Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
"Alfonso Vélez Pliego"

Posgrado en Ciencias del Lenguaje

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA A TRAVÉS DEL DISCURSO. UN ANÁLISIS A PARTIR DE LOS MAESTROS DE INGLÉS EN PUEBLA

Tesis que para obtener el grado de

Doctora en Ciencias del Lenguaje

presenta

LETICIA ARACELI SALAS SERRANO

Directora

Dra. Louise Mary Greathouse Amador

Puebla, Puebla Enero de 2018

DEDICATORIA

Para:

Mónica y Sergio

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue hecho gracias a la beca que CONACYT me otorgó, esta beca me permitió dedicar tardes enteras a la lectura y al aprendizaje.

Quiero agradecer de manera especial a la Dra. Louise M. Greathouse por las oportunidades brindadas, la presencia, por las palabras de aliento y los mensajes que siempre me arrancaban sonrisas y nuevos bríos para seguir escribiendo.

Las Dras. Patricia Preciado Lloyd e Irasema Mora Pablo por su acompañamiento académico y sus siempre puntuales palabras y consejos, este trabajo no habría sido posible sin ustedes.

Mis lectoras, Dra. Rebeca Elena Tapia Carlín y Dra. María Andrea Vázquez Ahumada, a quienes agradezco el tiempo invertido en leer este documento y verlo a través de sus ojos expertos.

El Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, en especial al Posgrado de Ciencias del Lenguaje, que se convirtió en el lugar de mis aspiraciones y sueños académicos. Las personas que encontraba ahí han sido siempre fuente de inspiración y motivación: Investigadores, Profesores, compañeros y personal administrativo.

Finalmente, esta tesis no habría existido sin las voces de los participantes, representantes de los maestros de inglés que han sido compañeros de vida desde que supe que esa era la profesión y la vida que quería para mí.

Tabla de contenidos

Dedicatoria…….....i

Agradecimientos……..…….……..……ii

Tabla de contenidos……...…….……....iii

Índice de figuras, imágenes y tablas ……..….....viii

Resumen……..……....xi

Abstract……...xii

Capítulo 1. Diseñando el Estudio

Introducción…….……....1

1.1 Planteamiento del Problema…….…….……..…..5

1.2 Justificación del Estudio…….……...…….…….……7

1.3 Objetivos de la investigación...……..….…….....11

1.3.1 Objetivo General...……..…….…….……....11

1.3.2 Preguntas de Investigación……...11

1.3.3 Objetivos Particulares…….……...……...……...12

1.4 Importancia del Estudio……..……..….13

1.5 Enseñanza del Inglés en México…….……...19

1.6 La Organización de la Tesis……...……....21

Capítulo 2. La Revisión de la Literatura

Introducción……24

2.1Primera Parte. Sobre el Lenguaje y el Discurso……..……..……...….....24

2.1.1 Lenguaje……..…….....…….....24

2.1.1.1 Discurso…….……...……26

2.1.2 El Discurso como Práctica Social…….……..…….…….…….....30

2.1.3 Teorías del Lenguaje en Contextos Sociales de James Paul Gee.....…...34

2.2 Segunda Parte. Sobre la Comunidades……..…….…….37

2.2.1 Comunidad……...…….....….37

2.2.2 Comunidades Discursivas……...……..……39

2.2.3 Prácticas Discursivas…….……41

2.2.4 Comunidades de Práctica…….…….....44

2.2.5 Desarrollo identitario en las comunidades de práctica…….….52

2.3 Tercera Parte. Sobre la Comunidad de los Maestros de Inglés……....59

2.3.1 La Profesión de la Enseñanza de Inglés en México……...….59

2.3.2 La Enseñanza de inglés en México…….....…….….61

2.3.3 La Profesionalización de los Maestros de Inglés en México……...62

2.3.4 Presencia de la Comunidad Docente en la Sociedad Mexicana……..…68

Capítulo 3. La Metodología del Estudio

Introducción……73

3.1 La Investigación Cualitativa……73

3.1.1 Elementos Etnográficos del Estudio…….……..74

3.2 El análisis del Discurso…….....…….…….…….....76

3.3 Justificación de la Metodología……..……..……....78

3.4 El Contexto General…….,……....80

3.5 Descripción de los Contextos Específicos……....82

3.5.1 La Universidad Pública…….…….……...…….....82

3.5.2 La Universidad Privada……..……...……...…….....83

3.5.3 Los Institutos Tecnológicos Superiores……..……83

3.5.4 Los Institutos y Centros de Idiomas…….....84

3.6 Los Participantes…….....…….85

3.7 El Instrumento…….…….....86

3.7.1 Las Entrevistas……...…….....87

3.8 La Recolección de Datos……...……...89

3.9 El Análisis de los Datos……..……..89

3.10.1 La Lingüística Sistémico Funcional…….…….....…90

3.10.2 Los Mundos Figuras. Las Historias…….……...96

3.10.3 La Gran Conversación de la Comunidad……..……...….102

Capítulo 4. El Análisis de los Datos y los Resultados

Introducción……...…...106

4.1 Lo que los Discursos construyen…….……..…...……..107

4.2 La Construcción de la Experiencia Docente. El Análisis de los Procesos……...…..108

4.2.1 Los resultado del análisis léxico gramatical en gráficas…..…….....108

4.2.2 Procesos Materiales……..……...115

4. 2.3 Procesos Mentales…….……..117

4.2.4 Procesos Relacionales……..…….....118

4.2.5 Procesos Verbales…….……..…..119

4.2.6 Procesos Conductuales…….....120

4.2.7 Procesos Existenciales…….……..…121

4.3 Los Mundos Figurados: Las Historias contadas……..……...125

4.3.1 Las Secuencias Narrativas de las Historias de los Participantes…….126

4.3.2 La historia de Mary ……..……..127

4.3.3 La historia de Karla ...……..….….....128

4.3.4 La historia de Tania……..…….……..…130

4.3.5 La historia de Sonia…….131

4.3.6 La historia de José …….....132

4.3.7 La historia de Luis ……...……..134

4.3.8 La historia de Carlos…….……..……135

4.3.9 La historia de Saúl……..……....136

4.3.10 Los que las historias de los maestros implican……..138

4.4 La Gran Conversación del Estudio…….……....139

4.5 Explorando e interpretando los Temas de la Gran Conversación……...…....141

4.5.1 Formación Académica……...……142

4.5.2. Experiencia…….....144

4.5.3. Evidencias de Aprendizaje……..…….145

4.5.4 Identidad…….……...146

4.5.4.1. Identidad individual…….……147

4.5.4.2 Identidad de comunidad……...….148

4.5.5 Valoración de la profesión…….……149

4.5.6. Colaboración……150

4.5.7. La Vocación……152

4.5.8. Situación Laboral……153

4.5.9. Actualización……154

4.5.10. Discriminación……155

4.6 La Profesión de la Enseñanza de Inglés en México……157

4.7 Las tensiones dentro de una CdP……162

Capítulo 5. Las Conclusiones. La práctica es siempre práctica social

Introducción……166

5.1 Las Comunidades de Práctica de los Maestros de Inglés……168

5.1.1 La Dimensión de Comunidad……171

5.1.2 La Dimensión de Identidad……173

5.1.3 La Dimensión de Significado……176

5.1.4 La Dimensión de Práctica……177

5.2 Las respuestas a las preguntas de investigación……180

5.2.1 Pregunta de Investigación 1……180

5.2.2 Pregunta de Investigación 2……182

5.2.3 Pregunta de Investigación 3……183

5.3 Los Descubrimientos y Recomendaciones del Estudio……185

5.3.1 Los Descubrimientos del Estudio……186

5.3.2 Las Recomendaciones del Estudio……188

5.4 Las Limitantes del Estudio……189

5.5 Direcciones para futuras investigaciones……190

5.6 Conclusiones Generales……..…….....192

5.7 Reflexiones Finales…….……....196

Referencias……..……...…….200

Anexo 1. Banco de Preguntas (El Instrumento) ……...……...…221

Anexo 2. Identificación de los Procesos en los Discursos de los Participantes.....222

Anexo 3. Los Temas de la Profesionalización…….....…….....253

Índice de Tablas, Figuras y Gráficas

Tablas……..…….....viii

Tabla 1. Las Identidades según Gee…….....……...….....55

Tabla 2. Línea del Tiempo de la Enseñanza de Inglés en México.……..…….68

Tabla 3. Los participantes del estudio……...…….…..…..86

Tabla 4. Ejemplo del análisis de las historias de los participantes……..……...102

Tabla 5. Ejemplos de procesos materiales…….…….…….....116

Tabla 6. Ejemplos de procesos mentales….……...…….....118

Tabla 7. Ejemplos de procesos relacionales……....119

Tabla 8. Ejemplos de procesos verbales…….…….....120

Tabla 9. Ejemplos de procesos conductuales……..……..…..….121

Tabla 10. Ejemplos de los procesos existenciales…..……...…….....122

Tabla 11. Los actores de los procesos y ejemplos de sus actividades en la CdP…….124

Tabla 12. El análisis de la historia de Mary……..……..127

Tabla 13. El análisis de la historia de Karla…….....128

Tabla 14. El análisis de la historia de Tania……...…….130

Tabla 15. El análisis de la historia de Sonia…….....131

Tabla 16. El análisis de la historia de José…..…….……..132

Tabla 17. El análisis de la historia de Luis……...…….....134

Tabla 18. El análisis de la historia de Carlos……..……...….136

Tabla 19. El análisis de la historia de Saúl…….....137

Tabla 20. El uso de las palabras profesión y profesional…….…….....160

Tabla 21. Tensiones entre los miembros de la CdP del estudio……..……163

Tabla 22. Los elementos de la práctica de la CdP de los maestros de inglés…….….178

Figuras

Fig. 1 Representación visual de los elementos del Discurso basado en Gee…….....35

Fig. 2. Dimensiones de la práctica de las Comunidades de Práctica….....48

Fig. 3 Representación del proceso de creación de significados…….....50

Fig. 4. El proceso de la profesionalización…….……....61

Fig. 5. Los escenarios de la investigación…….....81

Fig. 6. El código de colores de los procesos……..…….…….....95

Fig. 7. Ejemplo del uso del código de colores…….....96

Fig. 8. Los subtemas de la Profesionalización…….…….....142

Fig. 9. Los niveles de análisis del discurso del estudio…….....167

Fig. 10. Las tareas del lenguaje según Gee y Wenger…….....170

Gráficas

Gráfica 1. Procesos en el discurso de Ana ……..…….....110

Gráfica 2. Procesos en el discurso de Isabel……...…….....110

Gráfica 3. Procesos en el discurso de Karla……..…….....111

Gráfica 4. Procesos en el discurso de Mary……..…….....111

Gráfica 5. Procesos en el discurso de Tania……..…….....112

Gráfica 6. Procesos en el discurso de Sonia……..…….....112

Gráfica 7. Procesos en el discurso de José……..…….....113

Gráfica 8. Procesos en el discurso de Luis……...…….....113

Gráfica 9. Procesos en el discurso de Carlos……...……...……...…..114

Gráfica 10. Procesos en el discurso de Saúl…….....114

Resumen

El propósito de la presente investigación es identificar, explorar y analizar las maneras en que determinadas prácticas discursivas utilizadas por un grupo de maestros de inglés conllevan a la creación de una comunidad de práctica. La investigación se sustenta en el análisis del discurso basado en las herramientas metodológicas de James Paul Gee (1999, 2001, 2014) y la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) de Halliday (1985, 1994). Para fundamentar esta idea se llevó a cabo un análisis del discurso consistente en tres dimensiones discursivas: a) a nivel léxico gramatical la elección de los procesos (que corresponden a la categoría gramatical de los verbos) para la construcción de la experiencia de acuerdo con la LSF. b) a nivel semántico, la identificación y análisis de las historias o en términos de herramientas del análisis del discurso, los Mundos Figurados de Gee (1999, 2014). c) a nivel vinculación social, la categorización de los temas y debates que las entrevistas a los maestros de inglés dejaron ver, analizados a la luz de la herramienta de la Gran Conversación de Gee (2014). Los resultados evidencian que la construcción discursiva de una comunidad es un fenómeno complejo que involucra las elecciones lexico-gramáticales, la negociación de significados y la vinculación del discurso con los eventos, sucesos y debates que ocurren alrededor de una comunidad de práctica.

Palabras clave: comunidad, análisis del discurso, negociación de significados, prácticas discursivas y construcción discursiva

Abstract

The purpose of this study is to identify, explore and analyze the ways in which certain discursive practices used by a group of a group of English teachers lead to the creation of a community of practice. The investigation is supported by the discourse analysis based on the methodological tools proposed by James Paul Gee (1999, 2001 and 2014) and the Functional Systemic Linguistics (FSL) by Halliday (1985, 1994). The discourse analysis was performed in three discursive dimensions: a) at the lexical grammatical level, the processes (corresponding to the grammatical category of verbs) used for the construction of experience according to the FSL. b) At the semantic level, the identification and the analysis of the stories or the Figured Worlds by Gee. c) At the social impact level, the categorization of the topics and debates that the interviews with the participants revealed through the C-onversation by Gee. The results show that the discursive construction of a community is a complex phenomenon that involves lexical-grammatical choices, the negotiation of meaning and the entailment of the community of practice discourse with the events happening around it.

Key words: community, discourse analysis, discursive practices, negotiation of meaning and discursive construction.

Capítulo 1. Diseñando el estudio

Introducción

La presente investigación es el resultado de un estudio de análisis del discurso como una herramienta de acceso a la vida social y a la exploración de la construcción discursiva de comunidad. A través de la interacción social el individuo encuentra significado y sentido a su propio ser; partiendo de esta premisa, esta investigación tiene como objetivo principal explorar, describir y analizar cómo el lenguaje y la construcción del discurso de un grupo de maestros de inglés también construyen comunidad. El supuesto principal de este trabajo es que el discurso como práctica social dentro de un grupo profesional determinado, el de los profesionales de la enseñanza del inglés, tiene características específicas construidas por las prácticas discursivas de los docentes. Es~~te~~ estudio se basa en las teorías y métodos de análisis del discurso del lingüista norteamericano James Paul Gee (1999, 2001, 2011, 2014) y específicamente en lo que tiene que ver con el lenguaje y su potencial de crear redes de significado en la sociedad. Asimismo, la investigación examina los procesos como recursos lingüísticos para la construcción del mundo experiencial de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) para explorar la construcción del discurso de los participantes: un grupo de diez maestros de inglés de contextos privados y públicos en Puebla.

Desde la utilización de diferentes herramientas del análisis del discurso, este estudio se enfoca en la construcción del discurso de una comunidad de práctica. Halliday (1994, p. 122) asume que el lenguaje es "parte de la vida social" y como tal este estudio ha explorado el potencial del lenguaje en la construcción del discurso como una forma de acción social. Los discursos enmarcados en una comunidad son oportunidades de crear significado y de

crear procesos de cambios sociales; como Holland y Lave (2001, p. 22) señalan, “mucho de los que se disputa en contextos sociales es el significado mismo de lo que sucede” en estos contextos. El significado, dice Gee (2014, p. 12), es “el conocimiento del tratamiento del lenguaje, adoptando convenciones particulares” siguiendo prácticas interpretativas adquiridas en un grupo profesional, como es el caso de este estudio. El mismo Gee (2014, p. 16) asegura que “el significado no se encuentra en las mentes de los individuos, sino en las prácticas sociales” que forman el discurso y forman mapas de las actividades en las que los seres humanos se involucran como parte de comunidades. Los seres humanos buscan relacionarse con sus semejantes y el lenguaje es la herramienta usada para este propósito. Halliday y Hassan (1990, p. 5) establecieron que “las palabras que se intercambian en estos contextos adquieren significado en las actividades en las que se insertan, que también son actividades sociales”.

Para complementar el marco de la presente investigación también se toman fundamentos de la teoría de las comunidades de práctica de Etienne Wenger (1998 y 2001). Lave y Wenger (1991) acuñaron el término de “comunidades de práctica” para ilustrar el aprendizaje que surge y evoluciona entre personas que buscan lograr metas comunes por medio de prácticas comunes. Desde entonces, Wenger (1998 y 2001) ha desarrollado la teoría de las comunidades de práctica en más profundidad, aplicándola a diferentes disciplinas, tales como la educación y la administración. Cornejo y Medina (2003) complementaron la definición de una comunidad de práctica como un grupo de personas de una misma empresa o una misma especialización, que comparten conocimientos respecto a su trabajo y las innovaciones que le afectan, en reuniones más o menos formales. Sin embargo, son los conceptos desarrollados por Wenger los que guían la presente investigación por la centralidad que dan al aprendizaje y participación social a través del lenguaje.

El presente estudio se enfoca en el lenguaje y su uso en sociedad. El lenguaje ha sido considerado como el medio por el que se lleva a cabo y se socializan las actividades propias de un grupo. Las entrevistas que se llevaron a cabo durante el estudio, permitieron escuchar a quienes conforman comunidades de práctica de maestros de inglés. En relación con la investigación sobre docentes, Borg (2006) argumenta que los estudios sobre maestros deben ser hechos dentro de una comunidad y no solo con base en el individuo. Llevar a cabo una investigación sobre los maestros como una comunidad de práctica profesional es probablemente más representativa del discurso profesional del grupo que el trabajo aislado con individuos. Cabe en este tenor introducir el concepto de filiación por medio del cual los individuos comparten recursos semióticos para establecer vínculos grupales y de comunidad (Martin, 2009). El contexto de comunidad se convierte en el lugar donde los maestros de inglés producen las prácticas discursivas y las actividades propias de su comunidad.

Así, la comunidad es donde los miembros aprenden a ser parte del grupo, a actuar como ellos y a hablar como ellos, como parte del aprendizaje social. Wenger, (1998 p. 4) asegura que "el aspecto central del aprendizaje es que los seres humanos son seres sociales que construyen conocimiento y significado de acuerdo a las acciones emprendidas dentro de la comunidad." El conocimiento, de acuerdo con este autor, es resultado de la participación de los miembros de la comunidad y de su compromiso activo con el mundo. En cuanto al contexto del estudio, Lengeling (2010, p. 57) asegura que los maestros de inglés "tienen un bagaje de conocimiento complejo ganado de sus experiencias en un contexto social construido por sus experiencias en ese contexto". Así como los maestros del estudio basan sus discursos de la experiencia docente en sus propias vivencias con el mundo y con la sociedad en la que viven y trabajan.

La participación social está encaminada a la transformación y evolución de sistemas sociales; podría decirse entonces que las relaciones entre los humanos forman, transforman y hacen evolucionar los grupos donde ocurre la interacción. La experiencia social es el escenario donde las actividades humanas tienen sentido y significado; donde las experiencias compartidas delinean la interacción a través del uso de la lengua, ya que como Bergen y Luckman (2003) aseguran, la realidad de la vida cotidiana se comparte con los otros y al ayudar a expresar esta realidad, el lenguaje sirve como el medio o el instrumento para compartir la propia realidad con los otros y construir una realidad que sea mutua. Halliday (1994 p. 10) afirma que "el lenguaje es un intercambio de significados con un valor social que representa la estructura social del grupo en que ha sido producido". Los seres humanos, como seres sociales, toman decisiones sobre el significado que las palabras tienen en cierto contexto. Por su parte, Gee (2014) aclara que estas decisiones se toman como parte de la participación y el consenso social.

Durkheim (1993) dice que la lengua es una de las instituciones o hechos sociales que se aprenden en sociedad creando significados específicos para cada situación en la que se hace vida social, como los contextos educativos del estudio. Foucault (1982) asegura que el discurso da forma a prácticas discursivas o reglas de habla determinadas en el tiempo y el espacio en una época dada, esto es en un contexto específico dado por las circunstancias del momento en que dichas prácticas se producen.

En el mismo tenor, Bourdieu (1985) sostiene que el lenguaje y la vida social están unidos en diferentes actividades o prácticas humanas y las dos entidades interactúan una sobre la otra al punto de modificarse y afectarse mutuamente: el lenguaje sobre la vida social y la vida social actúa sobre el lenguaje. El lenguaje y el contexto se afectan mutuamente, cada uno ayuda a formar el otro. Bourdieu (1985) recurre a lo fundamental: que la práctica

discursiva es una práctica que funciona en un contexto de posiciones sociales pre-establecidas y que toma igualmente su sentido en la búsqueda de efectos sociales. Para Bourdieu (1985), el estudiar las estrategias del habla de los diferentes grupos sociales va a describir los efectos sociales del discurso del grupo que lo produce. El discurso, entonces, funciona como constitutivo de lo social como Halliday (1994, 1985), dentro de la semiótica social, también plantea sobre el lenguaje; que éste moldea lo social y lo social moldea el lenguaje. En este estudio, los debates del momento y las historias compartidas construyen comunidad a través del lenguaje usado de acuerdo con las convenciones del grupo.

Cooley (1962, p. 4) argumenta que la "mente social es un sistema en el que cada miembro del grupo es una parte activa y participante": todo lo que alguien dice o piensa está influenciado, de una u otra forma, por lo que los otros han hecho, dicho o no dicho en algún momento; así, el individuo influye en ellos a la vez al decir, no decir o pensar algo. Gee (2013) llama a esta influencia mutua entre sociedad y lenguaje como la reflexividad del lenguaje que es, de acuerdo con este autor, la forma en que lenguaje y sociedad interactúan para dar forma al conocimiento construido por los grupos sociales a través de las experiencias individuales, comunicativas y colaborativas.

1.1 Planteamiento del problema

Para establecer el planteamiento del problema a estudiar es menester delimitar el área de estudio de la investigación, esto es la de los grupos humanos y en específico una comunidad, que en el contexto del estudio será una comunidad de práctica formada por maestros de inglés. Estudiar grupos humanos ha sido un tema recurrente de la sociología y la antropología social, desde que Malinowski, (1933), Firth (1935) o Hymes (1974) establecieron la importancia de estudiar la relación entre las estructuras sociales y el lenguaje. La relevancia

de estudiar la relación entre estructuras sociales y lenguaje fue establecida desde las primeras décadas del siglo pasado.

En principio, esta relación entre estructura social y lenguaje, fue abordada desde la antropología social, mediante el estudio de grupos humanos hecho por Malinowski (1933), Firth (1935) y Gumperz (1998). Posteriormente, la relación estructura social y lenguaje fue objeto de estudio desde la sociología y la sociolingüística (Bourdieu 1984, 2004 y Foucault 2005). En la segunda mitad del siglo pasado, el estudio de la relación entre sociedad y lenguaje fue focalizado dentro de la descripción etnográfica de los elementos de la comunicación por Hymes (1972, 1974, 1996) y Preston (1989) a partir de las variaciones sociolingüísticas de los dialectos de una lengua.

Los lenguajes y dialectos han sido temas de estudio con representantes como Labov y Waletzky (1966) y Halliday (1974, 1985), Scollon (2001), Swales (1990, 1998) y Martin y Rose (2008). Como representantes de la sociolingüística que estudian la relación entre lenguaje y sociedad destacan Bourdieu (1984, 2004) y Foucault (2005), así como clásicos de la etnografía como Gumperz (1998), Hymes (1972, 1996) y Preston (1995) que han presentado estudios de comunicación entre diferentes grupos humanos.

Una vez revisadas las investigaciones previas encuentro que hay la necesidad de analizar la construcción del discurso emitido por los maestros de inglés como individuos y como miembros de una comunidad de práctica. Del mismo modo, se debe analizar la construcción lingüística y discursiva de sus experiencias como un grupo. Sus voces son necesarias para poder analizar la forma en que los participantes construyen su discurso y lo convierten en prácticas discursivas. En la presente investigación se ha examinado el discurso de los diez participantes como una muestra de cómo los docentes en específico en el estado de Puebla, construyen lingüísticamente sus experiencias dentro de la profesión docente y le

dan significado a las interacciones y prácticas discursivas compartidas que los diferentes estratos del análisis del discurso hizo evidentes.

Antes de iniciar el estudio, al estar en contacto e interactuar con maestros de inglés en clase y en escenarios sociales, tales como ceremonias o colaboraciones entre la universidad y otras instituciones educativas, pude identificar el uso de un discurso específico para hablar de las experiencias compartidas o comunes a la profesión. Pude percatarme también de que los maestros de inglés usaban recurrentemente las mismas palabras y los mismos conceptos al referirse a hechos y actividades propias de la docencia. Golombek y Johnson (2004) aseguran que la empatía es central en las relaciones de los maestros en cuanto se refieren a su profesión, creando así un discurso común. Por otro lado, Lengeling y Mora (2012), aseguran que el discurso del campo de la enseñanza de inglés en México se contrapone a lo que la profesión representa. Así, escuchar a los miembros de esta comunidad y analizar su discurso podría arrojar conocimiento sobre la construcción discursiva de una comunidad de práctica.

Los relatos de las experiencias de los miembros de un grupo de maestros de inglés dentro y fuera del salón de clases son las fuentes primordiales para explorar y analizar la construcción de la comunidad a nivel personal y profesional. Para saber quiénes son los maestros de inglés debemos atender a lo que hacen y a lo que dicen en los contextos donde desarrollan sus actividades cotidianas sobre sus experiencias docentes. También es importante identificar y analizar el discurso que los participantes construyen a través de las prácticas discursivas utilizadas por los miembros de estas comunidades de práctica que conformaron los participantes del estudio y que se asume son miembros de la comunidad de maestros de inglés en México.

1.2 Justificación del Estudio

El interés por este estudio se originó desde mi propia experiencia, primero como maestra de inglés en diferentes niveles educativos y después como educadora de maestros en cursos de actualización. Los cursos de actualización ofrecidos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) a maestros de inglés de sectores públicos y privados, agrupaban en cursos de seis u ocho semanas de duración en temas de interés y utilidad para los docentes del idioma.

Estos cursos de actualización para docentes de inglés del sector público en diferentes niveles educativos han tenido lugar en la BUAP desde 2008. Durante estos cursos, y ya siendo educadora de maestros, he tenido la oportunidad de interactuar con maestros de los diferentes contextos mencionados y durante las conversaciones con ellos, me cuestionaba sobre la existencia de un discurso común a la profesión, ya que sus elecciones lingüísticas de palabras, expresiones y respuestas eran invariablemente similares.

Estos cuestionamientos se cristalizaron en el diseño de la presente investigación. Diez maestros de inglés aceptaron participar en el estudio. Todos ellos son docentes mexicanos en cuatro diferentes escenarios educativos. Estos cuatro contextos educativos corresponden a la universidad pública, la universidad privada, los tecnológicos rurales y los centros de idiomas en el Estado de Puebla. Los escenarios mencionados fueron el resultado de la variedad de los maestros de inglés que aceptaron participar en la investigación.

Puebla es el estado de la República Mexicana con el mayor número de universidades: 486 instituciones de estudios superiores. El porcentaje de instituciones públicas representa aproximadamente el 15% del total de instituciones de educación superior, mientras que las instituciones privadas representan el 85%, estas universidades reciben el 30% de la matrícula total, debido a su tamaño y oferta educativa, señala Gil-Antón (2005).

Datos corroborados también por la página correspondiente al año 2017 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Al mismo tiempo, entre las instituciones públicas del estado de Puebla se encuentran los tecnológicos superiores rurales, considerados entre las instituciones de educación superior. Estas instituciones públicas ofrecen estudios superiores a alumnos en el interior del estado, generalmente como respuesta a las demandas laborales del lugar donde están ubicadas. El cuarto contexto del presente estudio es el de los centros de idiomas: son instituciones generalmente privadas y proveen este tipo de enseñanza a cualquier tipo de estudiantes. Los centros de idiomas tienen una fuerte presencia en Puebla debido a la necesidad de estudiantes y profesionistas de aprender inglés. La variedad de contextos de donde provienen los participantes hace importante darles voz a los maestros de inglés que laboran en estas instituciones y conocer sobre sus experiencias docentes.

Hasta este momento los estudios en el campo de la enseñanza de inglés en México se han centrado principalmente en aspectos técnicos de la profesión, como la adquisición de la lengua, la enseñanza-aprendizaje o la metodología para enseñar una lengua extranjera. Ejemplo de estos estudios son los trabajos de Peralta (2007) y Buck (2004), quienes hablan de las metodologías apropiadas para la enseñanza del inglés. También se han hecho estudios sobre la dicotomía de ser o no ser un maestro nativo de la lengua ver Mora (2011). Entre otros temas, la manera de entrar al campo de la enseñanza de una segunda lengua también ha sido objeto de estudio por Lengeling (2010) y el estado de la investigación del área en México por Ramírez (2013). El bilingüismo en México también ha sido abordado en el trabajo de Signoret (2009).

Da Silva y Gibón (1995, p. 30) aseguran que las investigaciones en el área de la enseñanza de inglés están enfocadas en la actividad docente, el diseño de cursos, materiales

didácticos e instrumentos de evaluación. Algo importante es lo que Reyes Cruz (2009), Ortiz (2011) así como Ramírez y Pamplona (2012) dicen al argumentar que la bibliografía de estudios hechos en México es aún escasa, ya que muchos de estos estudios permanecen como tesis inéditas. En cuanto al análisis del discurso también hay pocos registros de investigación llevada a cabo en México. En el área de los estudios de la Lingüística Sistémico Funcional se puede mencionar a Colombi (2003), Ignatieva (2004), Castineira y Juárez (2016), Zamudio (2012) y Rodríguez (2016) como estudios de análisis del discurso hechos en contextos sociales a partir del análisis funcional de la lengua.

Entre las funciones de la lengua están la de conectar a los miembros de una comunidad sobre sus experiencias comunes. Hasta el momento no hay registro de que las prácticas discursivas en castellano, el idioma más hablado en México, hayan sido estudiadas como construcción discursiva de las experiencias docentes de una comunidad profesional de maestros de inglés. Este estudio surge del interés que siempre he manifestado por explorar las experiencias, reflexiones y problemáticas de los profesores de inglés (Salas y Sánchez, 2013). Creo que los estudios a grupos de maestros no deben sólo enfocarse en lo que sucede en el salón de clases, sino que hay que escuchar las voces de los docentes en cuanto a sus experiencias y sus perspectivas en relación a las situaciones que viven. Por ejemplo, Ayala y Rodríguez (2000) exploraron las condiciones de maestros de inglés en México, sin embargo, estos estudios han evidenciado la necesidad de hacer más investigación en el área del análisis del discurso, un área de la lingüística que no ha sido explorada como fundamento de la construcción del discurso de los participantes de una comunidad de práctica.

Un estudio de análisis del discurso puede enfocarse en todos los aspectos de un texto, la forma y la relación entre estructuras gramaticales básicas; palabras, oraciones, cláusulas o incluso en la relación entre ideas y significado así como en el contexto de la situación, las

intenciones e interpretaciones de los hablantes y lo que ocurre en términos sociales. Por su parte, Gee (2014, p. 8) dice que el análisis del discurso es el "estudio del lenguaje en uso". Entre las diferentes aproximaciones al análisis del discurso están la Lingüística Sistémico Funcional y las teorías de Gee (2001, 2011, 2014). Este estudio utiliza estas herramientas para contestar las preguntas de investigación y lograr los objetivos establecidos que se presentan en el siguiente apartado.

1.3 Objetivos y preguntas de investigación

Habiendo establecido la pertinencia y necesidad de un estudio que dé voz a los maestros de inglés para referirse a sus experiencias docentes y a las experiencias compartidas en la comunidad de práctica en que se desarrollan como profesionales se plantearon los siguientes objetivos y preguntas de investigación para guiar el estudio:

1.3.1 Objetivo general

El objetivo general de la presente investigación es analizar a través de los maestros de inglés cómo las prácticas discursivas construyen una comunidad de práctica.

1.3.2 Preguntas de investigación

Para alcanzar el objetivo planteado en el apartado anterior, las preguntas que el estudio ha buscado contestar son:

P1 ¿Cómo construyen sintáctica y discursivamente estos diez maestros de inglés su experiencia docente?

P2- ¿Qué historias surgen entre los maestros de inglés del estudio para negociar significados entre ellos?

P3 ¿Cuáles son los temas, conversaciones y debates que ocupan discursivamente al grupo de maestros de inglés y cómo los participantes construyen el contexto histórico de la comunidad?

1.3.3 Objetivos particulares de la investigación

Los objetivos particulares que guiaron el estudio y ayudaron a contestar las preguntas de investigación son:

- Identificar y analizar los elementos recurrentes en términos de procesos que aparecen en el discurso de los maestros, basándose en los preceptos de la metafunción ideática de la Lingüística Sistémico Funcional.
- Identificar y analizar las historias que el grupo de maestros de inglés, participantes del estudio, construyen y reproducen en su comunidad de práctica a través del discurso oral expresado en las entrevistas siguiendo la herramienta de los "Mundos Figurados" (Gee, 2011, 2014).
- Categorizar y analizar los temas emergentes y recurrentes que subyacen en el discurso oral de los participantes al momento del estudio utilizando la herramienta de la Gran Conversación (Gee, 2001, 2014).

Uno de los principales supuestos del presente estudio es que la combinación de herramientas del análisis del discurso permitirá analizar el discurso de los participantes desde

diferentes perspectivas y niveles, como ha sido sugerido por Kaplan-Weinger y Ullman (2015). Así, la Lingüística Sistémico Funcional de Halliday (1985, 1994) y Halliday y Matthiessen, (2004) desde la metafunción ideacional, podría aportar la identificación de los procesos que modelan la experiencia como la base del análisis del discurso de la investigación. Esta metafunción se enfoca en la representación de la experiencia por medio del análisis de los procesos que evidencian una realidad interna, externa y social. El análisis de los procesos sirve, entonces, para explorar la construcción léxico-gramatical del discurso de la comunidad del estudio.

A nivel intermedio, la herramienta de los Mundos Figurados de Gee (2011, 2014) podría aportar elementos para la identificación y análisis de la negociación de redes de significado mediante las historias de la comunidad y el significado que tienen para hacer que la comunidad funcione de acuerdo a lo esperado y valorado por la comunidad. Finalmente, el nivel macro se exploró y analizó de acuerdo a la herramienta del análisis del discurso de la C-onversación y que se propone llamar, en este documento, la Gran Conversación de Gee (2001, 2014). Esta herramienta podría ayudar a ubicar el grupo de una investigación en un contexto histórico y social que ayude a entender "los eventos que tienen lugar entre la gente en un momento, tiempo, lugar dentro de instituciones específicas", según dice Gee (2011, p. 90).

1. 4 Importancia del estudio

La importancia del presente estudio radica en mostrar cómo una combinación de fundamentos teóricos y prácticos identifica, explora y analiza el proceso de construcción del

discurso de un grupo de maestros de inglés, el cual en el marco de este estudio se convierte en la comunidad de práctica de los maestros de inglés de Puebla. De este modo se evidencian las opciones gramaticales recurrentes y las redes de significados negociados que se construyen en una comunidad. Los patrones discursivos permiten también explorar los significados internos de las historias de la comunidad y al exterior, así como abordar los temas que conciernen a los miembros del grupo profesional que conforman los participantes y cómo son usados dentro de la comunidad.

En este mismo sentido, se debe mencionar a Halliday (1982, p. 241) quien asegura que "el lenguaje es un recurso, un potencial de significado entre hablantes y la estructura lingüística es una realización social ya que simboliza activamente un proceso de creación mutua de una estructura social acordada y aceptada por los miembros de cada grupo". En las palabras de Gee (2014, p. 31) al usar el lenguaje "decimos, hacemos y somos algo que sostiene los grupos sociales, las culturas y las instituciones a las que pertenecemos y aún más, creamos las comunidades en las que vivimos y trabajamos". El lenguaje también puede funcionar como evidencia del comportamiento esperado por la comunidad y esquematiza la construcción y expresión de las diferentes experiencias humanas en diferentes escenarios. El presente estudio busca explorar estos elementos e intenta demostrar analizando las redes de significado que las diferentes experiencias convertidas en historia lo hacen evidente.

Este estudio me ha permitido reflexionar sobre las prácticas discursivas de los maestros de inglés. Los casos analizados me han permitido comprender lo que sucede en esa comunidad y cómo estas prácticas han moldeado no solo las comunidades mismas, sino la forma de interactuar entre los miembros desde una perspectiva objetiva. Desde mi perspectiva hay una necesidad de estudiar las opiniones, ideas e historias que los maestros de inglés tienen que decir y cómo las dicen. Es necesario, pues, adentrarse en las prácticas

discursivas del grupo y la forma en que los miembros del grupo negocian el significado de las prácticas discursivas en el contexto para comunicarse y alcanzar metas comunes.

Es menester darles voz a los maestros de inglés para que sea su perspectiva la que refleje la realidad del entorno en que se desenvuelven profesionalmente y lo que evidencian a través del lenguaje. Bloommaert y Jie (2010, p.7) argumentan que explorar el lenguaje toma "la forma de preguntarse sobre la forma en que el lenguaje trabaja y cómo opera para, con y por los seres humanos como seres sociales". Las respuestas a las preguntas de investigación del presente estudio sobre cómo los maestros de inglés usan el lenguaje dentro de su comunidad podría generar conocimiento sobre cómo el lenguaje desarrollado en prácticas discursivas trabaja con y para ellos como una comunidad profesional.

Los resultados del estudio muestran que a través de las elecciones léxico-gramaticales hechas para construir el discurso, de las historias que comparten y de los temas que discuten y debaten al momento en el que se desarrolla, un grupo social puede construir una comunidad de práctica de acuerdo con la teoría de las comunidades de práctica de Wenger (1998). La identificación, exploración y análisis del discurso de los participantes permitió también identificar el discurso de la comunidad profesional y las tensiones o "mundos figurados en conflicto" que Gee menciona (2014, p. 107) y que las interacciones entre los miembros de la comunidad pueden crear y se hacen evidentes por medio del discurso. Este conocimiento puede trascender la comunidad del estudio, los maestros de inglés y ayudar a entender la construcción discursiva de otras comunidades de práctica en otros contextos profesionales al entender cómo las prácticas discursivas de un grupo profesional crea un compromiso mutuo que ayuda a llevar a cabo la meta común de una comunidad de práctica a través de la "interacción mutua y regular", como aseguran Holmes y Meyerhoff (1999, p. 175). Este

hecho se "ratifica mediante el habla", como asegura Scollon (1998, p. 52), esto es, se hace evidente para los oyentes y los mismos miembros de la comunidad.

Explorar y analizar el lenguaje de una comunidad de práctica implica estudiar el grupo social en el que se manifiesta así como las prácticas que se llevan a cabo en el grupo y en los discursos y expresiones que estas actividades humanas producen, ya sean habladas o escritas. Bloommaert y Jie (2010, p. 5) aseguran que el lenguaje es un recurso usado, desplegado y explotado por los seres humanos en la vida social. Sin embargo, de acuerdo con estos mismos autores el lenguaje siempre tiene una función, un modo de operar que forma la arquitectura del comportamiento social y la estructura social. Esta interacción produce conocimiento sobre el uso compartido de recursos lingüísticos del lenguaje mismo, que son seleccionados por los hablantes en el momento de su participación social a través del discurso, como señala Billig (1996). La interacción dentro de la comunidad produce conocimiento común y compartido.

Wenger (1998) sostiene que una comunidad de práctica se caracteriza por tener una meta común, una empresa conjunta y un repertorio común. El contexto donde esta investigación se llevó a cabo es el educativo, enfocándose en analizar la construcción discursiva que un grupo de maestros de inglés utiliza para dar forma a una comunidad de práctica. En 1994, Dyson y Genishi, aseguraron que decir la historia personal es una necesidad básica ya que las historias tienen el poder de unir el presente con el pasado, lo ficticio con lo real y tienen el poder de moldear el futuro.

De acuerdo a las comunidades de práctica, tal como lo dicen Barton y Tusting (2005, p. 3) "todo aprendizaje es situado dando importancia al aprendizaje más allá del individuo" reconociendo la influencia e importancia de los grupos sobre el aprendizaje. La educación y preparación de los maestros no empieza ni concluye en el aula, ya que el discurso como

práctica compartida es también un elemento del aprendizaje continuo y situado de la comunidad de los maestros. En el aprendizaje situado según Lave y Wenger (1991), Wenger (1998), Gee (2001, 2011, 2014) y Barriga (2003) se define al conocimiento como producto de la actividad del aprendizaje, del contexto y la cultura en el que se desarrolla, se reproduce y se usa lo que se aprende. Esta perspectiva del aprendizaje, desde el enfoque de Gee (2014, p. 31), permite entender al lenguaje como el conocimiento de las convenciones "que las personas usan para decir lo que tienen que decir y cómo lo dicen".

En 1991, Lave y Wenger conceptualizaron la naturaleza de la actividad humana como situada socialmente al definir la comunidad de práctica como "un conjunto de relaciones entre personas, actividades y el mundo, a lo largo de un tiempo y en relación con otras comunidades de práctica" (1991, p.98). Más tarde, Wenger (1988) aseguró que la práctica social era la clave de las comunidades y planteó este razonamiento identificando y desarrollando las dimensiones de la comunidad de práctica a saber: a) un compromiso mutuo, b) una empresa conjunta y c) un repertorio compartido.

Finalmente, Wenger, McDermott y Snyder (2002) definieron a las comunidades de práctica como "grupos de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área mediante una interacción continua". Los miembros de estos grupos "no trabajan necesariamente juntos todos los días, pero encuentran valor en sus interacciones". Wenger *et al.* (2002) enfatizan que los participantes de la comunidad comparten tiempos juntos, comparten información y se ayudan entre sí a resolver problemas por medio de discursos compartidos o prácticas discursivas.

Los discursos de los grupos tienen sentido a través de sus prácticas sociales, asegura Gee (2014) a través de las cuales desarrollan una identidad grupal desde la comunidad. Se

tiene que situar el discurso en el momento y en el marco en que ocurre, ya sea dentro de instituciones, acontecimientos o relaciones. Según Foucault (1982) se pueden identificar patrones o prácticas discursivas en el discurso y define a estas prácticas como “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada”. El lenguaje es usado para hacer algo con él, esto es, para llevar a cabo prácticas discursivas comunes e intencionadas que permiten a las personas identificarse como miembros de la comunidad en específico.

Según Fairclough (2003), la construcción de prácticas sociales es definida como la relación entre interacciones, personas, relaciones sociales, el mundo material y el discurso. El estudio de las prácticas discursivas de los maestros de inglés ayudaría a entender la construcción de relaciones y de comunidades no sólo de los maestros, sino también de otras comunidades de práctica. Al ir más allá del "aquí y ahora, el lenguaje puede tender puentes entre diferentes zonas dentro de la realidad de la vida cotidiana y las integra en un todo significativo”, dicen Berger y Luckman (2003, p. 56). En el lenguaje y las prácticas discursivas se encuentran evidencias de la realidad que los grupos sociales construyen.

Al ser éste un estudio enfocado en los maestros de inglés, se debe tomar en cuenta que los maestros de inglés, como otros profesionales, aprenden a ser maestros no sólo en la universidad sino también cuando se incorporan a la vida laboral e interactúan con los demás maestros y con el resto de la comunidad educativa (alumnos, padres de familia y autoridades entre otros) y aprenden a ser, comportarse y hablar como otros maestros de inglés. Sus prácticas discursivas son el objeto de la presente investigación. Los discursos de los participantes dejan ver la forma de (re)presentarse como miembros del grupo profesional al que pertenecen.

Al referirse al hecho de cómo representarse a sí mismos y representar al grupo al que se pertenece, Goffman (1974) establece que la forma en que las personas se presentan ante los demás da origen a la forma en cómo los demás las reconocen según el tipo de lenguaje que usan. Este discurso permite saber el papel que la persona juega en el mundo. Sobre el mismo tema, Gee (2011, p.112) dice que el discurso permite "ser reconocido como alguien con una cierta identidad o rol" en un contexto particular y por lo tanto será definido de acuerdo con las experiencias vividas y compartidas por las personas que conforman el grupo. Por lo tanto, basándose en lo que Gee establece sobre el uso del discurso, un maestro habla, dice y hace lo que hablan, dicen y hacen los maestros, para ser reconocido como "un tipo de persona importante socialmente" (2014, p. 23).

Debido a las prácticas especializadas de varios grupos profesionales, éstas se han vuelto objeto de estudios del discurso. Por ejemplo, Karseth y Nerland (2007, p.337) exploraron los discursos de maestros, enfermeras, ingenieros y contadores y encontraron que un denominador común en el discurso de estos profesionales era "hablar de su trabajo y sus conocimientos". En la misma línea, López (2002) aseguró que la lengua debe ser descrita y estudiada como sistema abstracto del uso lingüístico en contexto, desde los lenguajes con fines específicos hasta los discursos profesionales. Como es el caso de este trabajo, el estudio y análisis del discurso utilizado por un grupo de maestros de inglés.

1.5 Enseñanza del inglés en México

El aprendizaje del idioma inglés ha cobrado una gran importancia. Se aprende por intereses profesionales y académicos, ya que "el inglés es el idioma internacional de la investigación y las publicaciones académicas", como aseguran Flowerdew y Peacock (2001, p. 10). Es importante también por una necesidad de utilizar el idioma en contextos laborales, siendo

fundamental para la realización de tareas de diferentes ámbitos profesionales, como asegura Hyland (2002). Se estudia incluso por intereses personales, pero sobre todo como instrumento de comunicación e interacción entre los seres humanos. De acuerdo con Graddol (2006) más del 80% de las interacciones en inglés a nivel global se llevan a cabo entre hablantes no nativos del idioma, por lo que la enseñanza de inglés se convierte en una necesidad para todos los que buscan interactuar en el mundo actual. En varios países alrededor del mundo, así como en Latinoamérica, el inglés se incluye en los programas de enseñanza, dada su importancia mundial como expresa Zappa-Hollman (2007). En el contexto mexicano, Davies (2009), Sayer (2015) y Roux (2016) han hecho énfasis en la importancia del desarrollo profesional de los maestros que enseñan el idioma en México.

La comunidad de maestros de inglés en México se ha visto afectada por una serie de reformas educativas que han cambiado la visión que los maestros tenían de su quehacer docente, de preparación y su desempeño. La Reforma Integral de la Educación (RIEB) en México ha causado cambios en el panorama educativo y establece la inclusión gradual de la materia de inglés a los programas de la educación preescolar y básica, de acuerdo con el nuevo Programa Nacional de Inglés (PRONI) y la evaluación sistemática del personal docente. Estas políticas han creado una gran demanda por docentes en el área. Gil-Antón (2016) asegura que el número de profesores que imparte la lengua como lengua extranjera en México es insuficiente por las dimensiones territoriales y poblacionales del país. Sin embargo, estas características han propiciado la creación de un campo donde la investigación se hace necesaria para entender la naturaleza de las experiencias e interacciones vividas por los docentes del idioma inglés en una comunidad de práctica originada por la creciente demanda.

En México, la inclusión del inglés como lengua extranjera, e incluso como una segunda lengua, ha sido establecida en los nuevos programas para secundaria establecidos por la Reforma Integral de la Educación de 2007, abre nuevos escenarios educativos en el área. Las escuelas públicas, por ejemplo, incluyen la enseñanza de este idioma en sus programas de estudio desde el tercer año de preescolar como una materia obligatoria. La demanda de maestros de inglés crece a la par de los cambios mencionados derivados de las reformas educativas. Esta política de educación ha sido objeto de discusiones y ha dado lugar a programas de enseñanza de inglés y a la necesidad de una actualización del profesorado de la materia. Sin embargo también ha sido causa de preocupación para los especialistas de la materia. Davies (2011), Ramírez *et. al* (2012) y Vázquez, Mora y Roux (2013), por ejemplo, han identificado la necesidad de contextualizar las investigaciones en México en el área de la enseñanza de inglés en el momento histórico o social en que se llevan a cabo.

1.6 Organización de la tesis

La presente investigación busca alcanzar los objetivos generales y particulares así cómo contestar las preguntas anteriormente establecidas. Para este propósito el presente trabajo ha sido organizado en cinco capítulos. En este primer capítulo se hace una introducción general al tema, se plantea el problema en cuestión para la investigación, se toma en cuenta la justificación de la elección del tema y la importancia que pueda tener. En este mismo capítulo se han establecido los objetivos generales, particulares y las preguntas de investigación que guiaron el estudio así como las limitaciones a las que la investigación ha tenido que sujetarse. Cabe mencionar que las traducciones que se encuentran en el documento fueron hechas por mí misma a menos que se indique lo contrario.

El marco teórico que sustenta esta investigación es presentado en el segundo capítulo a partir de la revisión de la literatura existente sobre temas como el lenguaje, el discurso y el discurso como acción social. Este capítulo sitúa esta investigación en un área del conocimiento que permite ubicar sus posibles contribuciones y aportaciones al campo del análisis de la construcción discursiva de la comunidad de práctica de los maestros de inglés y los temas relacionados con éste grupo profesional.

El tercer capítulo, el de la metodología, establece y explica las teorías metodológicas usadas como base para la realización del estudio. La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) de Halliday y las teorías y herramientas del análisis del discurso de James Paul Gee proporcionaron las herramientas metodológicas para los diferentes estratos del análisis del discurso. El uso de estas teorías y métodos en el análisis del corpus también ha permitido contestar las preguntas de investigación que guiaron el presente estudio y los resultados que se obtuvieron. El tercer capítulo alberga también la descripción etnográfica de los contextos del estudio y de los participantes en detalle. Asimismo, este capítulo describe detalladamente el proceso de la recolección de información y la conformación del corpus para el análisis del discurso. El capítulo termina con la descripción de cada uno de los análisis del discurso que se llevaron a cabo en esta investigación.

El cuarto capítulo presenta los resultados del análisis de los textos producidos por los participantes. Incluye la justificación y el método usado para cada uno de los niveles de análisis que llevaron a responder las preguntas de investigación que guiaron el estudio. Este capítulo muestra la forma en que las herramientas de análisis de discurso, la Gran Conversación y los Mundos Figurados de Gee (1999, 2001, 2014) fueron aplicadas y los datos que este análisis arrojó. Siendo el análisis del discurso el núcleo de esta investigación,

este capítulo sirve como base y fundamento de las conclusiones y la discusión de los resultados.

Finalmente, en el quinto capítulo dedicado a la discusión y conclusiones del estudio se incluirán y justificarán las conclusiones que los diferentes niveles del análisis del discurso hecho al corpus permitieron realizar. Una parte importante del capítulo final serán las posibles implicaciones del estudio y las recomendaciones para futuras investigaciones en el área de las comunidades de práctica, que es un campo de investigación que aún no ha sido explorado en detalle en las investigaciones del área de la enseñanza de inglés en México.

Capítulo 2

La Revisión de la Literatura

Introducción

Para lograr los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación establecidas en el capítulo previo, se hace necesario revisar los conceptos y conocimientos que sustentan la base del lenguaje y del discurso, las prácticas discursivas así como la teoría de las Comunidades de Práctica que constituye el marco desde donde este estudio se llevó a cabo. El presente capítulo se organiza en tres partes dada la naturaleza de los temas abordados. La primera parte es la del lenguaje y el discurso para explicar el estudio desde las Ciencias del Lenguaje. En esta primera sección se presentan también los temas relacionados al discurso y su uso como generador de acción social. La segunda parte aborda las comunidades de práctica y diferentes perspectivas sobre comunidad, desde el estudio de los grupos humanos a la conformación de las comunidades de práctica. Finalmente, la tercera parte contiene la revisión de los temas que surgieron como eje de los discursos de los participantes. Entre estos temas se encuentran la enseñanza de inglés en México, así como el proceso de profesionalización de los maestros de inglés, vinculando la realidad local con una realidad más global que rodea a la comunidad de práctica del estudio.

2.1.1 Primera parte. Sobre el lenguaje y el discurso

2.1.1.1 Lenguaje

En esta primera parte se exploran conceptos referentes al lenguaje y el discurso para establecer y delimitar el área de conocimiento que servirá de marco teórico del estudio. Como ya ha sido mencionado, la presente investigación aborda el estudio del lenguaje desde una

perspectiva orientada a explorar y analizar cómo las elecciones de construcción del discurso llevan a los usuarios de ese discurso a la acción social.

En esta sección se presentan algunos conceptos básicos sobre el lenguaje y su uso en contextos sociales. Según Gee (2014, p. 2) el lenguaje "permite hacer y ser algo" dentro de un grupo humano determinado. El mismo autor explica que al usar el lenguaje "aceptamos el juego o prácticas para negociar bienes sociales" (2014, p. 7). De esta manera, al vivir en sociedad, el lenguaje se convierte en una de las formas en que el individuo puede mostrar su identidad (lo que es) y sus actividades (lo que hace). Entonces, entre los usos sociales del lenguaje se puede mencionar que el lenguaje es usado para mostrar lo que se hace y lo que se es individualmente, pero dentro del grupo social en que se realizan y se representan las acciones reconocidas por el grupo.

Siguiendo el concepto del uso social del lenguaje como una práctica social, se puede decir que el lenguaje se da como una teoría de la práctica humana; como "*juegos"* que los humanos jugamos. Esta afirmación se enmarca en la teoría de Wittgenstein (1976, p.44) quien define al "Juego del Lenguaje" (*Sprachspiel*) como la combinación de palabras, actos, actitudes y formas de comportamiento; es decir, como "la comprensión del uso del lenguaje en su totalidad". Una totalidad que sólo los participantes en el "juego del lenguaje" entienden ya que, como posteriormente este mismo autor (Wittgenstein, 1992, p. 64) explica**,** hablar el lenguaje es parte de una actividad o de una forma de vida (*Lebensform*)".

Según este filósofo del lenguaje, el significado de un enunciado está en el uso del lenguaje, y este uso se da en la forma de discursos en el mundo a través de prácticas sociales consensuadas por el grupo donde ocurren. En este sentido, el concepto de juego de lenguaje es una forma relevante para el hablante como parte del propósito que tiene para usar el lenguaje de acuerdo con sus actividades y su forma de vida. El uso del lenguaje es un acto

universal, sin embargo, los usuarios del lenguaje lo adaptan "desde dentro de las circunstancias y usos locales", como dice Bazerman (1994, p. 8), de acuerdo al uso que una comunidad le otorga. Gee (2014, p. 6) retoma el concepto de "juegos del lenguaje" al comparar los "diferentes juegos del lenguaje con diferentes prácticas" dependiendo de la forma en que cada grupo representa su mundo y su realidad y la hace evidente a través del lenguaje.

2.1.1.2 Discurso

Si el lenguaje es una forma de representación del mundo, cada enunciado lo será de un hecho que sucede en el mundo del hablante. El lenguaje y más específicamente, los discursos son las formas en que se manifiestan las experiencias que cada individuo o grupo perciben de los eventos del mundo. Bernstein (1971) afirma que hay un nexo entre lenguaje, cultura y pensamiento habitual establecido por modas del habla que surgen de la estructura social y los tipos de relaciones sociales derivados de esta estructura y en relación a la función y propósito que cumple el discurso en ese contexto y las representaciones del mundo que el contexto y la comunidad demanda.

El discurso no sólo comprende una relación mecánica entre sentido (decir algo) y referencia (sobre algo), sino que es, ante todo, expresión de un conjunto de acciones sociales enunciativas situadas histórica y políticamente. Cada discurso es producto del contexto en que es producido (Gee 2001, 2011, 2014; Fairclough 1989, 2007; Fairclough y Wodack 2009; Halliday 1984, 1994). Para los propósitos de este estudio, la definición de discurso de Gee resulta la más apropiada ya que define al discurso como (2014, p.18): *"Discourse is the sequence of sentences. It is the ways in which sentences connect and relate to each other across time in speech or writing."* [El discurso es una secuencia de enunciados. Es la forma

en que estos enunciados se conectan y se relacionan entre sí a través del tiempo en el habla o la escritura].

Sin embargo, el discurso es también, como lo hace notar Fairclough (2003, p.182), "una forma de representación de la vida social por parte de distintos actores sociales, cuya posición y prácticas sociales se hallan intrínsecamente determinadas por la manera como ven y significan la vida en sociedad". De igual manera, Fairclough (1989, p. 23) asegura que el discurso defiende una concepción dialéctica de la lengua y la sociedad en la que "la lengua es parte de la sociedad; los fenómenos lingüísticos son fenómenos sociales de un tipo especial y los fenómenos sociales son en parte fenómenos lingüísticos" que pueden ser analizados lingüísticamente, por medio del análisis del discurso.

En el *Diccionario de análisis del discurso*, Adam (1999, p.39) concibe al discurso como "la inclusión de un texto en su contexto". Al analizar un texto producido en un momento, se puede también conocer el contexto en el que se llevó a cabo. Según Charaudeau (2000), el término discurso es altamente polisémico, ya que en combinación con determinadas formas adquiere un valor diferente al representar más que aquello que los conceptos de lengua o lenguaje involucran. Por ello es necesario desglosar la palabra *discurso* empezando por algunas de las definiciones acuñadas al respecto.

El término discurso es, de acuerdo con Fairclough (1989, p. 23), "el lugar y el medio a través del cual los hablantes constituyen, reproducen y transforman el orden y las relaciones sociales". Para constituir, reproducir y transformar el orden y las relaciones sociales, se necesita más que el lenguaje. Gee (2014, p. 24) lo expresa de esta manera: *"When we communicate with each other we design not just with language but with everything at our disposal. We design with clothes, gestures, bodies, environments, props, tools, technologies, objects, the social display of beliefs and values and configurations of all these which we*

create or use as we find them, for our purposes" [Cuando nos comunicamos con los demás se diseña no solo con el lenguaje sino con todo lo que se tiene a disposición. Se diseña el discurso con la ropa, gestos, cuerpos, ambientes, herramientas, tecnologías, objetos y el conjunto de creencias, valores y configuraciones sociales que lo crean o usan para cada propósito.] Como se ve en la cita anterior, Gee (2014, p.24) ejemplifica los elementos que toman parte en la construcción del discurso y que a la vez contextualizan la producción del discurso al usar las creencias y valores y que los humanos crean o usan para sus propios propósitos. Estas formas de combinar e integrar el lenguaje, las acciones, hacen que el discurso se convierta en una comunicación interactiva basada en la identidad. Al usar el lenguaje junto con diferentes elementos humanos, Gee llama a esta combinación de lenguaje con todo lo demás como el Discurso, con D mayúscula, (2014, p.24), el cual será abordado más adelante en este capítulo.

Siguiendo con el tema de la comunicación y el uso del lenguaje para acompañar las acciones humanas puede ser explicada a través del enfoque del Funcionalismo. Los funcionalistas lingüísticos consideran que la pertinencia de la comunicación (Bühler, 1933) es el propósito fundamental de la lengua y se enfocan en las opciones sintácticas y pragmáticas para facilitar la comunicación. Esta corriente funcionalista del lenguaje surgió con la etnografía de la comunicación de Hymes (1978) al reconocer la importancia del contexto, los elementos que lo conforman y cómo estos elementos se conjugan para crear significado durante la interacción social. Posteriormente, el funcionalismo se desarrolló como una posible explicación a la formación de redes de significado basadas en diferentes perspectivas. Existen tres ramas de teorías funcionales del lenguaje según Arista (1999): a) La rama norteamericana enfocada en la sintaxis y la psicología representada por Givón (1984 y 1985) b) el funcionalismo europeo de Martinet (1978) y c) la Gramática Sistémico

Funcional de Halliday (1985, 1994) a la cual el estudio se referirá con más detalle en el capítulo 3.

Durante la segunda mitad del siglo pasado, Halliday (1985, 1995) presenta su Lingüística Sistémico Funcional (LSF) como resultado de la corriente llamada funcionalista original al basar sus fundamentos en la gramática. Al respecto Givón (1995, p. xv) aseguraba que la gramática facilita la comunicación al "dar forma al lenguaje, la interacción social y la cultura; al cambio, la variación, la adquisición y la evolución". El cambio del lenguaje es una constante dentro del funcionalismo, ya que la comunidad determina su uso de acuerdo con la necesidad de comunicación.

Halliday y Matthiessen (2004, p. 31) señalaron que la función significa el propósito o la manera de usar el lenguaje:

> *"…function simply means purpose or way of using language, and has no significance for the analysis of language itself. But the systemic analysis shows that functionality is intrinsic to language: that is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species..."*
> [La función significa el propósito o la manera de usar el lenguaje y no tiene relevancia para el análisis del lenguaje en sí mismo. Sin embargo el análisis sistemático muestra que la funcionalidad es intrínseca al lenguaje; esto es, la arquitectura completa del lenguaje se organiza en líneas funcionales. El lenguaje es así por las funciones en las que ha evolucionado en la especia humana.]

Donato (2000), menciona que la relación entre interacción social, contexto social y lengua es importante para entender la comunidad que se explora. La comunidad se construye

simbólicamente a través de significados compartidos por el grupo. Delanty (2003, p.47) dice que al comprender comunidad como una "construcción simbólica de un grupo evita que la comunidad sea vista como un arreglo social institucionalizado". Además, ayuda a que se la perciba como un grupo fluido, cambiante y abierto al cambio. Para Gee (2014) el significado está siempre situado en un contexto de uso real. Este "significado situado" (Levinson, 1983) va más allá de la forma y tiene que ver con la función de lo dicho en un contexto específico dando forma a una naturaleza discursiva a las prácticas del grupo.

Estos enfoques sobre la comunidad asumen que la acción social se desarrolla en y a través del lenguaje y que el conocimiento generado por los seres humanos se establece en relaciones sociales. Mientras que Burr (1995, p. 50) dice que el discurso es un marco de referencia para interpretar lo dicho por cada persona, para Marsh (2003, p. 9) un discurso puede ser descrito como "un patrón de pensamiento, habla, conducta e interacción, que se construye y sanciona social, cultural e históricamente por uno o más grupos de personas". De esa manera, los textos producidos por ese grupo de personas en contextos sociales, entrelazan la gramática, el discurso y el contexto social, como Martin y Rose (2003) afirman. Así, los textos propios muestran los patrones de pensamiento, habla, conducta e interacción que se reconocen en una comunidad.

2.1.2 El Discurso como práctica social

El uso del discurso como práctica social es uno de los supuestos más importantes de este documento, de ahí la importancia de revisar la literatura del tema. La investigación sobre el lenguaje en contextos sociales considera al lenguaje no sólo como un conjunto de palabras, enunciados o textos sino como un modo de acción social dicen Bathia, Flowerdew y Jones (2008). Esta perspectiva de acción sobre el uso del lenguaje está fundamentada en la teoría

de “hacer cosas con palabras” de Austin (1962). Esta teoría de los actos del habla considera que al hablar siempre se tiene una intención que se expresa a través del lenguaje y en un contexto y una intención en una situación que modela la producción de las palabras.

A principios de este siglo, Fairclough (2008) aseveró que el discurso siempre está situado histórica y socialmente, en una relación dialéctica con otros aspectos de ‘lo social’. En este sentido se entiende al lenguaje como parte fundamental de las prácticas sociales y la comunicación constituye, por sí misma, una praxis discursiva, según señala Saettele (1977). Givón (1979) propone que los hablantes y sus sistemas lingüísticos pasan de un modo pragmático a un proceso de sintactización más formal y planeada. Se puede asumir, por lo tanto, que el lenguaje en sus diferentes formas sociales no sólo refleja o expresa la estructura social, como lo concibe Halliday (1978), sino que también es un fenómeno que forma parte de la realidad misma de los hablantes. Como parte de la Lingüística Sistémico funcional surgió la teoría del registro (Eggins y Martin, 1997). Esta teoría establece que el hablante adapta el lenguaje que utiliza de acuerdo al tipo o evento de situación en la que se encuentre y de acuerdo al papel que desempeña en la interacción que lleva a cabo durante dicho acto comunicativo. La teoría del registro sugiere entonces que las elecciones lingüísticas del hablante se ven determinadas por el contexto de situación en el que el hablante quiere participar y comunicarse.

Los discursos son constitutivos y constituyentes del mundo social, de las prácticas, órdenes y representaciones que tienen lugar en un contexto social (Phillips y Hardy, 2002; Fairclough y Wodak 2000; Rojo, 1997). De hecho, como lo hace notar Fairclough (2003 p.182) el discurso no es otra cosa que una “forma de representación de la vida social por parte de distintos actores sociales, cuya posición y prácticas sociales se hallan intrínsecamente determinadas por la manera como ven y significan la vida social”. Mediante un proceso de

socialización el individuo se afilia a un grupo, desarrolla una identidad y toma su categoría social, dice Tajfel, (1981). En el mismo tenor, Berlo (2000) asegura que el lenguaje incluye un sinnúmero de símbolos significantes pero también es un sistema que implica tanto los elementos del lenguaje como las estructuras, involucrando otros procesos aunándolos a los elementos discursivos y que también conllevan significados especiales para cada situación de interacción.

En cuanto a las interacciones que se llevan a cabo dentro de grupos profesionales, Goodwin (1994) expresa cómo una "visión profesional" se constituye en prácticas comunes y prácticas discursivas específicas. La "visión profesional", entonces, transforma las prácticas discursivas en conocimientos que aparecen y se transmiten en los discursos propios de una profesión. Estos discursos fomentan la producción y articulación de las representaciones materiales o reificación como Wenger (1998) llama a la evidencia material de una práctica abstracta en una comunidad.

Bathia (1993) y Trosborg (2000) han hablado del uso del lenguaje en un contexto específico como discursos profesionales; sin embargo, Berkekotter y Huckin (1995) y Hyland (2000) los han denominado discursos disciplinares. Estos son los discursos entre miembros de una comunidad profesional, en otras palabras, los discursos que los individuos producen cuando ejercen una actividad considerada profesional por la sociedad. Así, el objetivo principal de estos discursos es la transmisión de los conocimientos propios de dicha profesión entre los individuos que comparten la actividad dando pie así a las interacciones de pares que hablan de temas en común generando productos textuales que les conciernen a los participantes de las interacciones en contextos profesionales. Así, respecto a las interacciones profesionales se puede decir, siguiendo a Mumby y Clair (2000, p. 263) que al estudiar la comunicación por medio del discurso dentro de una organización profesional, es

posible “conocer cómo las personas realizan las tareas cotidianas y funcionan como parte de estructuras grandes, coordinadas e institucionalizadas"

Debido a los diferentes tipos de interacción que se llevan a cabo entre los individuos, el discurso se vuelve un proceso de interacción social como Hyland (2005) afirma, ya que la interacción social regula lo que los miembros pueden decir para validar su legítima pertenencia y participación en la comunidad. Dentro de cada grupo, hay conjuntos de reglas que forjan las prácticas sociales. La relación entre las prácticas discursivas y las otras prácticas sociales llevan a la construcción de una comunidad desde una perspectiva interdisciplinaria que da forma a los discursos producidos.

Al interactuar dentro de los diferentes grupos sociales los individuos se enfrentan a esquemas de acción que van reproduciendo las estructuras mismas del grupo. Goffman ([1959] 1981, 1983) utiliza el término *caracterización* para indicar cómo los individuos construyen una imagen de los otros por medio de observaciones directas de los tipos de comportamientos y las apariencias que las personas dejan ver al interactuar con los demás integrantes de un grupo. De acuerdo con Vatn (2005 p. 206), “las instituciones se crean con la idea de una construcción social y los individuos socializan en patrones de pensamiento, roles y responsabilidades”, son entonces los miembros de cada institución los que moldean la comunidad a través de sus acciones. Los miembros del grupo actúan de acuerdo a lo que se considera apropiado para una situación y contexto dados.

Cuando se produce un texto en un contexto dado, los discursos funcionan bajo estas formaciones imaginarias de manera automática, y orientan de manera inconsciente o a veces una consciente producción de textos que se apegan a las prácticas del grupo ya que los discursos están siempre presentes en cualquier práctica humana. Siguiendo a Halliday y Hassan (1985), Halliday (2003) y Swales (2004) el estudio de los discursos en forma de

textos podría aportar un mayor entendimiento sobre la formación y estructura de los grupos sociales y comunidades en las que los individuos participan.

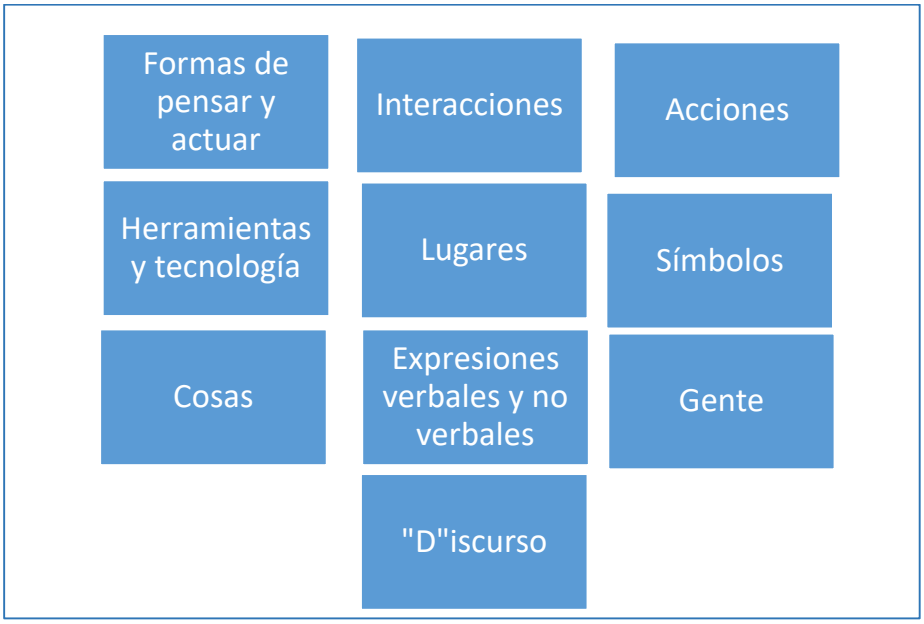
2.1.3 Teorías del lenguaje en contextos sociales de James Paul Gee

El enfoque funcional del lenguaje que toma este estudio, requiere una teoría y metodología que tome en cuenta los diferentes aspectos del lenguaje, tales como los contextos sociales o las interacciones sociales a las que se ha hecho referencia en este capítulo. Entre los lingüistas contemporáneos, James Paul Gee sobresale por sus teorías sobre el lenguaje, el uso del lenguaje como "decir, hacer y ser" (Gee, 2014, p. 31) así como por sus teorías y herramientas para el análisis del discurso. Este autor hace una distinción entre discurso –usos particulares del lenguaje - y el "D"iscurso (2014, p. 52) estableciendo que: *"The key to Discourses is "recognition". If you put language, action, interaction, values, beliefs symbols objects, tools and places together in such a way that others recognize you as a particular type of who (identity) engaged in a particular type of what (activity), here and now…"* [Lo esencial en los discursos es el "reconocimiento". Al combinar, lenguaje, acción, interacción, creencias, símbolos, objetos, herramientas y lugares de forma tal que los demás reconozcan al otro como un tipo especial de quién (identidad) se involucra en un tipo particular de qué (actividad) aquí y ahora.]

Se podría decir, entonces, que de acuerdo con Gee (2014, p. 52) el "D"iscurso es una combinación de elementos que representan ciertas identidades y actividades asociadas a estas identidades. Un elemento importante en el concepto del discurso es el reconocimiento de "quién" hace "qué", en el sentido de combinar los diferentes elementos que llevan a los demás a reconocer la manera en que el discurso será reconocido por las demás personas que

lo comparten. Una interpretación visual de esta definición se presenta a continuación, en la Fig. 1:

Fig. 1. Representación visual de los elementos del "D"iscurso basado en Gee (2014, p. 53)



En sus enfoques sobre el análisis del discurso, Gee (1999, 2011, 2014) sostiene que las personas construyen su realidad por medio de tareas de construcción usando el lenguaje en conjunto con otros aspectos semióticos para construir y co-construir una red de situaciones en cierta manera, reitera Gee (2014, p.32). Estas tareas de construcción del discurso forman y construyen siete aspectos de la "realidad", las tareas de construcción del lenguaje involucran procesos de:

- **Significado**; cómo el lenguaje es usado para hacer que algo sea importante,
- **Prácticas;** cómo el lenguaje se usa para que el grupo reconozca ciertas actividades

- **Identidades;** cómo el lenguaje es usado para representar la ideología que el hablante toma en el momento de producir el discurso.
- **Relaciones;** cómo el lenguaje construye el tipo de interacción con los demás.
- **Políticas;** cómo el lenguaje comunica lo que es "normal", "bueno", "correcto" o para establecer lo que es de "alto o bajo rango".
- **Conexiones;** cómo el lenguaje conecta o desconecta algo o lo hace relevante o irrelevante,
- **Sistemas de señales y conocimiento;** cómo el lenguaje prioriza un tipo de lenguaje sobre otro.

Estas tareas, según Gee (2011, p. 109) se originan en el discurso, se vuelven mentales y sociales desarrollándose como prácticas sociales y como una forma de identificación de un grupo; por lo tanto, el significado del discurso se encuentra en los grupos, más que en la mente individual (Gee, 2011). Rowe y Wertsch (2002, p. 539) hacen referencia al análisis evolutivo de los procesos que la acción social y una mediación semiótica, el lenguaje, en este caso, se transfieren del plano individual a la configuración de procesos mentales superiores. Lo que ocurre fuera de la mente da forma a los discursos en forma de enunciados o historias compartidas por el grupo que el hablante materializa en el discurso y en la vida de la comunidad.

Por otro lado, el significado de la experiencia se encuentra en el contexto y el contexto le da forma a la experiencia igual que el lenguaje refleja la situación y la situación se refleja en el lenguaje. Estos aspectos de reflexión y construcción se ayudan a dar significado mutuo, que Gee (2014, p.119) llama la reflexividad del lenguaje, "*how context works*" (cómo trabaja el contexto) o una "*magical property of language*" (una propiedad

mágica del lenguaje). Esta reflexividad puede ayudar a explorar los contextos en los que los significados se adaptan a las situaciones, el discurso no puede existir sin un contexto o una "red de situaciones" que permitan darle significado a las comunicaciones que se dan entre los participantes. En cuanto a la relación entre contexto y significado, Bazerman (2012, p. 13) afirma que "Las formas sociales son hábitats para la acción" que permiten acercarse a la construcción social del conocimiento de una comunidad, su cultura, sociedad, política y vida cotidiana que posibilitan descubrir mecanismos por medio de los que se organizan los grupos sociales, se crean redes de significado y se sigue cierto orden en las relaciones con los demás.

Una de las aportaciones más significativas de Gee (2014) a las Ciencias del Lenguaje son las herramientas para realizar el análisis del discurso. En este estudio, se retoman dos de estas herramientas propuestas por Gee (2014); la de los Mundos Figurados y la Gran Conversación que serán presentadas y descritas en el capítulo 3.

2.2 Segunda Parte. Sobre las Comunidades

Esta parte se refiere a los conceptos de comunidad, comunidades discursivas y de práctica que servirán para dar paso a las prácticas discursivas de la comunidad. Estos conceptos proveen el marco social a la presente investigación de análisis del discurso enmarcada en la teoría de las comunidades de práctica de Wenger (1998, 2001). Antes de llegar al concepto de las comunidades de práctica, se revisan, en los siguientes apartados, conceptos básicos de los estudios sobre comunidad.

2.2.1 Comunidad

Al hablar de comunidad, el primer paso es definir el término "comunidad", lo que establecerá el inicio de la revisión de los diferentes conceptos mencionados de comunidad,

comunidades discursivas y de práctica. Como base de la comunidad se encuentra la interacción, entonces, los procesos de interacción dan lugar a la creación de comunidades. Wilbur (1997) aseguró que el término comunidad se deriva del concepto de lo común y por lo tanto la idea principal de una comunidad es compartir ideas, propiedades, identidades o cualidades en un espacio común. Según Garfinkel (1967) los miembros de una comunidad conocen y enfrentan el orden moral como cursos de acción normales, escenas familiares de asuntos de todos los días, el mundo de la vida común; lo que todos dan por hecho. Los miembros de la comunidad usan lo esperado como común o lógico entre ellos como un esquema de interpretación, para entender los eventos que parezcan familiares. Garfinkel (1967) también enfatizó que las acciones apropiadas en un contexto se toman como naturales en sí, o de hecho. La gente busca las experiencias que no les sean extrañas. La práctica de la vida involucra los asuntos de la vida diaria que se establecen y constituyen comunalmente y pasan a formar parte de la vida y de la comunidad. Tal es el caso del *habitus lingüístico* de Bourdieu (1991) quien considera a la lengua como un dispositivo habitual y recurrente de las normas y expectativas como un conjunto de prácticas comunes y compartidas, como las lingüísticas. Las prácticas comunes permiten al individuo reflexionar sobre su papel en la sociedad. Halliday (1982, p.10) explica este componente ideacional del lenguaje como el elemento que da pie a definir el "lenguaje como semiótica social" que lleva a los individuos a la acción social dentro de diferentes comunidades.

Una de las primeras formas de clasificar a las comunidades fue la de las comunidades discursivas. De acuerdo con Bloomfield, una comunidad de habla está compuesta de individuos que comparten reglas lingüísticas, mientras que Labov (1972) se enfoca en las variaciones lingüísticas y los dialectos. Una forma de estudiar el lenguaje en las comunidades es a través de las comunidades de habla (*speech community*) con autores

como Fishman (1971), Gumperz (1962) y Labov (1972). El enfoque de las comunidades de habla ha sido buscar regularidades esquematizadas en el uso del lenguaje basado en las variaciones lingüísticas por lo que no resulta la más apropiada para este estudio. En su Etnografía de la Comunicación, Hymes (1974) señala que es en la interacción donde se encuentran evaluaciones que rebasan el aspecto lingüístico para entrar en un marco más amplio de la comunicación (reglas regulativas y conceptos culturales compartidos). Sin embargo estos argumentos no son suficientes para un enfoque sociolingüístico. Para Garber (2004) una comunidad son las personas que se han reunido debido a que tienen algo en común que los mantiene juntos e involucrados en una red social de relaciones, actividades e interacciones compartidas. Más tarde, Coll, Bustos y Engel (2007) dan una explicación bastante amplia sobre la comunidad explicando que son las personas que comparten características o intereses comunes y que participan y se implican en actividades comunes. Podemos concluir este apartado con la aseveración de Bailur (2012) quien expresó que la comunidad es siempre sobre el cambio y un cambio positivo que lleve a los individuos a una mejor vida. La comunidad es dinámica como creación cognitiva, al ser creada y recreada por las actividades de sus miembros. Las comunidades han sido estudiadas desde diferentes perspectivas y una de esas perspectivas fue la de la comunidad localizada en un tiempo o espacio específico como comunidades discursivas.

2.2.2. Comunidades discursivas

Posteriormente, surge el concepto de comunidades discursivas como situadas en un tiempo y espacio. Según Swales (1987), las características de una comunidad discursiva como comunidad son:

a).- intereses comunes y públicos,

b).- mecanismos de intercomunicación entre los miembros,

c).- permanencia al proveer información y dar retroalimentación,

d).- desarrollo de expectativas discursivas específicas.

e).- la posesión de una dinámica interna,

f).- una terminología compartida y especializada y

g).- un número considerable de miembros que entiendan el discurso apropiado y tengan conocimiento de contenido.

Otros autores que abordan el concepto de comunidad discursiva, implícita o explícitamente en sus trabajos son Cassany (2008), Carlino (2003) y Alcaraz (2000). Cassany (2008) por ejemplo, define comunidad discursiva como un conjunto de personas que comparten un grupo determinado de géneros discursivos y que han accedido a compartir el conocimiento que aportan éstos y que llevan a cabo las prácticas comunicativas y sociales que establecen. Por su parte, Carlino (2003) se refiere a las comunidades académicas, afirmando que son grupos de personas que comparten actividades, conocimientos, valores y que emplean la lectura y la escritura en específico para determinados fines. Finalmente, Alcaraz (2000) enfatiza que las comunidades discursivas especializadas se caracterizan porque tienen un control conceptual de un campo de conocimiento específico. Todos estos autores coinciden en que las comunidades discursivas tienen como rasgo común el uso específico de la lengua, determinado por la intención comunicativa del lenguaje usado dentro de cada una de estas comunidades discursivas.

Una comunidad discursiva no está necesariamente localizada en un espacio físico limitado. La existencia de esa comunidad se origina en el uso del discurso que los miembros de la especialidad usan para comunicarse dentro de la comunidad. Entonces, el discurso es usado por un grupo de personas que interactúan con un mismo objetivo, pero al mismo tiempo,

el discurso usado es el producto de la comunidad, lo que Gee (1999) llama la reflexividad del lenguaje, o bien la relación entre discurso y sociedad. El resultado es que los miembros del grupo están unidos por un uso del lenguaje que ninguno de ellos controla individualmente: el lenguaje de la comunidad discursiva se conforma por un acuerdo de respetar las reglas de un juego que no pueden ser cambiadas a gusto del individuo. Las prácticas discursivas tienen que ver con el contexto social del sujeto, con sus propias reglas de producción y recepción; con actividades orientadas hacia ciertos fines. A manera de resumen, retomamos lo que Di Stefano y Pereira (2004) y Eckert y McConnel-Ginet (1999, p.186) señalan sobre los actos repetitivos, entre los cuales están incluidos los del discurso: son "formas de hacer las cosas, formas de hablar, creencias y valores, en síntesis: *prácticas*".

De esta manera, siguiendo a Eckert y McConnel-Ginet (1999) y a Wenger *et al.* (2002), las prácticas se construyen sobre el conocimiento que la comunidad apunta como el necesario para explorar su presente y futuro en un área o habilidad particular. De acuerdo con los mismos autores, las prácticas son un conjunto de enfoques comunes o normas compartidas que construyen la base para las acciones de la comunidad.

2. 2.3 Las Prácticas Discursivas

En cuanto a las prácticas de una comunidad, Sánchez (2004) y Chouliaraky y Fairclough (1999) muestran cómo la vida social está hecha de prácticas y cómo, en tanto participantes de la vida social, nuestras interacciones en el mundo ocurren en formas ritualizadas y convenidas entre la comunidad. Estas prácticas están conectadas a tiempos y lugares particulares, en los cuales la gente hace uso de recursos (materiales y simbólicos) para darles un significado real dentro de un grupo, incluyendo las prácticas discursivas. Todas las

prácticas sociales son formas de actividades sociales repetidas en el mismo contexto. Fairclough (1992, p. 60) asegura que: *"The constitutive processes of discourse ought therefore to be seen in terms of a dialectic, in which the impact of discursive practice depends upon how it interacts with the pre-constituted reality".* [El proceso constitutivo del discurso debe ser visto en términos de una dialéctica, en la que el impacto de la práctica discursiva depende de cómo interactúa con la realidad pre-constituida.]

Estas prácticas regulan las actividades, los sujetos, las relaciones sociales, los instrumentos, los objetos, los tiempos, los espacios, las formas de conciencia y valores compartidos por el grupo social o comunidad. Por lo tanto, se tiene que situar el discurso en el momento y en el marco en que ocurre, y estos espacios pueden ser dentro de instituciones, acontecimientos o relaciones. La lingüística y las ciencias sociales se complementan, por lo que el estudio de las prácticas, entre ellas las prácticas discursivas de un grupo social que forma una comunidad de práctica es una forma de adentrarse en los grupos sociales y tratar de entender su conformación y dinámicas.

Según Foucault, el uso del discurso forma prácticas discursivas, a las que define como "un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada" (1982, p.198). Los discursos orales y escritos producidos por las diferentes comunidades son establecidos por las prácticas sociales vigentes al momento de su producción. Dentro de estas prácticas también se llevan a cabo prácticas discursivas entre los miembros del grupo. Según Haidar (1994, p.57), éstas tienen las siguientes características:

1. Están antes, durante o después de cualquier práctica socio-cultural-histórica.
2. Producen, reproducen y transforman la vida social en todas sus dimensiones.

3. Tienen una función performativa; pueden producir diferentes tipos de prácticas socioculturales.
4. Son en sí mismas prácticas socio-culturales.
5. Producen y reproducen, de diversas maneras, las distintas materialidades que las constituye; por ejemplo son importantes para la producción y reproducción de la hegemonía y del poder.
6. Pueden generar procesos de resistencia y de lucha contra la dominación y la explotación.

El estudio de las prácticas discursivas sugiere que éstas se conforman no sólo por la estructura argumentativa del sujeto, sino por la existencia de condiciones materiales y contextuales en las que el sujeto se moviliza. Estas condiciones serían aquellas que el espacio social, el campo discursivo, el *habitus* y los intercambios lingüísticos producen y reproducen dentro de un cierto grupo social de acuerdo con las teorías de Bourdieu (1972, 1980, 1985). El concepto de *habitus* de Bourdieu comprende el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y en consecuencia actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen una interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en las cuales el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes ya que a partir de estos esquemas se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente, que es el nombre que este autor da a los participantes de los diferentes campos.

El *habitus* se define como un sistema de estructuras predispuestas a funcionar ya que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes, según asegura Bourdieu (1972, p. 178). Es a partir del *habitus* que los sujetos producen sus

prácticas en referencia a su posición actual en la estructura social. De esta forma, se considera que el *habitus* es un generador de prácticas de socialización primaria al proveer al agente con modelos de los diferentes roles sociales que encuentra en la sociedad como resultado de las historias incorporadas, las cuales determinan las prácticas del presente inmediato, dice Bourdieu (1980, p. 94). Desde entonces se ha reconocido que el papel de los otros en el proceso de aprendizaje va más allá de estimular y motivar la construcción individual del conocimiento, como dice Resnick (1991), quien reconoce que las interacciones entre los miembros del grupo en un contexto dado son las que van a determinar lo que se aprende y cómo se aprende a actuar en ese grupo.

Hablar de comunidades discursivas remite inevitablemente a los géneros, vistos como artefactos culturales que están relacionados con las estructuras y prácticas sociales, políticas y cultura en una sociedad en específico. De acuerdo con Kress (1985) entender los géneros ayudará a revelar cómo las sociedades manifiestan sus prácticas discursivas dentro del lenguaje, según confirma Bex (1996). Bazerman (2012) dice que los géneros son lo que las personas reconocen como tales en cualquier punto en el tiempo; se pueden reconocer por su nombramiento explícito, institucionalización y regularización a través de varias formas de sanción o recompensa social. Hay formas de hacer las cosas reconocidas como las apropiadas para cierto grupo. De acuerdo con Gee (2011, 2014), una comunidad provee las experiencias para que los miembros lleven a cabo prácticas sociales y los nuevos miembros las aprendan, ya que el significado no se encuentra en el individuo sino en las prácticas sociales conectadas con cada grupo.

En este estudio se consideran las comunidades discursivas y de práctica como el marco donde los maestros se incorporan a la práctica de su profesión. De acuerdo con Heath (1995, p. 116) los hablantes tejen sus argumentos de lo personal a lo social basándose en las

convicciones establecidas, las que llevan de la acción al crecimiento de un "sentido de comunidad" (*sensus communis*): *"Both audience and actors share images, sayings and examples that carry listeners in relational terms and offer plays of meanings shared by the community, derived from their own empirical observations or experiences."* [Ambos, la audiencia y los actores comparten imágenes, dichos y ejemplos que llevan a los oyentes en términos relaciones y ofrecen juegos de significados compartidos por la comunidad, derivados de sus observaciones empíricas o sus experiencias.]

2.2.4 Comunidades de práctica

A partir de las prácticas comunes se identifican las diferentes comunidades de práctica, término acuñado por Lave and Wenger (1991). De acuerdo con Wenger (1998), la práctica y la identidad constituyen formas de continuidad o discontinuidad en estructuras sociales e históricas que se forman a través de la experiencia, la acción y la interacción del momento. Las Comunidades de práctica han sido definidas de diferentes maneras; para este estudio se tomará como central la postura de Wenger, McDermott y Snyder (2002, p.7), quienes definen las Comunidades de Práctica como "grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión sobre un tema y que exploran su conocimiento y experticia en esta área al interactuar de manera regular". Otra definición relevante para el contexto de este estudio en particular es la de Hildreth y Kimble (2000, p.3) quienes definen a las comunidades de práctica como un "grupo de profesionales informalmente ligados entre sí a través de la exposición a problemas comunes, la búsqueda de soluciones y que entre ellos acumulan conocimientos". De estas dos definiciones podemos tomar los siguientes elementos comunes: a) grupo de personas, b) temas en común, c) problemas en común, d) búsqueda de soluciones y g) generar o almacenar conocimiento.

Lave y Wenger (1991, p. 49) explican que el aprendizaje es "una creciente participación en las comunidades de práctica que involucra a "la persona completa/integral actuando en el mundo". El aprendizaje implica no sólo una relación con actividades específicas, sino una relación con las comunidades sociales, lo que implica convertirse en un participante completo: un miembro, esto es, un tipo de persona. Bernstein (1990) asegura que los individuos toman sus posiciones en una comunidad a partir de prácticas ya existentes y negocian sus roles por medio de las interacciones. De esta forma, el ser docente conjuga lo contextual con lo personal ya que la actividad profesional y la actividad personal llegan a entrelazarse en la vida del docente.

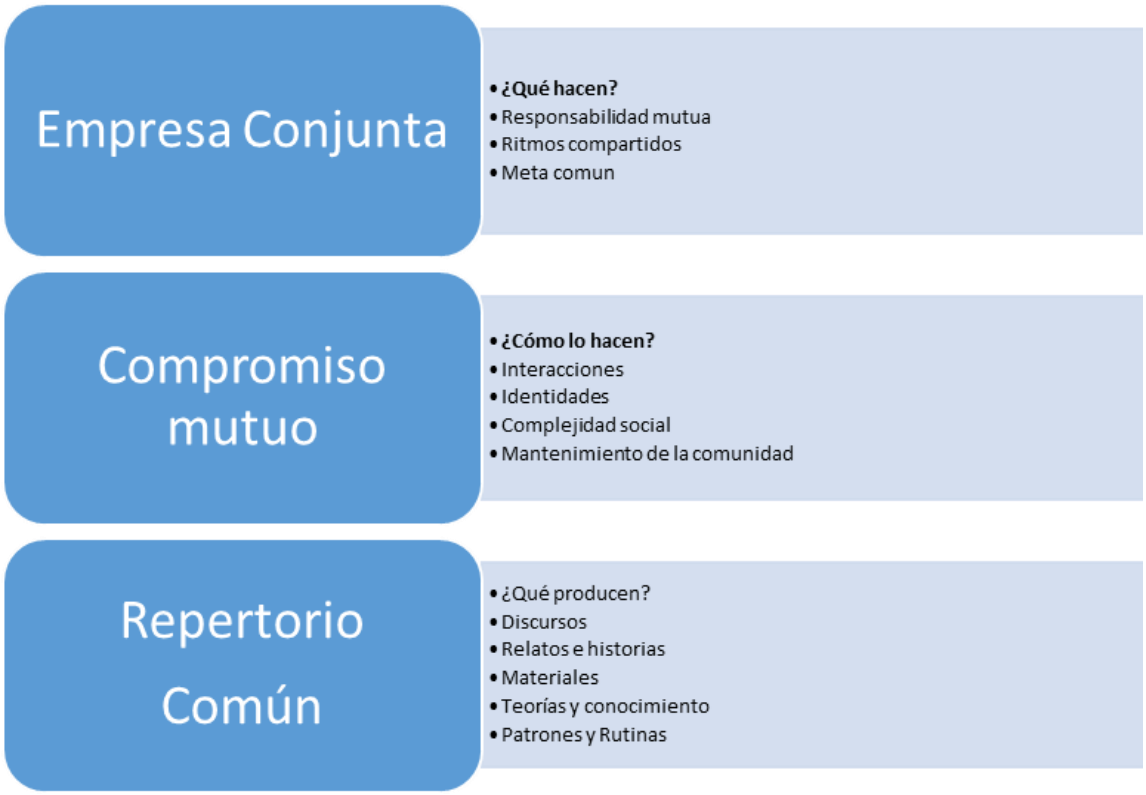
Cohen (2002, pp.168-169) propuso algunas características de la vida comunal. En primer lugar, que la membresía a la comunidad depende de la construcción simbólica y de la significación de una solidaridad que todos podemos usar, bajo la que todos los miembros se pueden cobijar, por lo tanto esta semejanza entre los miembros es imaginada. Sin embargo se puede volver una realidad porque tiene una presencia simbólica muy fuerte. En estas semejanzas el concepto de *habitus* constituye un elemento fundamental en la teoría de las prácticas de Pierre Bourdieu, que toma en cuenta el sistema de relaciones históricamente construido; siendo éste el "campo" específico en que se desarrolla la práctica.

Wenger (1998) asegura que para asociar la práctica con comunidad, una comunidad de práctica se define a sí misma a lo largo de tres dimensiones de práctica: a) su empresa conjunta es comprendida y continuamente renegociada por sus miembros, b) el compromiso mutuo que une a sus miembros juntos en una entidad social y c) el repertorio compartido de recursos comunes (rutinas, sensibilidades, artefactos y vocabulario, estilos o historias, entre otros) que los miembros han desarrollado a lo largo del tiempo. Las comunidades existen y se desarrollan adaptando sus prácticas al momento que viven.

Según Wenger (1998, p.73) Los miembros de las comunidades de práctica se reúnen por actividades, y en consecuencia *"Membership in a community of practice is therefore a matter of mutual engagement"* [La membresía a una comunidad de práctica es, por lo tanto, una cuestión de compromiso mutuo"]. En cuanto a la definición de comunidad de práctica Wenger (1988, p. 74) aclara que una comunidad de práctica es diferente de una comunidad de intereses o de una comunidad geográfica, pues en ellas se involucra sólo la práctica compartida en base al interés común o la vecindad geográfica. La comunidad de práctica se desarrolla en torno a las actividades comunes, al compromiso que se tiene con la comunidad y a las prácticas, las metas comunes y lo que las interacciones crean en forma de un repertorio común producto evidente de la práctica y. que va más allá de la coincidencia geográfica de las comunidades discursivas. En la figura 2 se representan las diferentes dimensiones que Wenger identifica cómo elementos de la práctica de su teoría de las comunidades de práctica.

El concepto de comunidad de práctica nació de los intentos de explicar la naturaleza social del aprendizaje humano inspirado por disciplinas sociales como la antropología y la teoría social (Lave, 1988; Bourdieu, 1977; Giddens, 1984; Foucault, 1980; Vygotsky, 1978). Sin embargo, el concepto d comunidad de práctica puede considerarse como una teoría de sistemas sociales ya que una comunidad de práctica por sí misma es un sistema social simple y la interrelación de varias comunidades de práctica, según Wenger (1998) puede ser considerada un sistema social complejo.

Fig. 2. Dimensiones de la práctica de las Comunidades de Práctica
(Wenger 1998, pp. 73-84)



Al mismo tiempo, Wenger (1998), establece que una comunidad de práctica se define en tres dimensiones de práctica:

- **Sobre qué es**- la empresa conjunta, entendida y continuamente renegociada con los otros miembros,
- **Cómo funciona-** el compromiso mutuo que mantiene a la comunidad como una entidad social,
- **Lo que ha originado**- el repertorio compartido de recursos comunes (rutinas, artefactos, sentimientos, vocabulario, estilos entre otros) que los miembros han desarrollado a través del tiempo (pp. 73-85). (Fig. 3).

El compromiso de los miembros en un contexto social implica un proceso inter-relacional de creación de significados. Los miembros de una comunidad se involucran en actividades, conversaciones, reflexiones y otras formas de participación personal y también en la construcción e invención de documentos, artefactos que ayuden a crear una historia común y compartida que los identifique como miembros de esa comunidad. En este marco, Wenger (1998) identifica cuatro principios generales para la participación en una comunidad de práctica a través de prácticas lingüísticas o discursivas;

a) Hablar del **Significado** que la experiencia aporta a la comunidad,

b) Hablar de la **Práctica** en forma de recursos históricos o sociales compartidos que puedan apoyar el compromiso mutuo,

c) Hablar de la **Comunidad** para ser reconocido como un miembro competente,

d) Hablar de la **Identidad** que cada participante toma de acuerdo al rol tomado/dado por su participación en la comunidad.

Wenger (1998) propone una teoría de social de aprendizaje basada en la participación social, la combinación de los componentes práctica, comunidad, identidad y significado que dan como resultado el aprendizaje social. Así, el aprendizaje social significa, para los miembros individuales, involucrarse en las prácticas de la comunidad; para la comunidad, por su parte, el aprendizaje significa reproducir las prácticas y asegurar las nuevas generaciones de miembros, dice Wenger (1998, p. 7). El individuo encuentra sentido y significado en las prácticas de la comunidad y las convierte en prácticas efectivas para asegurar la continuidad de la comunidad.

Fig. 3. Representación del proceso de creación de significados basado en Wenger (1998, p. 5).

Así, Wenger (1998) propone una teoría de social de aprendizaje basada en la participación social, la combinación de los componentes práctica, comunidad, identidad y significado que dan como resultado el aprendizaje social, como lo muestra la Fig. 3. Entonces, el aprendizaje social significa, para los miembros individuales, involucrarse en las prácticas de la comunidad; para la comunidad, por su parte, el aprendizaje significa reproducir las prácticas y asegurar las nuevas generaciones de miembros, dice Wenger (1998, p. 7). El individuo encuentra sentido y significado en las prácticas de la comunidad y las convierte en prácticas efectivas para asegurar la continuidad de la comunidad.

Al hablar de las prácticas discursivas, por ejemplo, se debe tomar en cuenta la perspectiva de Foucault (1972), quien dice que las sociedades usan una variedad de métodos para controlar el poder y la inestabilidad que un discurso sin límites podría causar. Sin embargo estos mismos grupos usan ciertas metodologías que son útiles para "revelar el poder

limitante del discurso y son por lo tanto básicas para el análisis del discurso", como insiste Foucault (1972, pp. 229-34). El mismo autor (1972) sugiere que al fomentar la repetición del discurso se fomenta la creación de una identidad que se vuelve responsable de crear y reproducir tal discurso en un grupo dado. Wenger (1998 p. 5) identifica la identidad como una de las características de las comunidades de práctica, por medio de la cual las personas se transforman a través del aprendizaje y crean historias personales de lo que llegan a ser en sus comunidades. Gee (2011, p. 33) también se refiere a la identidad como una de las tareas que el lenguaje construye en una comunidad como la forma en que se reconoce a las personas por su discurso y sus acciones. Lasky (2005) sostiene que las identidades profesionales configuran un complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales que se desarrollan en un grupo que entiende los significados de estos procesos en contextos de diferentes disciplinas. Este es el caso de los maestros de inglés participantes del estudio.

Duranti y Goodwin (1992) afirman que las formas lingüísticas sólo pueden ser entendidas dentro de su contexto sociolingüístico, ya que las prácticas son siempre prácticas sociales, como asegura Wenger (1998, p. 47). De acuerdo con este autor, la práctica se refiere al significado como la experiencia de la vida diaria a través de una negociación de significado, interacciones en forma de participación y reificación (1998, p.52). La reificación es, según Wenger, (1991, pp. 57-58) tratar o convertir la negociación del significado como algo existente o material. El autor señala que la reificación es el proceso de dar forma a nuestra experiencia al producir objetos que solidifiquen la experiencia en "algo". La reificación convierte prácticas en hechos o eventos reales y visibles que forman parte de lo que la comunidad hace, que le dan sentido y significado a su existencia y que la comunidad busca hacer evidente ante los demás, como prueba de su existencia.

Podría decirse que la negociación de significado a través de la práctica es una reificación construida socialmente en procesos de creación, diseño, representación y aprendizaje. Visto de esta forma, el aprendizaje puede definirse como un alineamiento entre experiencia y competencia, de acuerdo con Wenger (1998). En un contexto de comunidad de práctica, el aprendizaje es apropiarse de las prácticas sociales, tal como señalan Lave y Wenger (1991), y hacerlas visibles a los demás. Ser un miembro de la comunidad es desarrollar un tipo de práctica social vinculado a un tipo de participación en la comunidad. Este enfoque redefine el aprendizaje como un producto del proceso de participación legítima y periférica en comunidades de prácticas. El aprendizaje social es una experiencia situada en que la persona se transforma al interactuar con los demás, dicen Lave y Wenger (1991).

2.2.5. Desarrollo identitario en las comunidades de práctica

Para continuar con la identificación y desarrollo de conceptos fundamentales para la investigación, es necesario incluir una revisión de lo que la identidad representa para en el marco del presente estudio. El termino identidad tiene y ha tenido múltiples definiciones e implicaciones. Se ha usado para identificar formas de actuar, para identificar similitudes entre las personas, para reclamar pertenencia o para encontrarse a sí mismo. En este sentido, Brubaker y Cooper (2000, p.8) dicen que el termino identidad sirve para desarrollar solidaridad y un entendimiento colectivo, además de enfatizar la experiencia propia a través de un discurso activado en diferentes contextos. Wallman (1986) explica que la identidad es un proceso de identificación más que de fronteras entre los grupos.

Varias teorías han sido desarrolladas para intentar explicar la relación del individuo con el grupo social al que pertenece, como el educativo. En un mundo global cambiante e interconectado, los investigadores en diferentes áreas han llegado a considerar la identidad

como una herramienta analítica para entender a las escuelas y a la sociedad (Gee, 2000). En cuanto a la membresía y los significados sociales vistos como identificación con un grupo social, la teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1978) se ha enfocado en las consecuencias de identificarse con un grupo social o categoría social. La Teoría de la Identidad (Stryker, 1980) se ha concentrado en las causas y consecuencias de identificarse con un rol/papel dentro del grupo social. Los significados de la membresía, tienen que ver básicamente con quién se es; y los significados del rol social tienen que ver con lo que se hace. La Teoría de la Identidad hace énfasis en lo que se hace, mientras que la Teoría de la Identidad se enfoca en ser alguien.

Para Parker (2000) y Stones (2005) la identidad es un proceso que toma sentido tanto individualmente como colectivamente y se vuelve estratégicamente significativa para debates de "estructuración". El identificarnos con los otros es una cuestión de construcción de significados y la búsqueda de significados involucra interacción; buscar acuerdos y desacuerdos, convenciones e innovación, comunicación y negociación como Ashton *et al.* (2004, p. 81) aseguran. A partir de lo establecido y los conceptos revisados, se puede decir que la identidad se construye en la comunidad, confirma quiénes son los miembros de ese grupo y quiénes son los demás, siempre en relación con el grupo en que el individuo se sitúa.

Taylor (1989) y Gee (2000) dicen que las diferentes sociedades y los diferentes períodos históricos tienden a realzar una y otra de estas perspectivas sobre la identidad, de forma que los roles de los miembros de un grupo están definidos por sus acciones, rutinas, o funciones en situaciones particulares. Así, un maestro del siglo XXI va a actuar de acuerdo a las instituciones o los hechos del momento en que vive y comparte con los demás. El concepto de Wenger (1998) de localizar a la gente, sus prácticas y sus comunidades en un contexto integral pueden ayudar a explicar y expandir las maneras en que los individuos se

reinventan a través de procesos de formación de una identidad individual, dentro de una comunidad.

De acuerdo con Turner *et al.* (1987) los individuos identifican una identidad entre ellos y los otros miembros de un grupo, pero también encuentran una identidad de intereses, en términos de necesidades, metas y motivos asociados con la pertenencia al grupo. Burke y Stets (1997) establecen que cuando dos o más personas desarrollan un contexto de verificación personal, se llegan a establecer relaciones de atracción emocional y formación de grupo en las que se forman patrones de despersonalización, cohesión y compromiso. El concepto de identidades sociales incluye por ejemplo, los roles sociales, el estatus, las relaciones, así como la comunidad, la institución, lo étnico, lo socioeconómico y el género como forma de asociación e identificación.

Jenkins (1996, p.3) afirma que "todas las identidades humanas son identidades sociales", ya que todas las identidades tienen que ver con el significado y el significado no es una propiedad esencial de las palabras sino de resultados de la interacción entre los individuos. Butler (2005, p.7) asegura que cuando el "Yo" busca tratar de explicarse, puede empezar sobre sí mismo pero siempre estará implicado en una temporalidad social que sobrepasa sus propias capacidades de narración y por lo tanto tiene que extenderse a lo social, buscando patrones discursivos que den forma a su propia identificación con los demás. Así, los individuos del "Yo" explican su identidad personal en términos sociales temporales. Rojo (1997) considera que los discursos no son solo un reflejo de la realidad, sino que también son dispositivos y tecnologías de construcción y de mantenimiento de interpretaciones sobre la realidad del grupo social.

Tabla 1. Las identidades según Gee (2000-2001)

Proceso		Poder	Fuente del Poder
1.- Identidad Natural	Desarrollada en	Fuerzas	De la Naturaleza
2.- Identidad Institucional	Autorizada por	Autoridades	Dentro de las instituciones
3.- Identidad Discursiva	Reconocida en	El discurso/diálogo	De/con individuos "racionales"
4.- Experiencias de Afinidad e Identidad	Compartidas en	La práctica	"De grupos afines"

En la teoría de las identidades de Gee (1999) las identidades son las formas en que se reconoce a alguien; los discursos involucran más que lo que una comunidad discursiva comparte sino también es lo que ésta hace y construye a través de las acciones compartidas y el reconocimiento de un nosotros que concientiza lo que hacemos *aquí* en referencia a lo que se hace *allá.* Gee (1999) divide las identidades en cuatro tipos: la identidad natural, esto es, con la que el individuo nace. La segunda categoría es la identidad institucional, que se desarrolla a partir de las instituciones en las que el individuo toma desarrolla sus actividades. La tercera es la identidad discursiva, esta identidad es la que toma el individuo y la expresa a través del discurso y las interacciones con los demás. La última de las identidades mencionadas por Gee (2000-2001) es la que se desarrolla por medio de las afinidades y alineaciones con las comunidades de práctica en las que el individuo participa a lo largo de su vida como ha sido representado en la tabla anterior. Dentro de las comunidades de práctica, de acuerdo a Wenger (1998), el enfoque de las identidades toma dos direcciones:

a) El individuo, desde una perspectiva social, y

b) Procesos amplios de identificación con las estructuras sociales.

El concepto de identidad reconoce la experiencia personal vivida pero también reconoce el carácter social, cultural e histórico en un rostro humano, según apunta Wenger (1998, p.145). Esta forma de reconocer lo individual forma parte de las prácticas de comunidades específicas. Wenger (1998, p. 149) menciona que la identidad dentro de una comunidad de práctica podría tener estos diferentes enfoques:

1.- **Identidad** como experiencia negociada,

2.- **Identidad** como membresía a la comunidad,

3.- **Identidad** como trayectoria de aprendizaje,

4.- **Identidad** como nexo a diferentes comunidades,

5.- **Identidad** como relación entre lo local y lo global.

La comunidad implica la existencia de un grupo de personas dispuestas y preparadas para trabajar juntas y apoyarse los unos a los otros a integrarse, construyendo así un conocimiento mutuo. Los miembros de una comunidad de práctica pueden ser definidos como los miembros líderes que forman el núcleo de la comunidad. Al mismo tiempo están los miembros recién llegados que juegan un papel de participación periférica en contraste con los miembros que se encuentran al centro de la comunidad y que establecen los estándares y comportamientos del grupo.

El aprendizaje no le pertenece a los individuos, sino a los varios grupos y discursos en los que estos individuos toman parte, como lo expresa Wenger, (1998). De hecho, en esos grupos y discursos es donde el significado, la práctica, la identidad y la comunidad se entremezclan para crear procesos de adquisición del conocimiento. A un nivel de interrelaciones entre los miembros de un grupo, al interactuar entre ellos el discurso

construye un puente entre los contextos micro y macro conformados institucionalmente, como aseguran Forman y McCormick (1995, p.151). A su vez, Gee (1999, 2013) enfatiza que la única forma de asegurar que los aprendices tengan las experiencias adecuadas y se enfoquen en los aspectos relevantes es ayudándolos o guiándolos para adentrarlos en las prácticas sociales de los grupos socioculturales, interactuando con los "expertos". Por lo tanto, la misma comunidad provee las experiencias necesarias para asegurar su continuidad.

Al investigar sobre la identidad se puede promover la colaboración entre los miembros de un grupo y lograr objetivos y cambios, según argumentan Hargreaves y Goodson (1996). Cuando los miembros de un grupo usan los discursos propios de una comunidad, se ven obligados a tomar una identidad profesional de manera que representen al grupo. Davies y Harre (1990) hablan del término "posicionarse" como un proceso por el cual las identidades se producen como el uso de los recursos sociales disponibles y resultan en comportamientos esperados por la comunidad en donde se desarrollan los individuos. El aprendizaje ha sido reconocido como un fenómeno social que se construye a partir de la experiencia que se vive en las comunidades desde la participación social en el núcleo o bien desde la periferia.

En relación al aprendizaje, Lave y Wenger (1991, p. 64) aseguran que el proceso de adquisición de conocimiento se traduce en un proceso de cambio de identidad en y a través de la comunidad de práctica. El dominio del conocimiento es una característica relacional y organizacional de las comunidades de práctica. Todos los miembros de la comunidad, colectivamente, se identifican a sí mismos y a los demás y de esa forma, se conducen en la vida diaria en términos de lo adecuado para esa identificación o identidades. Estas identidades sirven para funcionar efectivamente en la comunidad, ya que según Jenkins (1998, p.111) estas identidades o identificaciones son intersubjetivamente reales, ya sea

individualmente o en un grupo. Hyland (2005) sugiere que los nuevos miembros de una comunidad pueden encontrar estas prácticas discursivas diferentes de las que aprenden en casa, o discursos primarios de acuerdo con Gee (2011). Así, pueden tener dificultades iniciales para el uso apropiado de un discurso, profesional, por ejemplo. Al adoptar alguna posición dentro de la comunidad o el grupo social surgen dos posiciones principales: las identidades colectivas, que son entendidas como simultáneas a la identificación y categorización del grupo y las identidades individuales que construyen la experiencia personal del individuo en relación al grupo haciéndolo sentir parte de esa comunidad al tener experiencias parecidas a las de los demás miembros del grupo. Como Martin (2009) enfatiza, el uso de la lengua no es abstracto, sino de los usos y propósitos de los usuarios como personas sociales.

Duff y Uchida (1997) y Johnston (1997), entre otros, han estudiado los roles e identidades de los docentes de inglés como lengua extranjera. Los mismos Duff y Uchida (1997, p.452) resumen sus conceptualizaciones sobre las identidades de estos maestros de esta manera: "las identidades e ideologías se forjan por medio de los contextos institucionales, interpersonales y personales de cada individuo y a sus biografías y propósitos personales". Esta definición sobre la formación de las identidades de los miembros de un grupo ayuda a explicar las identidades de los maestros de un idioma como el resultado de complicadas interacciones entre los diferentes actores de la comunidad.

De manera particular, mencionamos que el papel de los maestros de inglés no nativos es un tema recurrente en EFL. Sin embargo, en este estudio no es abordado en sí como un tema de la investigación por la naturaleza de los participantes. En relación a la identidad de los docentes, Gee (2000-2001) menciona que en el caso de los maestros de lengua hay identidades que son naturales, como las que se dan por nacimiento y no son electivas, o bien

institucionales, las cuales pueden ser impuestas por las autoridades e influyen en el desempeño de los maestros en diferentes contextos de enseñanza. Sin embargo, hay otro tipo de identidad que se da por elección. A este tipo de asociaciones Gee (2012) las llama identidades por afiliación o experiencia y se dan, por ejemplo, en las Comunidades de Práctica.

2.3 Tercera Parte. Sobre la comunidad de los maestros de inglés

Para concluir la revisión de la literatura, la tercera parte se ocupa de establecer los conceptos referentes a la comunidad del estudio, esto es, a la comunidad de los maestros de inglés en México. Esta sección busca dar una contextualización a la metodología e interpretación de los resultados que serán discutidos posteriormente a la luz de los conceptos de lenguaje, discurso y el uso social del lenguaje. Asimismo, se quiere dar un elemento empírico a la revisión de la literatura sobre comunidad, comunidad discursiva y comunidad de práctica de la que se ocupó la segunda sección.

2.3.1 La profesión de la enseñanza del inglés

¿Cómo se establece que una actividad o un oficio es una profesión? ¿Quién es considerado un profesional o un profesionista? Hodson y Sullivan (2012) establecieron que el estatus de la profesionalización puede ser entendido como un esfuerzo hecho por un grupo ocupacional para elevar su postura colectiva al tomar las características de una profesión. Sin embargo, Abbott (2001) aclaró que el proceso para lograr autonomía y autoridad es muy lento, y no es comprobable ya que la literatura actual no es muy abundante en el tema. En el siglo pasado Carr y Kemmis (1988) analizaron las profesiones desde tres criterios fundamentales: a) La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la

elaboración teórica, b) La creación y seguimiento de un compromiso ético de la profesión, respecto a sus clientes y c) El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional.

En este documento se utilizará la definición de profesión de Bullock y Trombley (1999) quienes dicen que una ocupación o actividad laboral se convierte en una profesión cuando hay un desarrollo de calificación formal por medio de educación, aprendizaje, exámenes y el surgimiento de cuerpos regulatorios con poderes para admitir y disciplinar a los miembros. Hablando de los procesos de profesionalización de diferentes actividades, Wilensky (1964, p. 137) enfatizó que: *"…many occupations engage in heroic struggles for professional identification; few make the grade"* [Muchas ocupaciones se involucran en luchas heroicas por una identificación profesional; pocas lo logran.] Más tarde, Curnow y McGonigle (2006) desarrollaron un modelo que presenta, en orden secuencial, los pasos por los que una ocupación u oficio se puede convertir en una profesión propiamente reconocida. En este modelo, ilustrado en la Figura 4, las etapas de este proceso son consecuentes y cada etapa influye en la siguiente. Este proceso, según sus autores, muestra cómo una actividad pasa de conformarse como una actividad de tiempo completo a consolidarse como una actividad válida y reconocida por la sociedad hasta la transformación de dicha actividad en una profesión regulada.

Fig. 4. El proceso de la profesionalización, según Curnow y McGonigle (2006)

Curnow y McGonigle (2006) diseñaron este modelo que da cuenta del proceso que una ocupación puede convertirse en una profesión. Así, y en el contexto de la enseñanza de inglés en México, hay estudios de la década de 1970 (Holcomb, 1978), cuando comienza a introducirse la idea de que la enseñanza de inglés es una profesión y debe ser reconocida como tal. De acuerdo con el modelo de Curnow y McGonigle (2006) las profesiones son consideradas como tales en el sentido de que los practicantes de estas actividades pasan de una formación de cultura general y global a una formación más pedagógica y sistemática que les permita a ellos ser considerados profesionistas y a su actividad ser considerada una disciplina científica en diferentes lugares del mundo, México incluido. Revisando el modelo de Curnow y McGonigle (2006), el desarrollo de la profesión de los maestros de inglés ha

atravesado por todas las etapas que estos autores mencionan, como se verá y explicará más adelante.

2.3.2 La enseñanza de inglés en México

En este apartado se revisa y explora la situación de la enseñanza de inglés en México, que dadas sus características de dimensión, población y geografía la convierten en un caso de retos y oportunidades. En 2007, la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México estableció la enseñanza de inglés como uno de los elementos principales del sistema educativo en el país (RIEB-SEP, 2007), ya que el conocimiento de esta lengua podría equipar a los alumnos con herramientas para un mejor desempeño e inserción en los nuevos escenarios de competitividad y producción global. Sin embargo, esta preocupación no se ha visto reflejada positivamente en la realidad de los sistemas educativos de México.

En México, la educación es gratuita, laica y obligatoria. A partir de 1917 el artículo tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos establece una educación de calidad como un derecho constitucional. Más tarde la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue creada en 1921, como un intento para unificar y establecer estándares para las instituciones educativas, los maestros y los estudiantes en todo el país. Después de 1917 se han hecho varios arreglos y cambios a la Constitución, tratando de adaptarla a las necesidades del momento histórico en que suceden esos cambios. Es en este contexto contemporáneo que la enseñanza del inglés en México toma una mayor importancia. Una de las razones por las que México tiene la necesidad de preparar alumnos que puedan desempeñarse eficientemente en contextos internacionales, es la de ser un país colindante con los Estados Unidos. Sin embargo, a pesar de esta situación geográfica, las evaluaciones internacionales realizadas por organismos como la UNESCO no han sido favorables al sistema educativo mexicano, según

los datos que aporta Valdés (2008). Más recientemente los indicadores del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) han ubicado a México como uno de los países más rezagados entre los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Esta información es relevante ya que para lograr los indicadores internacionales de evaluación en el idioma inglés, según la propuesta del nuevo modelo de Fortalecimiento del Idioma inglés en Escuelas Normales emitido por la SEP (SEP, 2017) se necesitan un aproximado de 1200 maestros de inglés en el país para laborar en las Escuelas Normales y a futuro, llevar el inglés a todos los niveles educativos en México.

Davies (2009) menciona que el lugar de México en el mundo, por su infraestructura y desarrollo demanda un inglés "global". El mismo autor (2011) sugiere que se han hecho esfuerzos para responder a los desarrollos globales de la enseñanza de inglés, pero se necesita un mejor entendimiento de los contextos locales, especialmente en la educación pública, para desarrollar e implementar mejores prácticas de enseñanza en esta área. Los estudios sobre la temática han demostrado que aunque ha habido avances hay una necesidad por más estudios, no sólo sobre los métodos de enseñanza del idioma sino también porque es necesaria más investigación sobre temas que se enfoquen en los requerimientos y necesidades institucionales, como afirman Ramírez y Moreno (2007).

2.3.3 La Profesionalización de los maestros de inglés en México

En su artículo: "¿Los maestros de lenguas tienen una profesión?" (1997), Johnston cuestiona el estatus de la enseñanza de inglés como profesión. Casi dos décadas han pasado y la pregunta parece tener una respuesta positiva, por lo menos en México, ya que de acuerdo con Toledo (2015, p. 5) "la profesionalización de la enseñanza de lenguas extranjeras tiene una

larga historia que contar". Para el autor la profesionalización de los maestros de inglés ya tiene una trayectoria probada. A partir de la década de 1980 varios programas para la preparación de profesionistas en el área se han desarrollado en diferentes estados de la República Mexicana. En Puebla, el programa de licenciatura en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se inició en 1984 y fue uno de los programas pioneros en el área de la enseñanza de las lenguas en México.

Sin embargo, la perspectiva de una larga trayectoria de la profesionalización de la enseñanza del inglés no es la misma perspectiva de Burns y Richards (2009, p.10) quienes dicen que el campo de la profesionalización de los maestros de inglés es relativamente nuevo. Ante este panorama se hace necesario revisar el discurso sobre la profesionalización de los maestros de inglés. Este discurso empezó en los años sesenta, tras el surgimiento de diferentes metodologías para un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. De acuerdo con Goodwin, Narváez, Macola y Núñez (2015), en México desde principios del siglo XX la demanda por maestros del idioma creció, sobre todo en la década de 1990, e hizo necesaria la contratación de profesores con un buen conocimiento del idioma inglés, pero que no tenían las competencias didácticas para la enseñanza. El escenario descrito hizo necesaria la capacitación de estos profesores, dando así origen a la profesionalización de los docentes del idioma. Goodwin *et al.* (2015, p.15) mencionan que la profesionalización de la enseñanza del inglés comenzó a finales de los ochenta, especialmente a cargo de instituciones tales como el Consejo Británico y la Embajada de Estados Unidos en México, que ya tenían experiencia en capacitar profesores en sus países de origen. Wharton (1995, p. 25) menciona que los continuos cambios en la enseñanza de inglés en México en ese momento parecían un "impulso hacia la profesionalización". En palabras de esta autora, la profesionalización en la

enseñanza implica el elemento social ya que explica que este proceso relaciona lo que hace el maestro como individuo a lo que hace la comunidad profesional.

Estos cambios se incrementaron por la creación de programas de capacitación de maestros que demandaban la capacitación de expertos en la enseñanza de inglés. Davies (2011) argumenta que durante este proceso los expertos enfrentaron varios retos que los docentes de inglés en la educación pública en México aún tienen, como los tres siguientes:

a) Los maestros de inglés deben mantenerse a la par con el desarrollo de la enseñanza del inglés en cuanto a la teoría y la metodología,
b) tener un mejor entendimiento de los contextos de la enseñanza del inglés en México y
c) desarrollar enfoques más efectivos para esos contextos, especialmente en la educación pública.

Estos retos, mencionados por Davies (2011), han dado paso a acciones graduales que buscan la profesionalización de los docentes. En México, la demanda por profesionales en la enseñanza de inglés ha aumentado debido a las políticas gubernamentales de inclusión de la enseñanza del idioma desde la instrucción preescolar. Esto se ha llevado a cabo con programas gubernamentales como el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PNIEB) que inició con la RIEB en 2008 y sus subsecuentes versiones y ajustes. Al momento de escribir este documento, el programa es llamado Programa Nacional de Inglés (PRONI). Sin embargo, estas reformas no se ven reflejadas en beneficios o en una mejora en la situación de los docentes, ya que no todos tienen acceso a trabajos formales y sin éstos, no obtienen suficientes apoyos de sus autoridades, como mencionan Lengeling, Crawford y Mora (2016). Otro aspecto es que los maestros no son tratados seriamente por las otras disciplinas, como Montaño y Toledo (2016) denuncian. Estos autores hacen referencia a la profesionalización de los docentes, como la oportunidad para promover cambios en las circunstancias en que

los profesores de inglés laboran. Sin embargo, la profesionalización puede significar algo diferente para diferentes individuos de acuerdo a sus experiencias y formación académica y contextos específicos y locales y estas diferencias se manifiestan a través del discurso.

En general, en México el enfoque dado a la profesionalización de los maestros de inglés se ha centrado en la creación de programas a corto o largo plazo que capaciten y preparen a los docentes a laborar en los diferentes espacios educativos en México. Entre los programas de corto plazo se encuentran los cursos de actualización ofrecidos por instituciones reconocidas a nivel mundial, como el *British Council* (Consejo Británico) o los cursos ofrecidos por la Universidad de Cambridge. En su estudio sobre maestros de inglés, Lengeling (2010) menciona el curso COTE (*Cambridge Overseas Teachers´ Examination*) como uno de los primeros cursos y certificaciones existentes en México y que abrían la posibilidad a hablantes de inglés a prepararse como docentes del idioma. Esta certificación fue considerada por mucho tiempo como una de las mejores acreditaciones para comprobar la competencia docente del idioma inglés ya que las licenciaturas en el campo de EFL aún no se ofrecían en universidades de México.

Otra alternativa a la preparación docente son los *Workshops* (talleres) ofrecidos por las editoriales o por instituciones privadas para solucionar alguna situación en particular o para promover los libros de texto creados por dichas editoriales. Las instituciones que actualmente se encargan de la preparación de los maestros de inglés también se han diversificado, ya que además de las instituciones mencionadas anteriormente como el British Council o la Embajada de los Estados Unidos, algunos institutos y escuelas privadas empezaron a ofrecer capacitación para los docentes de inglés. Por ejemplo, la Escuela Normal Superior, ubicada en la Ciudad de México, abrió la especialidad en Enseñanza de Inglés en la primera mitad del siglo XX.

En el nivel terciario y de cuarto nivel, las licenciaturas o posgrados en TESOL (Enseñanza de inglés como segunda lengua, por sus siglas en inglés) son los programas a largo plazo que las instituciones ofrecen para la preparación de los maestros. Actualmente son las Universidades públicas las que están desarrollando programas a nivel licenciaturas y posgrados en enseñanza del idioma inglés, como señalan Goodwin *et al.* (2015, p.16). Hasta ahora se cuentan más de 100 programas en Enseñanza de Lenguas Extranjeras en todo el territorio nacional para la profesionalización de los maestros de inglés. En la Tabla 2 se muestra una línea del tiempo de la enseñanza de inglés en México, con algunos ejemplos de las ofertas de programas de diferentes niveles y modalidades nacionales e internacionales sobre la enseñanza de inglés que han sido creados para apoyar la profesionalización docente.

En la Tabla 2 pueden apreciarse algunos de los momentos que han determinado la evolución de la enseñanza del idioma inglés en México. Estos momentos y eventos históricos confirman algunas de las etapas propuestas por Curnow y McGonigle (2006), en cuanto al proceso de la profesionalización de la enseñanza de inglés. Como se puede apreciar, este proceso se ha dado paulatinamente, creando un *continuum* de crecimiento y desarrollo de la profesión de la enseñanza de inglés y de los maestros que se dedican a esta actividad profesional. Sin embargo, algunos de los debates alrededor de la enseñanza de inglés persisten, como se discute en el siguiente apartado.

Tabla 2. Línea del tiempo de la enseñanza de inglés en México
(Huerta Bortolotti, 2005; Davies, 2011; Ramírez, 2013; Toledo, 2014; Lengeling y Ruíz Esparza, 2017)

Año	Evolución de la enseñanza de inglés en México
1973	No hay Licenciaturas) en Enseñanza de Inglés, solo en la Normal Superior. Hay algunos centros biculturales que ofrecen cursos de preparación para maestros entre ellos: El Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales (IMNRC) y el Instituto Anglo Mexicano de Cultura (IAMC)
1980s 1983 1984 1991 1999 2000	Se crean las primeras Licenciaturas en Enseñanza de Inglés en universidades Públicas en México, por ejemplo: Acuerdo entre la Universidad de California en Fullerton y la Universidad de Baja California (UABC) da origen a la educación universitaria de los maestros de inglés. Creación de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma de Puebla (UAP) La Universidad Autónoma de Yucatán ofreció un curso de preparación para maestros de inglés. La Universidad Autónoma de Chiapas ofreció el programa de Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Apertura de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en Guanajuato
2000 2007 2015	Algunas maestrías en Enseñanza de Inglés son creadas en diferentes estados de México. Puebla, Guanajuato
+2000	Se ofertan licenciaturas y maestrías en línea o en modalidades mixtas.
+2000	Se ofertan doctorados en Enseñanza de Inglés en diferentes modalidades.

2.3.4 Presencia de la Comunidad Docente en la Sociedad Mexicana

Un aspecto importante de una comunidad es que sea reconocida por la sociedad en la que se desenvuelve como un grupo (quién) que hace algo (qué), como asegura Gee (2014). Se puede reconocer a los miembros de una comunidad por el tipo de palabras y acciones que desarrollan, producen y usan dentro y fuera de la comunidad y también de los discursos que la sociedad desarrolla y produce sobre la comunidad. La sociedad reconoce el trabajo docente en general, aunque en el caso de los maestros de inglés hay varios factores que podrían afectar

la valoración que se tiene de ellos. Algunos de éstos son la preparación profesional que tienen o el desempeño lingüístico del idioma.

Mucho del reconocimiento o valoración hacia una persona y su identidad situada socialmente es la forma en que el individuo se presenta a sí mismo (*performance)* en un contexto específico. De acuerdo con Goffman (1981, p. 27) esta presentación de sí mismo es "la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes". La actividad total de cada individuo afecta la percepción que se tenga de los demás integrantes de la comunidad en forma positiva o negativa. Esta noción de presentación de sí mismo implica que en las diferentes situaciones de interacción todo individuo se presenta (a sí mismo) a través de diferentes acciones, siempre comunicativas. Cuando una persona se relaciona con otra produce expresiones verbales y no verbales para comunicar sus diferentes vivencias y emociones, pero sobre todo para dejar ver su versión personal sobre ella mismas. Esto es lo que Goffman (1981) entiende como la valoración social positiva que uno presenta acerca de sí mismo cuando interactúa con los demás. A través de ella puede presentar un determinado perfil de persona caracterizada por ciertos atributos positivos. Según Hoyle (2001) los atributos positivos o negativos sobre una profesión o comunidad se pueden clasificar en tres dimensiones:

- Prestigio ocupacional,
- Status ocupacional y
- Estima ocupacional

El prestigio **ocupacional** puede ser definido como la percepción pública de la posición relativa de una ocupación en una escala jerárquica teórica de ocupaciones. Hoyle (2001) y Hargreaves *et al.* (2007) realizaron un estudio para conocer la percepción de la

profesión docente y el resultado mostró que aunque la profesión tiene prestigio, hay diferencias entre los maestros de diferentes niveles educativos. Los maestros de lenguas no están incluidos en tal reporte. El *status ocupacional* es entendido como la manera en que las ocupaciones se adaptan a la noción de actividad profesional (Hoyle, 2001). En este apartado cabe la pregunta de si la enseñanza de una lengua es en realidad una profesión y también tiene que ver con el "*status profesional*" dado por la sociedad en cuanto a salario y poder. Por último, para Hoyle (2001) *la estima ocupacional* es el reconocimiento a los miembros de una profesión en específico. Este es un concepto más difuso y más difícil de medir que el *status* y el *prestigio*, ya que trata de medir el desempeño personal. Estos son algunos de los factores que podrían tomarse en cuenta para evaluar la presencia de los maestros de inglés en el contexto educativo en México como una comunidad discursiva y de práctica.

Una de las cuestiones que afectan el status y prestigio de los maestros de inglés ha sido el reconocimiento de la ocupación como una profesión. Este debate ha sido documentado ampliamente en estudios por Johnston (2003), Nunan (2001) y Pennington (1992). Como parte de estos debates, se puede mencionar a Freeman, quién en 1992 aseguraba que la enseñanza del inglés aún era considerada un trabajo (una actividad) y no una profesión propiamente dicha. A pesar de que en las últimas décadas se ha avanzado en el reconocimiento del área de ELT como un campo de investigación, cómo Vázquez, Guzmán y Roux (2013) aseguran, en Latinoamérica la enseñanza de inglés no se ha consolidado como una profesión propiamente dicha.

Ramírez *et al.* (2008) mencionan que el campo de la enseñanza de inglés en México carecía de reconocimiento social hasta principios de los noventa, ya que los miembros de esta comunidad no poseían grados académicos o sus estudios no eran precisamente del área de la enseñanza de inglés e incluso las licenciaturas y maestrías estaban en etapa de creación

y desarrollo. (Ver Tabla 2). Esta situación permitió que las decisiones fueran tomadas por personas que no tenían un conocimiento profundo del área ni del contexto mexicano.

Nunan (2001) y Pennington (1992) han aseverado que hay una necesidad de que los practicantes del campo de ELT convenzan a las autoridades, y hasta a ellos mismos, como docentes de inglés, de que el trabajo que hacen es importante. Según estos autores los mismos miembros de la comunidad de la enseñanza de inglés no defienden estos argumentos sobre la profesión. Secundando estas ideas, Johnston (1995, 1997), estudioso de las vidas profesionales de los docentes en la enseñanza de inglés, llegó a la conclusión de que el reconocimiento de los profesores de inglés es "uno de los temas más urgentes que esta área enfrenta" (1995, p. 213). Johnston señaló como un problema el que hasta ese momento nadie había preguntado a los maestros sus opiniones y perspectivas sobre la profesionalización. El siglo XXI es, entonces, un buen momento para dar voz a los propios docentes sobre los temas relacionados a la enseñanza de inglés, no sólo en el salón de clases, sino también en cuanto a los grupos sociales que crean, los cuales en este estudio han sido denominadas como comunidades de práctica. En México, Davies (2009) sostiene que una forma probable de resolver este reto es logrando más espacios institucionales donde la comunidad de la enseñanza del inglés pueda interactuar y debatir a pesar de las diferencias en los escenarios donde los maestros de inglés laboran. Esto permitiría establecer puentes entre ellos. Davies (2011) afirma que los maestros experimentados son los líderes de la comunidad académica, los portadores de la credibilidad profesional y los perfiles académicos sólidos, gracias a lo cual son quienes deben hacerse responsables de los debates compartidos entre los individuos, las comunidades y las instituciones.

Los conceptos presentados en este capítulo sirven de base y fundamento para dar forma a esta investigación cualitativa de Ciencias del Lenguaje. La literatura ha establecido

canales de diálogo entre diferentes conceptos sobre el lenguaje y el discurso de Gee, (2011, 2014), Fairclough (2005, 2008), Halliday (1999, 2001) y Halliday y Hassan (1990), vistos como medios de actuar en el mundo y construir la realidad por medio del lenguaje. Estos conceptos del lenguaje se entrelazan como el medio para llevar a cabo prácticas de la vida en sociedad en forma de prácticas discursivas (Swales, 1992), las cuales identifican a los miembros de una comunidad y son reificadas en una comunidad de práctica de acuerdo con lo expresado por Wenger (1998). Asimismo, esta revisión de la literatura ha sentado las teorías que sustentarán la interpretación de los resultados del análisis del discurso. En el siguiente capítulo, el de la metodología, se abordará el diseño de la presente investigación así como el procedimiento de análisis del discurso que se llevó a cabo para dar respuesta a las preguntas de investigación que guían esta tesis.

Capítulo 3

La Metodología del Estudio

Introducción

En este capítulo se revisan los conceptos y definiciones de los procesos metodológicos que guiaron el presente estudio cualitativo de análisis del discurso. Este capítulo establece la importancia del análisis del discurso y explica las teorías metodológicas (la Lingüística Sistémica Funcional y los modelos de James Paul Gee) de análisis del discurso que se han utilizado e implementado para el análisis de los textos resultantes de las entrevistas para alcanzar el objetivo principal de la investigación. Este estudio explora y analiza a través de las prácticas discursivas cómo un grupo de maestros de inglés construye una comunidad de práctica.

El uso de estas teorías en el análisis del discurso ha permitido explorar el discurso de los participantes desde diferentes perspectivas y consecuentemente contestar las preguntas de investigación que guiaron la presente investigación. Asimismo, el tercer capítulo describe los contextos del estudio y de los participantes en detalle, así como el proceso de la recolección de información y la forma en que se procedió a su análisis.

3.1 Investigación Cualitativa

Un proceso de investigación, de acuerdo con Creswell (2012, p.3), involucra identificar, localizar, evaluar, analizar y desarrollar ideas a través de responder preguntas de investigación identificadas para incrementar nuestro entendimiento de un tema. Para Creswell (2009, p.16) la "investigación cualitativa es un interés por explorar y entender el

significado de los atributos de los individuos o grupos en relación con un problema social". Un investigador cualitativo busca una posición interpretativa de un contexto en particular en un momento dado para tratar de entender algo que sucede en dicho contexto. Al tratar de entender cómo los individuos viven una experiencia y al mismo tiempo interactúan con el mundo social, el investigador cualitativo y la forma en que los participantes se relacionan e influyen mutuamente, según afirman Lincoln y Guba (1985, 2000) y Merriam (2002).

Creswell (2009) enfatiza que la investigación cualitativa se fundamenta en la literatura pero las experiencias de los participantes son las que moldean a partir de sus propias palabras la investigación bajo la perspectiva del investigador que buscará dar sentido a la información obtenida al explorar lo expresado por los participantes. Así, un estudio cualitativo fue el paradigma de investigación apropiado para esta investigación, ya que favorece el análisis de la construcción discursiva de un corpus pequeño, como es el caso de los datos obtenidos durante la presente investigación. De esta forma, este estudio de Ciencias del Lenguaje aprovecha métodos de etnografía interpretativa que, aunados a las herramientas de análisis del discurso, han servido para hacer interpretaciones de los hechos a partir de los datos lingüísticos obtenidos.

El estudio cualitativo consiste en prácticas materiales e interpretativas que hacen que el mundo se vuelva visible a todos, por el potencial que poseen estas prácticas para transformar al mundo. Estas prácticas se vuelven representaciones del mundo a través de entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones u observaciones como medios de registrar lo estudiado. Los investigadores cualitativos intentan estudiar los hechos cotidianos en sus escenarios naturales e intentan entender e interpretar los significados que estos individuos les dan a estos eventos en esos escenarios (Denzin y Lincoln, 2003, pp. 4-5). La metodología cualitativa, entonces, afirma Gordon (1998), se basa en la recolección de datos

y en un análisis que se enfoque en la comprensión de hechos y sobre todo en la construcción de significados compartidos por los miembros de una comunidad.

3.1.1 Elementos etnográficos del estudio

Según Martínez (2007), una etnografía intenta mostrar episodios o "porciones de vida" a través de un lenguaje natural que refleje lo más fielmente posible cómo la gente que narra estos episodios se siente, muestre lo que sabe y cómo entiende sus creencias, percepciones y perspectivas. Por esta razón el presente estudio se enfocó en recabar episodios de experiencias de la vida docente de los participantes. Smart (1998) propone una etnografía interpretativa para explorar las prácticas discursivas de un grupo, ya sean escritas, habladas o en alguna otra acción simbólica. Este enfoque de la etnografía interpretativa ayuda al etnógrafo a entender y aprender como los miembros del grupo ven y operan en un mundo interactuando entre sí. Los elementos descritos ubican este estudio en la etnografía escolar. Goetz y LeCompte (1988, pp. 28-29) explican la etnografía escolar a través de tres características fundamentales:

1. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos: éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.
2. Las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.
3. La investigación etnográfica tiene un carácter holístico. Este método de investigación pretende construir descripciones detalladas de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de estas descripciones, las complejas conexiones de

causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

La etnografía necesita que el investigador se sitúe en el contexto a estudiar con el propósito de entender los significados de las acciones de los participantes e identificar patrones de conducta. En la etnografía, un *patrón compartido* es una interacción social común que se ha estabilizado a través del tiempo como una regla tácita del grupo, como dicen Spindler y Spindler (1992). Este enfoque es aprovechado por el presente estudio para analizar el discurso de los participantes desde sus contextos sociales, como Schubert (1989) sugiere al referirse al estudio de manifestaciones de los seres humanos que toma la forma del análisis del discurso.

3.2 El Análisis del Discurso

El análisis del discurso, una de las disciplinas creadas en el siglo XX como Bathia *et al.* (2008) aseguran, ha sido concebido como el estudio de la relación entre texto y contexto. Van Dijk (1985) afirma que el análisis del discurso se refiere al estudio del uso real del lenguaje por locutores reales en situaciones reales. Más tarde, Schiffrin (1994) definió al análisis del discurso como la disciplina que estudia el lenguaje utilizado para fines sociales, expresivos y referenciales. Esta definición permite que el análisis del discurso sea visto como una disciplina transversal al resaltar la necesidad de estudiar al lenguaje bajo diversos enfoques.

Entre todas las definiciones dadas al análisis del discurso, se puede considerar la definición dada por Nunan (1993, p. 7) como apropiada para esta investigación por el tipo de contexto educativo donde el presente estudio se llevó a cabo. Nunan afirma que el análisis

del discurso es “poner en evidencia e interpretar la relación entre las regularidades del lenguaje y las significaciones y finalidades expresadas a través del discurso”. Esta definición fue inspirada por el trabajo de Halliday (1994), quien propuso el enfoque de la funcionalidad del lenguaje en contextos sociales. Más tarde, Gee (2011) concibe el análisis del discurso como el estudio del lenguaje en la forma real en que es usado en el mundo, esto es, no sólo para decir algo, sino también para hacer algo.

Una forma de hacer análisis de discurso es viendo y yendo más allá del lenguaje. Por ejemplo, desde la perspectiva social de Fairclough (1999, p.57) se aborda un enfoque multifuncional en el cual los textos producidos en un contexto dado se pueden analizar a partir de tres funciones: “las representaciones, las relaciones y las identidades manifestadas”. Un texto es, entonces, una expresión de representaciones particulares, ya que lleva ideologías particulares de acuerdo a los actores que lo producen y lo reproducen continuamente. Este estudio ha permitido analizar el discurso de los participantes desde diferentes perspectivas al utilizar diferentes herramientas metodológicas para la ejecución del análisis del discurso.

El análisis del discurso es un proceso continuo, ya que ningún discurso es estable, sino que cambia y se desarrolla por medio de la producción y la negociación de significados dados por los participantes. Esta investigación pretende ser una ventana al momento social que la comunidad del estudio está viviendo. Por lo tanto, un análisis del discurso no sólo comprende una relación mecánica entre decir algo sobre algo, sino que es el análisis de un conjunto de acciones sociales enunciativas situadas histórica y políticamente en un momento dado. Halliday (1985) afirma que el lenguaje puede ser analizado desde sus configuraciones gramaticales en relación a las funciones sociales que busca llevar a cabo. Esta forma de acción social se relaciona con lo dicho por Martin y Rose (2003) en su explicación de los niveles de lenguaje. Éstos son gramática, discurso y contexto social, y son llamados los

estratos del lenguaje. De nuevo siguiendo a Martin y Rose (2003), el análisis del discurso emplea las herramientas de los estudiosos de la gramática para identificar el papel de las palabras en los textos y emplea las herramientas de los teóricos sociales para explicar los significados que les dan a esos textos. La relación entre los estratos descritos es llamada realización: las palabras realizan textos y los textos realizan contextos sociales. Según asegura Halliday (1978) esto ocurre en un sistema semiótico o en sistemas de significación interrelacionados, como también afirman Ghio y Fernández (2008).

En este trabajo el análisis del discurso será hecho con base en la Lingüística Sistémico Funcional y las herramientas metodológicas para análisis del discurso de J.P. Gee, ya mencionadas. Esta combinación de teorías y métodos de análisis del discurso se eligió para cubrir a los diferentes niveles de funcionalidad del discurso, atendiendo a la construcción del discurso en diferentes niveles, como aseguran Kaplan-Weinger y Ullman (2015) y cuyo modelo de investigación del lenguaje en niveles de análisis del lenguaje sirvió de base para la investigación.

3.3 Justificación de la Metodología

Para este estudio se ha tomado la propuesta de Kaplan-Weinger y Ullman (2015), quienes recomiendan analizar el lenguaje en tres diferentes dimensiones o niveles. Según estas autoras, se debe empezar el análisis del lenguaje a un nivel micro, de construcción sintáctica del texto con la intención de entender cómo los miembros de la comunidad construyen su discurso por medio de elecciones léxicas. En este análisis a nivel micro se identificará *el cómo* se construyen las prácticas de la comunidad sintácticamente y como los miembros de la comunidad interactúan, lo que Goffman (1983) llamó el "orden interaccional". Éste consiste e habilitar sistemas de convenciones para que se conviertan en las reglas de un

código, como puede ser la sintaxis de un lenguaje común. Para lograr este nivel micro, la Lingüística Sistémico Funcional aporta la herramienta de los procesos verbales de Halliday (1994), la cual permite identificar las opciones léxico-gramaticales que el usuario elige para referirse a las acciones en las cuales los miembros de la comunidad hablan de las actividades en las que se involucran.

Un análisis hecho a la luz de la LSF intenta explicar las opciones lingüísticas que los participantes toman del ambiente social para integrarlo a sus discursos individuales. La gramática de Halliday se vuelve una herramienta útil para identificar las relaciones, experiencias y procesos hechos por los participantes por medio de un texto o un grupo de textos, sean hablados o escritos, según afirman Martin y Rose (2003). El estudio toma estos argumentos de organización del discurso individual en una ambiente social para organizar los niveles de análisis del discurso. En segundo lugar, Kaplan-Weigner y Ullman (2015, p. 106) sugieren un análisis a nivel medio que se enfoque en los significados negociados, la construcción de las identidades y las prácticas de la comunidad, incluyendo los temas sociales que surjan durante el análisis. Para este efecto, los Mundos Figurados de Gee (2011, 2014) han sido útiles para buscar una interpretación más semántica y pragmática que ayude a complementar el análisis léxico-gramatical enfocándose en lo que los participantes (quién o quiénes) hacen y permita entender las ideas que tienen sobre ellos mismos y el mundo. Mediante esta herramienta se identificaron las redes de significados que forman imaginarios de la comunidad, las cuales son convertidas en historias que los mismos miembros de la comunidad toman como ejemplos de lo que realizan o sucede en el grupo (qué), para después reproducirlas y transmitirlas a los demás participantes del grupo social.

Finalmente, para atender a la sugerencia de Kaplan-Weigner y Ullman (2015) de integrar un análisis macro que trate de explorar y teorizar los significados sociales más

amplios que subyacen en los datos, el análisis propuesto por Gee (2014) ha ayudado a organizar los resultados de la investigación con la herramienta de la Gran Conversación. Esta herramienta permite identificar y analizar los debates y temas sociales en que los participantes de una comunidad y en el caso analizado, la comunidad de práctica de los maestros de inglés, se involucra y refleja el momento histórico y social que vive. Seguir las recomendaciones de Kaplan-Weigner y Ullman (2015) ha permitido analizar el discurso de los participantes desde diferentes perspectivas y ha proporcionado los elementos necesarios para la posterior interpretación de los resultados obtenidos.

3.4 El Contexto General

Este estudio se realizó en Puebla, un estado del centro de México. De acuerdo con el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016), Puebla ocupa el quinto lugar nacional por su densidad poblacional, aproximadamente 6 millones de habitantes. En cuanto a su economía, los principales sectores industriales son el automotriz y autopartes, metalmecánica, química, plásticos, textil y la industria alimentaria. Esto hace que el estado sea sede de diferentes contextos educativos, tanto básicos como de capacitación para el trabajo.

En la actualidad son diversos los escenarios de la educación establecida en México: preescolar, básica, media básica, media superior y superior. En todos los niveles de este modelo educativo la instrucción es impartida gratuitamente a los mexicanos. Sin embargo, también hay un sector de la sociedad que recurre a la educación privada, que tiene sus propias características y que no es accesible a la mayoría de los ciudadanos pero que forma parte del escenario educativo nacional. Es por este panorama tan variado que el presente estudio se llevará a cabo con participantes de cuatro diferentes escenarios educativos:

a) Una universidad pública estatal,

b) Dos universidades privadas,

c) Dos tecnológicos rurales del estado de Puebla y

d) Dos institutos de idiomas

Fig. 5. Los escenarios de la investigación

La procedencia de los participantes de diferentes contextos educativos, se debió a la respuesta voluntaria de los participantes, pero también a una necesidad de mostrar una mayor variedad de respuestas como representación de lo que los maestros de inglés dicen. Gracias a ello es posible buscar los patrones de semejanzas y diferencias que los discursos de los maestros produjeron a través de los mecanismos de recolecta de datos.

3.5 Descripción de los Contextos Específicos del Estudio

En esta sección se describen los cuatro contextos específicos del estudio. Estos contextos fueron dados por los lugares de trabajo de los participantes. Aunque se buscó un balance entre los participantes y sus ámbitos laborales, la conformación de estos contextos dependió de los participantes que atendieron la invitación para ser parte del estudio.

3.5.1 La Universidad Pública

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) es una institución educativa autónoma creada en 1578. Actualmente la BUAP cuenta con aproximadamente 60 programas de licenciatura ofertados en la ciudad de Puebla y en algunas ciudades del estado. La BUAP también cuenta con diferentes programas de posgrado (maestría y doctorado) y las modalidades de instrucción escolarizada y semiescolarizada. En el caso de la enseñanza de inglés, la BUAP cuenta con la Facultad de Lenguas. En ésta se oferta la licenciatura en Enseñanza de Inglés donde se preparan futuros maestros según el Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de inglés (2016).

Como parte de la Facultad de Lenguas se encuentra el departamento de Tronco Común Universitario (TCU), donde se coordina la enseñanza del idioma en la mayoría de las licenciaturas. El programa de inglés de TCU incluye cuatro módulos de enseñanza. Los alumnos al terminar los cuatro módulos de inglés deben contar con un nivel de A2, según el Marco Común Europeo de las Lenguas. De acuerdo a los estatutos internos de la Facultad de Lenguas, los maestros pertenecientes a TCU son en su mayoría egresados de la Facultad de Lenguas y se espera que cuenten con el grado de maestría. Hay aproximadamente 80 maestros enseñando inglés en las diferentes facultades de la BUAP.

3.5.2 La Universidad Privada

Las instituciones privadas son organismos educativos con reconocimiento de validez oficial mediante acuerdo expreso del presidente de la República, con base en el Reglamento para la Revalidación de Grados y Títulos Otorgados por Escuelas Libres Universitarias. Las instituciones privadas de educación superior se iniciaron en México en 1932, cuando abrió la Universidad Autónoma de Guadalajara. Por su parte la Universidad de las Américas inició labores en 1940 y fue la primera institución privada que ofreció un posgrado en la enseñanza de inglés, la maestría en Lingüística Aplicada.

En cuanto a la enseñanza del inglés, las universidades privadas tienden a promover sus programas, incluyendo más horas de instrucción en el idioma extranjero que las universidades públicas, asegura Davies (2011). Sin embargo, los costos hacen que estas instituciones sean exclusivas de sectores con mayores ingresos que el promedio de la población mexicana. Los maestros que atienden a este sector son en general profesionistas de alguna otra especialidad, aunque esta situación empieza a tener otro escenario debido a las reformas educativas en nuestro país. Los participantes mismos señalan que las condiciones de trabajo no son favorables, en especial en el caso de los maestros de inglés, ya que las universidades privadas se manejan como negocios o empresas.

3.5.3 Los Institutos Tecnológicos Superiores en Puebla

Los tecnológicos universitarios en México se crearon, cómo lo informa la Dirección General de Educación Tecnológica Superior (DGETI) en su página web (2016), por la necesidad de tener mano de obra especializada en varios sectores de la industria. En 1968 se crearon los Centros de Estudios Tecnológicos, con el propósito de ofrecer formación profesional del

nivel medio superior. En 1969, estas escuelas se integran a la DGETI, dependiente de la SEP. Los contextos específicos de este estudio son el Instituto Tecnológico Superior (ITS) de Huauchinango y el ITS de San Martín Texmelucan del estado de Puebla, ambas instituciones pertenecientes al sistema de Educación Pública de la República Mexicana. El ITS de Huauchinango fue establecido en 2000 y se imparten principalmente carreras de ingeniería. En 2014 contaba con una población de 1,500 alumnos y 140 trabajadores entre administrativos, académicos y personal de apoyo. Por su parte, el ITSSM (Instituto Tecnológico Superior de San Martín), fundado en 2002, ofrece también diferentes especialidades en Ingenierías.

3.5.4 Los Institutos y Centros de Idiomas

Los centros/institutos de idiomas en México nacieron de una necesidad general por aprender inglés, ya que el dominio de este idioma representa la oportunidad de mejores empleos o asegura la entrada a alguna institución de educación superior. En México, estos centros de enseñanza de lenguas surgieron en la década de 1970. Davies (2011) dice que en aquellos años sólo la Normal Superior atendía a los alumnos que seguirían una carrera en la enseñanza de inglés. En 1973, había algunos cursos en Enseñanza del inglés, (*llamados teacher´s courses*) biculturales y patrocinados por embajadas, como el IMNRC (Instituto Mexicano de Relaciones Culturales) impulsado por la Embajada de Estados Unidos en México o el IAMC (Instituto Anglo-Mexicano de Cultura), apoyado por el Consejo Británico. En ese mismo año, el primer centro de entrenamiento para maestros de inglés de Cambridge abrió en el país. Desde entonces, han surgido varios institutos y centros de idiomas, generalmente de inversión privada, que enseñan el idioma y en algunos casos preparan a sus alumnos a ser maestros. Estos centros de idiomas se han encargado de preparar y certificar el nivel del

idioma de alumnos y maestros por medio de exámenes como Cambridge, IELTS *(International English Language Testing System*) o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*). Algunos de estos centros de idiomas son populares en México, pero no están al alcance de todos los estudiantes o maestros debido a su alto costo.

3.6 Los Participantes

Los participantes de este estudio fueron diez maestros de inglés (docentes de los diferentes escenarios descritos) atendiendo a la sugerencia de Polkinghorne (1989), quien recomienda entrevistar de 5 a 25 individuos que compartan ciertas características. Los criterios que definieron a los maestros como participantes del presente estudio es que fueran mexicanos, que encontraran su trabajo docente satisfactorio, que estuvieran trabajando en alguno de los cuatro contextos educativos y que contaran con una práctica docente de al menos 2 años en la profesión, aspecto que validaba su conocimiento del campo laboral al momento de hacer las entrevistas. Estos criterios fueron establecidos con la intención de dar a los participantes elementos de igualdad al hacer las entrevistas.

La razón por la cual los participantes fueron elegidos para su inclusión en el estudio fue mostrar la diversidad de antecedentes de formación y experiencia de los participantes. El grupo definitivo de participantes fue determinado por los docentes que atendieron la invitación para ser parte del estudio. Todos fueron informados sobre la naturaleza del estudio y estuvieron de acuerdo en ser participantes de la presente investigación, antes de proceder a la recolección de datos. La Tabla 3 muestra, a manera de resumen y comparación, algunos datos específicos sobre los participantes.

Tabla 3. Los participantes del estudio

Participante	Años de experiencia docente	Lugar de trabajo	Grado Académico
1.- Ana	7-8	Universidad Privada	Maestría en Educación
2.- Isabel	11	Universidad Pública	Maestría en Enseñanza de Inglés
3.- Karla	17	Universidad Pública	Maestría en Educación
4. Mary	8	Instituto Tecnológico Regional Superior	Maestría en Enseñanza de Inglés
5.- Tania	18	Instituto de Idiomas	Pasante de Licenciatura en Enseñanza de Inglés
6.- Sonia	3	Universidad Privada	Licenciatura en Enseñanza de Inglés
7.- José	8	Universidad Privada	Licenciatura en Enseñanza de Inglés
8.- Luis	10	Instituto Tecnológico Regional Superior	Licenciatura en Enseñanza de Inglés
9.- Carlos	6	Universidad Privada	Pasante de Licenciatura en Enseñanza de Inglés
10.- Saúl	20	Instituto de Idiomas	Pasante de Licenciatura en Enseñanza de Inglés

3. 7 El Instrumento

Para llevar a cabo el estudio se diseñó un cuestionario que permitiera recabar información detallada sobre la experiencia docente de cada uno de los participantes. Este instrumento consistió en un cuestionario de preguntas abiertas ya que la intención de las entrevistas fue recabar información de calidad y que reflejara la diversidad de participantes. En un estudio cualitativo, dice Creswell (2012, p. 218), las preguntas que se requieren hacer "deben ser preguntas abiertas para que los participantes dejen oír sus voces y sus experiencias sin limitar

la información por las mismas preguntas". Las preguntas abiertas son preguntas que le permitan crear diferentes opciones. Las entrevistas, argumenta Creswell (2012), permiten al investigador controlar la información por medio de preguntas específicas que le permitan recolectar la información que busca en un estudio cualitativo. Así, el tipo de preguntas fueron abiertas y el modelo de entrevista fue semi-estructurada para tener flexibilidad de acuerdo a cada participante y el tipo de información que ofrecía.

Las entrevistas fueron hechas individualmente, con cada uno de los participantes por separado. Para llevar a cabo las mismas, se diseñó un instrumento tipo cuestionario de 10 preguntas (Ver Anexo 1). Después de ser diseñado, el instrumento fue piloteado por dos pares, quienes contestaron y aprobaron el diseño, claridad y alcance de las preguntas. Finalmente, el instrumento fue usado para llevar a cabo las entrevistas en el proceso que se relata a continuación.

3.7.1 Las Entrevistas

Entre los métodos de recolección de datos, la entrevista es uno de los procesos de recolección de información más usado en estudios hechos en ambientes educativos y en el campo de las ciencias sociales, como señalan Rubin y Rubin, (1995), Kvale (1996) y Seidman, (1998). Por lo tanto, hacer entrevistas semi-estructuradas a los participantes fue la opción elegida como el método más apropiado para llevar a cabo la recolección de información. Las entrevistas son una forma poderosa de recolectar información en un estudio cualitativo (Woods, 1986), sobre todo porque permiten la interacción y la observación participante que los estudios de tipo etnográfico requieren, como el presente estudio. Una entrevista que se lleva a cabo en un ambiente informal permite obtener información valiosa para el objetivo del estudio. Las entrevistas semi-estructuradas se entienden como entrevistas guiadas sobre asuntos o

preguntas específicas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre temas deseados (Hernández et al, 2003).

En específico, Silverman (2001, p. 104) se refiere a las entrevistas semi-estructuradas como "logros locales" o interacciones colaborativas entre un entrevistador y un entrevistado en las que se crean mundos sociales al momento. Estos logros y estos mundos se dan principalmente en un proceso de "hablar y escuchar atentamente al otro". El lenguaje permite que una conversación, y por lo tanto la entrevista sea un ejemplo de un género discursivo primario que favorece una comunicación inmediata y efectiva. En el caso de este estudio las entrevistas se hicieron en un ambiente amigable e informal, para que el informante sintiera la confianza de hablar y saberse escuchado. En un estudio cualitativo, las preguntas que se requieren hacer deben ser preguntas abiertas para que los participantes dejen oír sus voces y sus experiencias sin limitar la información por las mismas preguntas, como dice Creswell (2012). Este fue el propósito principal del proceso de la recolección de datos para llevar a cabo la investigación.

El proceso de llevar a cabo las entrevistas no fue fácil. El tener las preguntas "hechas" (Ver Anexo 1) fue a veces un limitante y se requirió que el objetivo de buscar patrones en las respuestas estuviera siempre presente al momento de efectuar cada entrevista. Las entrevistas fueron transcritas de acuerdo con las convenciones usadas para formar un corpus listo para su análisis. Toda inclusión de información en el presente estudio ha sido hecha con el explícito consentimiento de los participantes, quienes fueron informados de la naturaleza y propósito del estudio desde el contacto inicial. Los maestros accedieron a participar en el estudio y a que la información recabada fuera parte de la presente investigación.

3. 8 La Recolección de Datos

Con el propósito de alcanzar los objetivos del estudio y contestar las preguntas de investigación que dirigen la investigación se tomaron decisiones para la recolección de datos. Una vez decidido el método de la entrevista semi-estructurada por medio de un cuestionario de preguntas abiertas, los probables participantes fueron contactados e informados del estudio. Se enviaron 15 invitaciones para participar en el estudio. Se recibieron once correos aceptando la invitación. Se acordó con cada uno de ellos el día y el lugar de la entrevista individual por medio de correos electrónicos. Este proceso tardó aproximadamente un mes, ya que algunos de los probables participantes tardaban un promedio de tres días en contestar correos con preguntas o sugerencias sobre el momento de la entrevista. Finalmente, los tiempos de las entrevistas fueron detallados. Las entrevistas se llevaron a cabo entre septiembre de 2013 y febrero del 2015. Duraron un promedio de quince minutos y fueron grabadas y transcritas. Las tres primeras preguntas fueron comunes a todos los participantes. Sin embargo, el resto de las preguntas se hicieron de acuerdo a cada uno de los contextos. Si alguna respuesta incluía la información requerida en alguna otra pregunta ya no la enunciaba y procedía con alguna otra o la siguiente. Así se efectuaron las entrevistas y más tarde se convirtieron en textos, primero orales y después escritos, conformando el corpus del análisis.

3.9 El Análisis de los Datos

Un texto puede ser oral o escrito y consiste en dos contextos, el del texto y el externo, que es el de la cultura que lo produce y que lo valida como significativo y adecuado. De acuerdo con Bogda y Biklen (1992, p. 2), el análisis es "un proceso de búsqueda y arreglos sistemáticos, para incrementar su entendimiento y para habilitar al investigador a presentar

sus descubrimientos a los demás". Este proceso guío el análisis del estudio. Gumperz (1999) enfatizó el rol de las prácticas discursivas en la práctica comunicativa cuando los actores de un intercambio persiguen sus metas diarias. Interactuar, como han demostrado los análisis conversacionales, es involucrarse en un proceso continuo de negociación, ya que ambos participantes tienen sus propios objetivos durante el intercambio. El investigador quiere llevar al entrevistado a contestar lo que quiere saber y el entrevistado busca comunicar. Esto hace que una entrevista sea difícil de llevar a cabo, ya que varios procesos mentales se realizan al momento de realizarla; escuchar, buscar el registro adecuado para contestar, encontrar la respuesta adecuada y emitirla.

Nueve entrevistas fueron transcritas, ya que una de ellas ya se encontraba en forma escrita, pues fue recolectada por chat electrónico. Al tener las grabaciones o los textos se inició un proceso de lectura e identificación de patrones. El primer paso fue buscar las coincidencias para identificar patrones léxico-gramaticales o discursivos, de acuerdo a lo que Kaplan-Weigner y Ullman (2015) y Halliday (1994) refieren como el primer paso para efectuar un análisis del discurso. Para esta etapa del análisis la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) fue el método usado, más específicamente, la identificación de los procesos verbales de Halliday (1994). Por lo tanto es relevante describir y explicar los fundamentos de la LSF antes de proceder al análisis de la información recabada por medio de las entrevistas.

3.9.1 La Lingüística Sistémico Funcional

Para la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), la gramática es una empresa efectuada con un objetivo y con implicaciones en una construcción social, dicen Butt *et al.* (2000, p. vi). La elección de los recursos léxico-gramaticales sirve para transmitir mensajes en un contexto

dado. Las palabras que elegimos al hablar nos sirven para transmitir la realidad de nuestra intención. Por lo tanto, el propósito primordial del lenguaje es funcional; sirve para algo. De acuerdo con Halliday (1994, p. 53), su creador, en la LSF el aprendizaje y la participación social involucran "no solo una relación con actividades específicas, sino también una relación con las comunidades sociales" lo que implica convertirse/llegar a ser un participante completo: un miembro, un "tipo de persona" implicando que el aprendizaje es siempre transformacional. La LSF intenta explicar el uso del lenguaje como un sistema, pero siempre sucediendo en un contexto social, basando su uso en tres meta-funciones: la función ideacional, la función interpersonal y la función textual, combinadas de forma que el usuario del lenguaje produzca un discurso en forma de un texto claro, organizado y conciso.

Halliday (1994) establece que estas metafunciones operan juntas para crear un sistema donde la gramática es vista como una red de opciones significativas. Halliday y Matthiessen (2004, p. 24) sugieren que todos usamos el lenguaje para darle sentido a la propia experiencia. Este es el propósito de la metafunción ideacional. A través del lenguaje se realizan las interacciones con los demás, como lo explica la metafunción interpersonal. La metafunción textual es la forma que toman los procesos sociales y la experiencia al ser expresadas. La experiencia, según Halliday (1978), usa al lenguaje como la expresión de los procesos y otros fenómenos del mundo externo, incluyendo los pensamientos, sentimientos y demás elementos que conforman el discurso.

A su vez, estas funciones corresponden a tres sistemas léxico-gramaticales: el de la Transitividad, el de Modo y el de Tema. El Sistema de Transitividad refleja la función ideacional. El Sistema de Modo es reflejo de la función interpersonal y el Tema corresponde a la función textual. El sistema de la transitividad permite que los hablantes organicen y construyan sus experiencias a través del lenguaje. La transitividad tiene un significado

especial para la LSF, ya que representa la base para cualquier análisis que tenga como marco esta perspectiva. Es a través de la transitividad como se conocen los roles de los objetos involucrados en el discurso, ya sean objetos directo, indirecto o incluso la ausencia de un objeto en relación a un verbo y las circunstancias en que lexicalmente se construyen las cláusulas y el significado en el discurso de la experiencia a nivel del individuo. El sistema de transitividad es el que da movimiento a una cláusula para expresar y dar forma a la experiencia humana. La transitividad se organiza en términos de acciones que suceden y que permite procesar el exterior en el interior de los hablantes. En la Lingüística Sistémica Funcional la transitividad también es considerada un sistema que está constituido por diferentes tipos de procesos que pueden identificarse en el discurso a través de un actor y las circunstancias que rodean a la acción.

La identificación y análisis de los procesos en el discurso ayudan a construir y a organizar las experiencias que estos miembros de la comunidad de práctica de los maestros de inglés participantes expresaron en las entrevistas, y constituye el primer nivel del análisis. Éste se enfoca en el sistema de Transitividad de Halliday (1994) que como ya ha sido mencionado, permite a los hablantes organizar y construir sus experiencias a través de las opciones léxico-gramaticales usadas por los participantes. En específico, se identificaron los procesos elegidos por los participantes a través de entrevistas semi-estructuradas para explorar la construcción discursiva de la experiencia docente, primero en forma individual y posteriormente por medio de la identificación de patrones recurrente de la organización sintáctica, llevando a una construcción discursiva de la comunidad.

Para establecer fundamentos conceptuales antes del análisis del discurso es importante adentrarse en lo que dice Halliday (1985, 1994) sobre el análisis léxico gramatical. Este lingüista argumenta que el centro del análisis es el léxico-gramatical, que

incluye las estructuras gramaticales y el vocabulario que el hablante escoge para organizar y transmitir su propio modelo de experiencia humana como procesos que involucran un verbo y la circunstancia que acompaña a la acción. Halliday (1994, p, 107) identificó tres tipos de procesos básicos. Aquí se sigue la propuesta de Ghio y Fernández (2005) para el análisis de los procesos en su versión en español:

1. Los procesos **materiales** que corresponden a los procesos relacionados con lo que sucede en el mundo físico se refieren a acciones concretas o abstractas. El análisis de estos procesos incluye primordialmente; el actor, que realiza la acción y la meta, lo que el actor realiza. Los participantes secundarios son el beneficiario, que se favorece de la acción realizada) y circunstancia o foco de un suceso.
2. Los procesos **mentales** que representan a lo que sucede dentro del hablante, esto es de reacciones mentales. Se analizan en cuanto al perceptor, el que siente y el fenómeno que generalmente se presenta en forma de cláusula proyectada y que expresa lo que el sensor o sujeto percibe.
3. Los procesos **relacionales** que permiten darle atributos o identidades a las cosas o entidades referidas por el hablante. Los participantes de este tipo de cláusulas son; el portador, que lleva el atributo, el atributo y la circunstancia. Posteriormente, Halliday (1994) identificó y agregó al grupo de tres procesos primarios, otros tres tipos de procesos que han sido denominados procesos secundarios y que complementan los ya mencionados:
4. Los procesos **conductuales** que tienen que ver con el comportamiento y cuyo principal participante es el actuante y el alcance o fenómeno.
5. Los procesos **existenciales,** que reconocen la existencia de algo y se analizan en cuanto al existente o ente existencial y circunstancia.

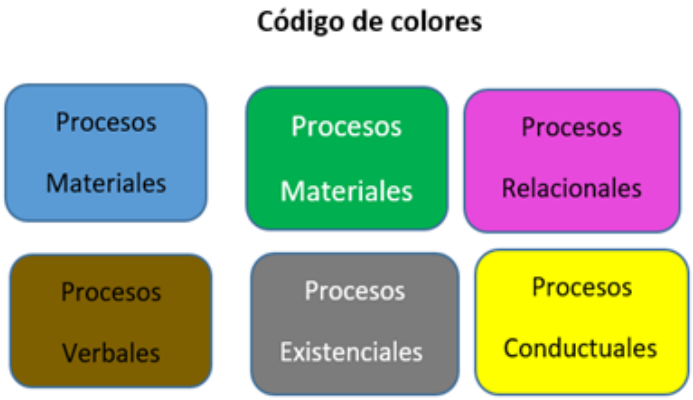
6. Los procesos **verbales** que se refieren a lo que se dice o significa por medio del discurso.

Los elementos a analizar o participantes son el emisor y la locución o mensaje.

La identificación y análisis de los procesos en el discurso ayuda a construir y a organizar las experiencias que estos miembros de la comunidad de práctica de los maestros de inglés participantes expresaron. El contexto de la situación y el contexto de la cultura ayudan a entender lo que pasa fuera del texto al momento de producirlo. Los hablantes tienen la capacidad de responder a su ambiente de forma lingüística y simbólica de acuerdo a su entendimiento. Ghio y Fernández (2008, p.26) dicen que la negociación de significado se basa en las opciones que el hablante escoge en relación al entorno social: el texto y el contexto y lo expresado (dicho) por los individuos sobre sus propias experiencias o percepciones, como aseguran Martin y Rose (2003, p.2) al referirse a la relación entre cláusula, texto y cultura. Para tener significado, los textos se producen dentro de una cultura o comunidad en particular.

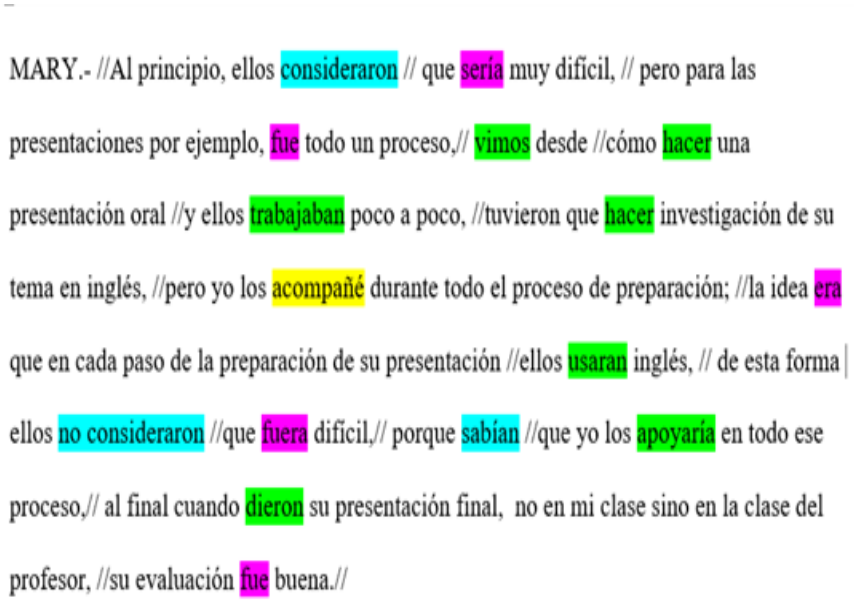
El componente experiencial de la LSF sirve para "expresar la experiencia del mundo exterior y del mundo dentro de nosotros" como fue expresado por Halliday (1978, p. 27) en la gama de una "gramática de opciones". Sin embargo, las alineaciones creadas por la membresía a una comunidad de práctica dan origen a elecciones similares. De esta forma se pueden encontrar patrones internos en los textos de los discursos referentes a la construcción léxico-gramatical de la experiencia. Para identificar los procesos se recurrió a un código de colores para hacer la identificación más visual (Ver Fig. 6). El análisis hecho a las entrevistas identificó el tipo de procesos que los maestros participantes usan para construir el discurso de la experiencia. Cada transcripción fue analizada. Las cláusulas fueron separadas por doble diagonal (//) y los procesos verbales realzados en el color asignado a cada proceso de acuerdo a la figura a continuación (Ver Apéndice 2):

Fig. 6. El código de colores para la identificación de los procesos



El código de colores establecido para identificar los procesos utilizados por los participantes me permitió apreciar visualmente la distribución de los procesos en los textos de las entrevistas, así como poner atención a la construcción del discurso a nivel léxico-gramatical. El análisis de los textos a partir de los procesos de la LSF identificó la manera en que los participantes construyen el discurso de la experiencia personal. Al leer las transcripciones e iniciar el primer análisis, inmediatamente noté el predominio de procesos materiales y mentales. Sin embargo, era necesario sistematizar el análisis. Por lo tanto, procedí a hacer gráficas con los datos obtenidos del análisis de los procesos con la intención de organizar los resultados; además de que me permitió la visualización de los procesos, usar el código de colores fue una manera de evidenciar lo abstracto.

Fig. 7. Ejemplo del uso del código de colores para identificar los procesos



La discusión e interpretación del análisis de los procesos que constituye el primer nivel del análisis del discurso de acuerdo a la LSF, serán mostradas en el Capítulo 4. El estudio utilizó también herramientas de análisis del discurso de Gee (1999, 2001, 2014), por lo que en los siguientes apartados, se explican y presentan las herramientas de los Mundos Figurados y la Gran Conversación utilizadas para llevar a cabo los correspondientes análisis del discurso del segundo y tercer nivel.

3.9.2 Los Mundos Figurados. Las Historias Compartidas

El segundo análisis diseñado para contestar las preguntas y alcanzar los objetivos del estudio fue el de identificar los Mundos Figurados incrustados en el discurso de los maestros de

inglés participantes. Holland *et al.* (2001, p.58) definen los Mundos Figurados como "los constructos interpretativos en los que ciertos caracteres y actores se reconocen socialmente". El significado es dado por el grupo y las expectativas que le dan a la vida diaria. Estas historias cultural y socialmente construidas tienen la característica de ser:

a) Figurativas

b) Narradas

c) Dramatizadas

Estas historias son figurativas porque siempre empiezan con una imagen de lo que es normal o típico en un grupo social. Estas historias tienen que ser narradas o reproducidas por varios de los miembros del grupo y tienen que tener algún componente de drama para tener impacto en la memoria de la comunidad. Estas historias son contadas con el objeto de advertir a los miembros lo que puede pasar cuando hay alguna irregularidad en la conducta de los individuos del grupo. Los autores mencionan que estos mundos figurados están regidos por un *¿Y si…?* que actúa como controlador o auto-controlador de lo esperado por la comunidad.

Por medio de historias es que los miembros de la comunidad cuentan sus experiencias y transmiten información sobre la comunidad. Las historias ayudan en la construcción de sus identidades en relación con la comunidad y a su vez, a la construcción y desarrollo de la comunidad de práctica a la que pertenecen, como apuntan Brown y Duguid (1991). La imaginación de los miembros de una comunidad puede llevar a los individuos más allá de las experiencias inmediatas y cercanas para elaborar historias que puedan explicar sus preocupaciones o sus denuncias sociales al mostrar el tipo de interacciones que se llevan a cabo en la comunidad. La propia evaluación de la experiencia da la importancia al evento para ser digno de reproducirlo en una interacción oral, por ejemplo las entrevistas del estudio.

En cada una de estas historias se puede conocer un poco más de las relaciones que se dan entre los participantes, los escenarios que se dan en las comunidades de práctica, los retos que enfrentan los participantes y la forma en que se resuelven los problemas. Giddens (1976) afirma que aunque el contexto y la sociedad pueden ser limitantes para el desarrollo de una identidad, cada persona incorpora distintos elementos de las propias experiencias vividas en sus relatos. Más tarde estas experiencias vividas que pueden ser individuales o grupales son reconstruidas a partir de los intercambios sociales con los demás miembros del grupo, argumenta Giddens (1991). Por su parte, Bazerman, asegura que:

> …somos al darnos cuenta de nosotros mismos en relación con los demás. Lo social se convierte en todo lo que hacemos y lo que no hacemos. El individuo se identifica a si mismo siempre, en relación al paisaje social, un paisaje que llegamos a conocer sólo al interactuar en él. Nos descubrimos y creamos a nosotros mismos y a los demás a través de lo que hacemos unos con otros (1993, p. viii)

En el contexto institucional educativo, las interacciones lingüísticas permiten también crear un imaginario social que, con base en los resultados del análisis, puede decirse que estas interacciones construyen redes de significado que ayudan a entender la organización y los roles que los participantes de la comunidad. Cassany (2004) ha planteado que las interacciones verbales sirven como base para el concepto de organización y ayuda a los miembros de la comunidad a conseguir los propósitos que sus diferentes roles implican. En relación a la organización, que en el contexto de este estudio es una comunidad de práctica, Cassany afirma que: “la organización se entiende como una agrupación estructurada de personas que desarrollan actividades específicas para conseguir propósitos que no podrían

alcanzarse individualmente; la interacción verbal entre los individuos es uno de los elementos constitutivos de la organización y herramienta para conseguir los objetivos" (2004, p. 49).

Así, mediante la herramienta de Los Mundos Figurados, el investigador puede identificar y referirse a las actividades y roles de los participantes así como a los imaginarios que los miembros de la comunidad de práctica expresan a través de su discurso. Estos imaginarios compartidos por los participantes y expresados por medio del discurso permiten visualizar las posiciones de poder o prestigio, ya que como explican Holland *et al.* (2001), son estas figuras (de poder o prestigio) las que tienden a reproducir estos relatos con el objetivo de mantener el orden creado en el grupo social. De igual manera, mediante la herramienta de los Mundos Figurados se pueden explicar las competencias y atributos de los diferentes participantes así como las expectativas que el individuo o el grupo tienen del comportamiento y papel de los demás integrantes del grupo.

Las prácticas evolucionan como historias de aprendizaje dentro de una comunidad, dice Wenger (1999, p. 87). Estas historias se crean en la mente del individuo, se narran y reproducen por los miembros del grupo y se dramatizan para impactar sobre los miembros de la comunidad, pero también con las personas que tienen contacto con la comunidad. En el caso aquí analizado estas personas son los pares, las autoridades o incluso las familias de los alumnos y de los propios docentes. El análisis del discurso a nivel medio o de significado permite identificar ciertas historias comunes y compartidas, a las que Holland *et al.* (2008) y Gee (2014) han llamado los Mundos Figurados. Las historias que los adultos comparten y reproducen generalmente implican algo más que el relato de eventos. Según Polanyi (1989), los adultos usan estas historias como dispositivos de evaluación para mostrar su perspectiva sobre la historia.

Goodson (2004, p. 33) argumenta que los relatos de los docentes o "historias del contexto" sirven para conectar y reconstruir la experiencia de la enseñanza y a su vez, estas historias ayudan a tener un mayor entendimiento de la construcción política y social donde ocurren las historias contadas por una comunidad en un espacio y tiempo específico, que es el tiempo en que son narradas y transmitidas. En el presente estudio, las situaciones que los maestros de inglés enfrentan en su práctica diaria se ven reflejadas en lo que los participantes expresan, pero también se dejan ver las creencias, situaciones comunes y los valores que comparten y guían el comportamiento de los miembros de la comunidad de práctica del estudio. Desde la perspectiva de Gee (2014) y el análisis del discurso es necesario identificar estas historias, ya que son estos Mundos Figurados los modelos para el comportamiento ideal del grupo. De acuerdo a este autor, estas historias han sido también llamadas "teorías populares", "marcos", "escenarios", "modelos mentales o culturales", "modelos discursivos" o "Mundos Figurados". Desde el punto de vista de Gee, estas historias se encuentran en nuestra mente (individual), pero también en las prácticas comunes, en libros, leyendas y actualmente en los medios. La gente se refiere a ellas cuando es necesario.

Berger y Luckman (1966) plantearon en "La Construcción Social de la Realidad" que las personas crean un relato de sus vidas basado en su percepción de los eventos que se van desarrollando en el mundo en el momento en que viven y conviven con los demás. Sus historias capturan lo que es considerado normal o típico en el grupo social y en el tiempo en que son producidas y reproducidas. Los mundos figurados no son historias estáticas sino que cambian de acuerdo a los cambios del grupo social porque siempre están históricamente situadas y son reproducidas por el significado que tengan para la comunidad en un momento dado. Para hacer este nivel de análisis se tomaron las respuestas de los participantes a partir de las respuestas dadas a una de las preguntas de las entrevistas. Por ejemplo, se usaron las

formas “cuéntame alguna buena o mala experiencia en tu práctica docente”, o bien “¿tienes alguna anécdota de tu experiencia como docente que quieras compartir?”

Ocho de los diez participantes contestaron la pregunta con una experiencia en específico referente a su práctica docente en forma de narrativa. Para el análisis de las historias comunes o mundos figurados de los maestros participantes se usó el modelo de narrativa natural de Labov y Waletsky (1967) y Labov (1972), ya que su origen se sitúa en las prácticas discursivas diarias de hablantes reales en contextos sociales reales. El contar historias se convierte en un método de recolección de información que facilita la comprensión de las vidas personales y profesionales de los maestros. Al narrar historias que suceden en sus vidas, los maestros dieron elementos para construir la forma en que ellos construyen su entendimiento del mundo y sus roles en éste. Es decir, muestra cómo se construyen las identidades que adoptan para contar sucesos de la vida común. Labov (1972) aísla los elementos centrales de una narrativa completa en cinco categorías:

1.- Orientación, este elemento es usado para orientar al oyente sobre la persona, lugar, tiempo o situación en el que la historia se llevará a cabo.

2.- Complicación, explica la serie de eventos que darán lugar a un resultado.

3.- Evaluación, este elemento de la narración revela la actitud que el narrador tiene hacia la historia que cuenta.

4.- Resolución, explica los resultados de la complicación de la historia y

5.- Coda, el recurso lingüístico de la narrativa que regresa a los oyentes al momento presente, esto es, al momento en que la historia es contada.

A estos elementos básicos, Labov (1972) agregó un *abstract* (resumen) al principio de la narración para anunciar que el narrador va a contar una historia. Este elemento no fue identificado en los textos de esta investigación ya que este *abstract* fue sustituido por la

pregunta directa sobre una historia que ellos quisieran compartir sobre su experiencia como docente. El análisis de las historias se justifica en lo dicho por Bateson (2001) quien afirmó que al contar historias se busca y construye un significado común que comparten la historia y la pueden identificar con sus propias experiencias. A través de las historias comunes los participantes del estudio relatan situaciones que suceden en la comunidad. En la comunidad de práctica a la que pertenecen los participantes, como se puede ver en la Tabla 4, es posible ver el análisis de una de las historias hecho a nivel medio, como fue propuesto por Kaplan-Weinger y Ullman (2015). Este análisis explora las redes de significado situado de las historias compartidas en la comunidad de práctica usando la herramienta del análisis del discurso de los Mundos Figurados propuesta por Gee (2014).

Tabla 4. Ejemplo del análisis de las historias de los participantes

Secuencia	**Narrativa**	**Valores identificados**
Orientación	*Estuve preparando a un grupo de alumnos para presentar el examen TOEFL.*	
Complicación	*Los alumnos tenían que aprobar el examen* *Poco tiempo para prepararlos.*	**Adversidad** **Requerimientos del sistema**
Evaluación	*Tuve las facilidades para hacerlo y también la necesidad de ellos. Y aunque tal vez fue ajustado el tiempo tuve resultados satisfactorios.*	**Facilidades** **Problemas de tiempo**
Resolución	*Obtuvieron buenos resultados, el puntaje requerido y mejoraron su nivel (de inglés) en general*	**Éxito** **Logros**
Coda	*Esa fue la situación con ellos.*	**Orgullo**

Fairclough (1989) asegura que las convenciones del funcionamiento del discurso reflejan las estructuras sociales que determinan el discurso de acuerdo al orden social y a las prácticas que este orden social indica como las apropiadas para el grupo o comunidad en donde estas prácticas se realizan. En este nivel de análisis del discurso nos remitimos al

estrato interno del lenguaje de la semántica, en el que el significado es siempre referencial/cognitivo, como lo señalan Ghio y Fernández (2008). Las historias son siempre más amplias en sus perspectivas que los propios protagonistas, ya que la historia se vuelve ejemplo o representación de que se vive en un contexto dado y a la luz de significados entendidos por los que las reproducen y transmiten así como por los que escuchan estas historias. El resto de las historias o mundos figurados, así como la interpretación y la función que las historias parecen cumplir en la organización y construcción de la comunidad de práctica serán analizadas en el siguiente capítulo.

3.9.3 La Gran Conversación de la comunidad

Las comunidades de práctica existen siempre en un contexto dado, donde los miembros de la comunidad se ocupan de temas específicos que les conciernen o preocupan. De acuerdo con Gee (2011) hay ciertos temas, debates o motivos sobre los que se enfocan los textos e interacciones del grupo y sobre los que la mayoría de los miembros tienen algún tipo de información. Estos temas son los que van formando las sociedades y pueden referirse a todas las actividades que se llevan a cabo en la comunidad. El conocimiento que cada miembro tenga sobre el tema es el fundamento sobre el que el individuo va a basar su interpretación. Gee (2011, 2014) llama a estos temas las Conversaciones con "C" mayúscula. En este documento se les llama la Gran Conversación. Estas Conversaciones se refieren a los grandes debates alrededor de los cuales se forman varios argumentos y debates que la comunidad comparte.

La Gran Conversación está formada por un sinnúmero de eventos interaccionales que tienen lugar entre personas específicas, lugares y tiempos específicos y generalmente dentro

de instituciones específicas. Los textos que se dan en cierta Gran Conversación, ya sean documentos o intercambios orales, son los productos históricos de los debates entre diferentes discursos concurrentes. Estos temas y valores identificados en las Grandes Conversaciones pueden también ser temas de textos y de ocurrencia en los medios, dice Gee (2011, p. 191), y reflejan el momento histórico en que se producen los discursos de una comunidad. Por medio de estos textos se pueden identificar los temas y valores que ocupan a una comunidad en cierto momento de su historia. Este nivel de análisis se logró mediante la identificación de temas comunes a los participantes. La coincidencia de referencias fue organizada en categorías de acuerdo a subtemas que los participantes dejaron entrever en su discurso.

Las sociedades se pueden conocer, al menos parcialmente, a través de la forma en que las personas hablan, actúan y debaten en un momento dado. Por ejemplo, en el momento de este estudio y bajo la presión de una evaluación docente resultado de recientes reformas educativas, los maestros parecían ocuparse de cuestiones tan diversas como discriminación, la preparación académica y las condiciones laborales entre otras. Para aproximarse a ello, se debe puntualizar que el concepto de la Intertextualidad debe ser tomado en cuenta para analizar los vínculos del discurso interno de una comunidad con lo que sucede en el exterior de la comunidad. Kristeva (1967) crea el término de la intertextualidad y lo explica como "la existencia en un texto de discursos anteriores como precondición para el acto de significación"**.** La intertextualidad se basa en el conocimiento previo que los miembros de una comunidad o los medios difunden sobre un tema en específico. De esta manera, los temas y debates que conciernen a la comunidad de práctica de los maestros de inglés fueron identificados por medio de la herramienta de la Gran Conversación de Gee (2014) realizada a los textos de las entrevistas hechas a los participantes.

En este capítulo, cada uno de los niveles de análisis propuestos por Kaplan-Weinger y Ullman (2015) fue presentado a la luz del presente estudio, de modo que se puede justificar cada una de las tres herramientas metodológicas que permitieron explorar y analizar el discurso de los participantes desde diferentes enfoques explicados en este capítulo. El siguiente capítulo muestra el análisis hecho al corpus, los resultados de cada una de las herramientas metodológicas de análisis del discurso, así como los resultados obtenidos mediante los procesos de análisis correspondiente a cada uno de los niveles o dimensiones propuestas por Kaplan-Weinger y Ullman (2015). El capítulo 4 también presenta las interpretaciones hechas a los resultados del análisis del discurso de acuerdo a la perspectiva de la revisión de la literatura hecha en el capítulo 2 del presente documento.

Capítulo 4

Los Resultados y el Análisis de los Datos

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de lo que en esta investigación se denominan como los tres niveles de análisis del discurso sugeridos por Kaplan-Weinger y Ullman (2015). Estos tres niveles de análisis del discurso se basan en las herramientas metodológicas de Gee, complementadas por el análisis léxico-gramatical de la Lingüística Sistémico Funcional. El corpus de esta investigación, como ya ha sido mencionado en capítulos anteriores, consistió en la transcripción de diez entrevistas individuales con maestros de inglés. El diseño del análisis del discurso consistió en: a) un análisis léxico gramatical, para identificar las metafunciones planteadas por Halliday (2001): ideacional, interpersonal y textual, en específico la ideacional en esta investigación, por medio de los procesos de Halliday (1994, 2000); b) un análisis medio de la construcción de redes de significado que serán exploradas por la herramienta denominada de los mundos figurados de Gee (2014), y finalmente c) un análisis que vincula el discurso con el momento social e histórico en que se produce a través de la herramienta de la Gran Conversación de Gee (2014).

En cuanto a la organización del capítulo, cabe señalar que en la primera parte se presentan los resultados del análisis del corpus utilizando los procesos propuestos por Halliday (1994, 2000) para sistematizar los recursos lingüísticos empleados por los informantes en las entrevistas, para establecer las construcción del discurso de los participantes a partir de sus elecciones léxico-gramaticales. En la segunda parte se presenta

el procesamiento de los resultados obtenidos a partir de la herramienta de mundos figurados, que ayudará a explorar las redes de significado que los participantes crean en su comunidad. Finalmente, en la tercera parte se presentan los resultados del análisis de la herramienta de la Gran Conversación para relacionar el discurso de los participantes con los eventos que rodean a la comunidad en el momento de la producción del discurso. Finalmente, en la última parte del capítulo se presenta la interpretación de los resultados en conjunto. Estos resultados y su subsecuente interpretación permitirán comprender cómo los participantes del estudio construyen sus discursos en el marco de una comunidad de práctica y permitirán contestar las preguntas de investigación y lograr los objetivos establecidos.

4.1 Lo que los Discursos construyen

El presente estudio se ubica en un contexto educativo cuyos miembros organizan y producen sus discursos alrededor de hechos sociales e institucionales. Como fue mencionado en el Capítulo 2, y siguiendo la postura de Rojo (1997), quien considera que los discursos reflejan no sólo la realidad de los hablantes sino que son dispositivos y tecnologías de construcción y de mantenimiento de interpretaciones sobre la realidad del grupo social en que se manifiestan, se puede decir que el discurso de los participantes del estudio refleja la realidad de su comunidad de práctica, la de los maestros de inglés. Como Searle ha afirmado, “el lenguaje es esencialmente constitutivo de la realidad social” (1987, p. 75) pero también constituye los hechos sociales y los hechos institucionales, mientras que los discursos de los participantes constituyen una realidad social y también una realidad institucional.

Rojo (1997) también argumenta que la organización del discurso podría actuar como mecanismo de control de la producción, circulación y recepción de dichos discursos, dando paso a las prácticas sociales y a los tipos de relaciones entre los actores de un grupo

determinado, que en el estudio se convierten en los maestros de inglés participantes y pertenecientes a una comunidad de práctica. Los miembros de esta comunidad organizan su discurso de acuerdo a ciertas características léxico-gramaticales que se convierten en prácticas sociales y las transmiten a los demás. En el siguiente apartado se exploran y analizan las opciones lexicales y el sistema verbal utilizado por los participantes a partir de tres análisis del discurso que fueron realizados en la presente investigación.

4.2 La Construcción de la Experiencia Docente: El Análisis de los Procesos

Identificar los propósitos de la investigación sirve, como Halliday sugiere (1973, p. 57), para explicar la naturaleza del sistema de lenguaje que reflejará las funciones a las que pretende servir para tener un mejor entendimiento del uso del lenguaje. Así se puede explorar el interior del lenguaje por medio de las opciones léxico-gramaticales que los hablantes hacen para construir su discurso a través de los procesos. En esta sección se presentan las gráficas resultantes de la identificación de los procesos usados por cada uno de los participantes, a partir del análisis que fue descrito en el capítulo anterior. A pesar de que los resultados de la identificación de los procesos usados por los participantes fueron organizados en gráficas, estas no son usadas estadísticamente, sino como representaciones visuales para explicar el tipo de procesos que los participantes usan para construir el discurso de la experiencia docente. El carácter cualitativo del estudio no se ve afectado, entonces, por el uso de gráficas para la representación de este nivel de análisis del discurso.

4.2.1 Los resultado del análisis léxico gramatical en gráficas

En esta sección se presentan las gráficas obtenidas por el procesamiento de la información obtenida mediante las entrevistas hechas a los participantes. El análisis léxico gramatical

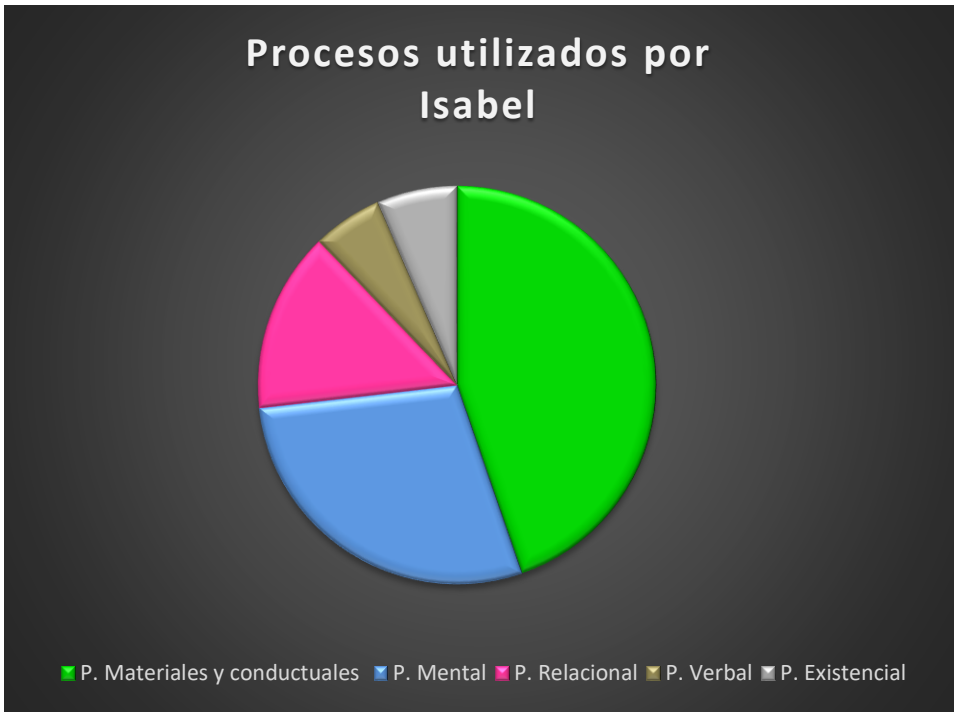
permite explorar las opciones léxicas que los informantes elijen para construir su discurso y en consecuencia la representación vivencial de su experiencia docente.

Las gráficas muestran las opciones de procesos que cada participante utilizó durante la entrevista. Al procesar la información en forma visual se decidió que el uso de gráfica permite apreciar visualmente la construcción del discurso de los participantes a partir de las opciones léxico-gramaticales usadas. El código de colores para la realización de las gráficas fue descrito en el capítulo anterior; sin embargo, se muestra en esta sección para referencia y comprensión de las gráficas:

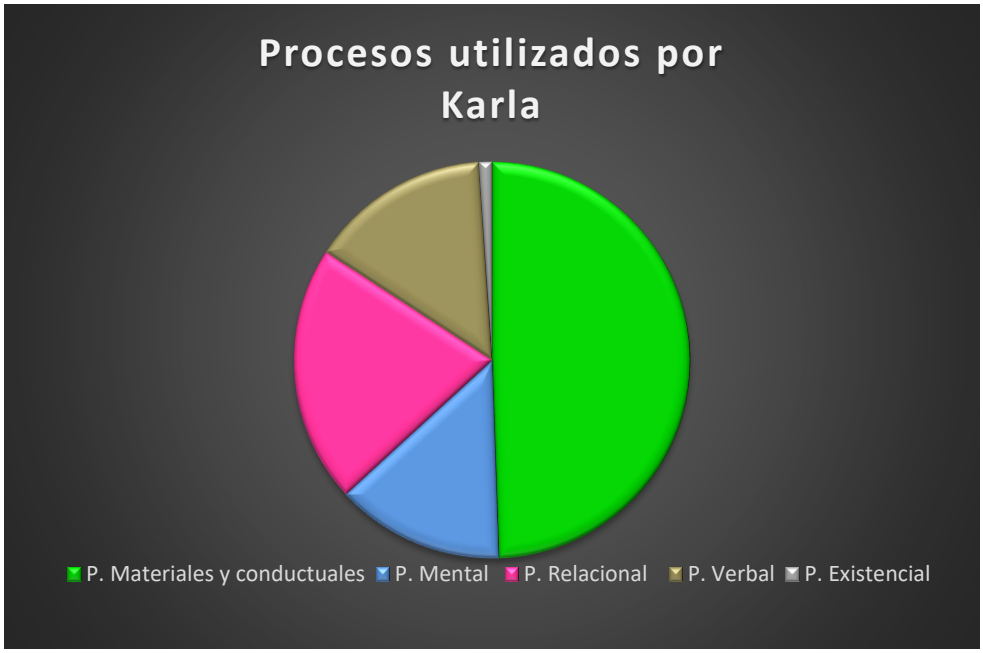
Inicialmente se analizaron los procesos materiales y conductuales por separado, pero ante la naturaleza de los procesos y sus características sintácticas en español se decidió que los procesos materiales y conductuales serían agrupados en una misma sección al encontrarse con procesos ambiguos que podían ser incluidos en ambas categorías. En consecuencia, los procesos materiales y conductuales se encuentran agrupados en la categoría de los procesos materiales, como está especificado en cada una de las gráficas. A continuación se presentan las gráficas resultantes de la identificación de los procesos.

Gráfica 1. Los procesos usados en el discurso de Ana

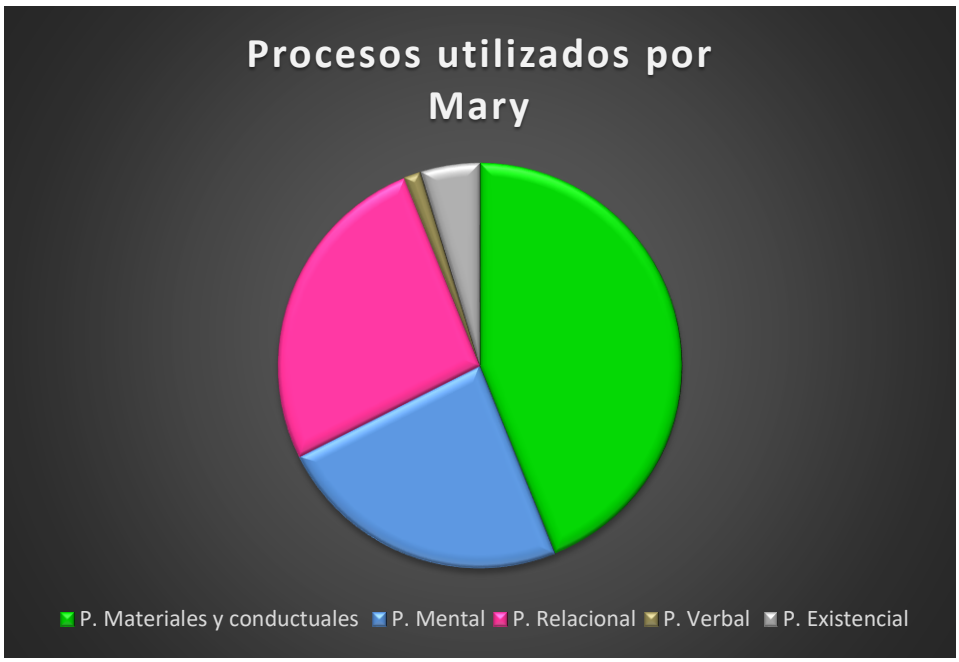
Gráfica 2. Los procesos usados en el discurso de Isabel



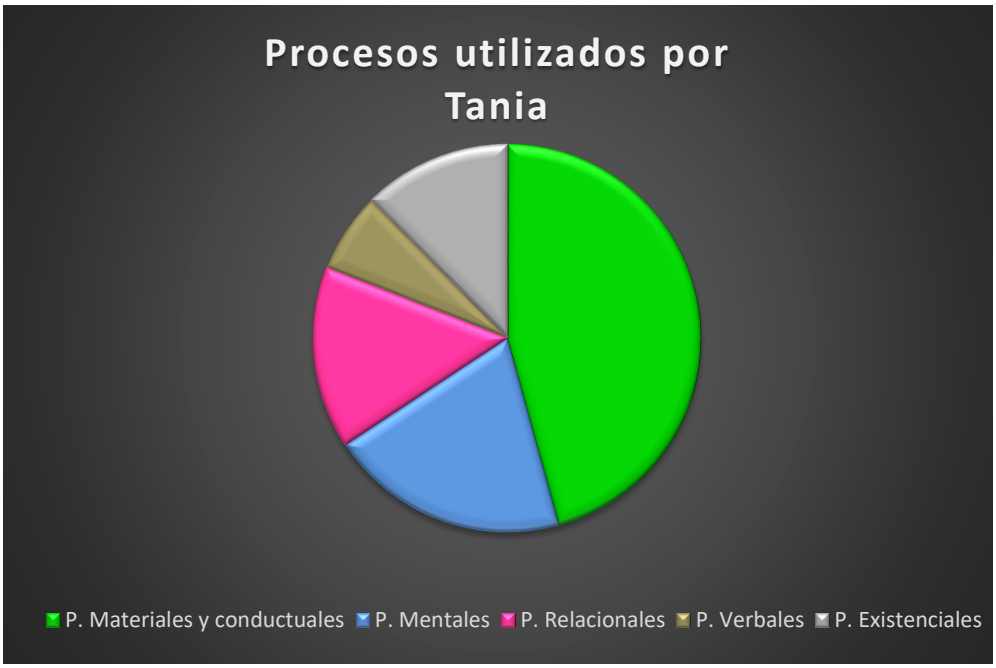
Gráfica 3. Los procesos usados en el discurso de Karla



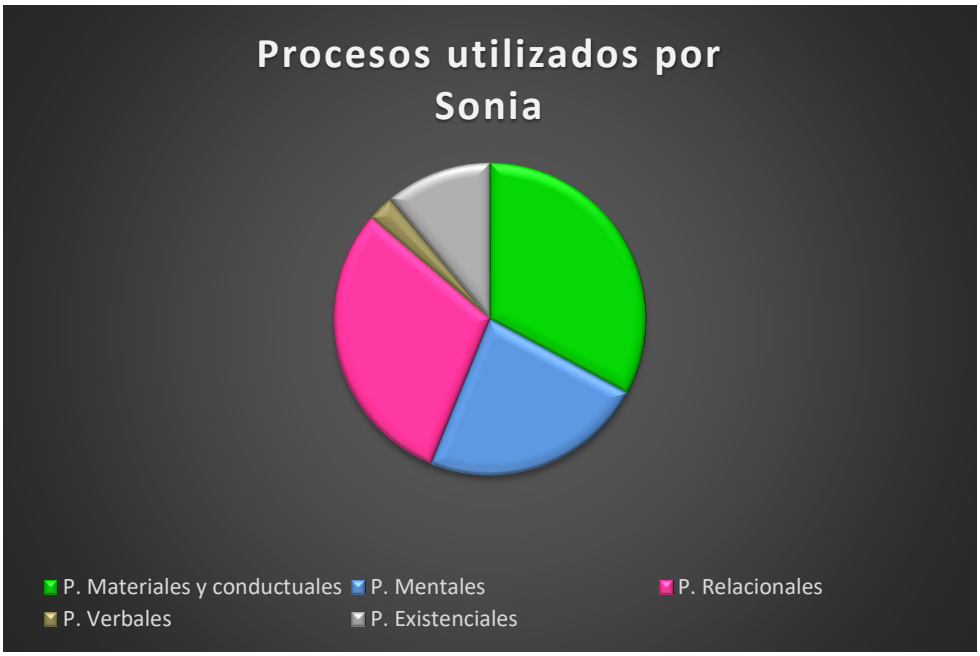
Gráfica 4. Los procesos usados en el discurso de Mary



Gráfica 5. Los procesos usados en el discurso de Tania

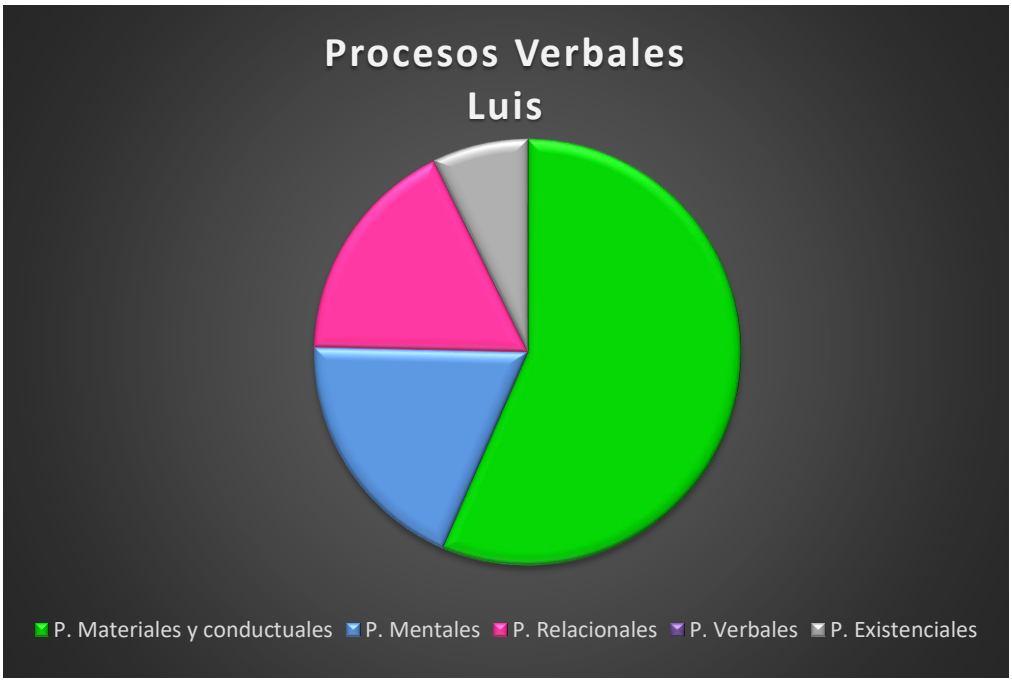


Gráfica 6. Los procesos usados en el discurso de Sonia

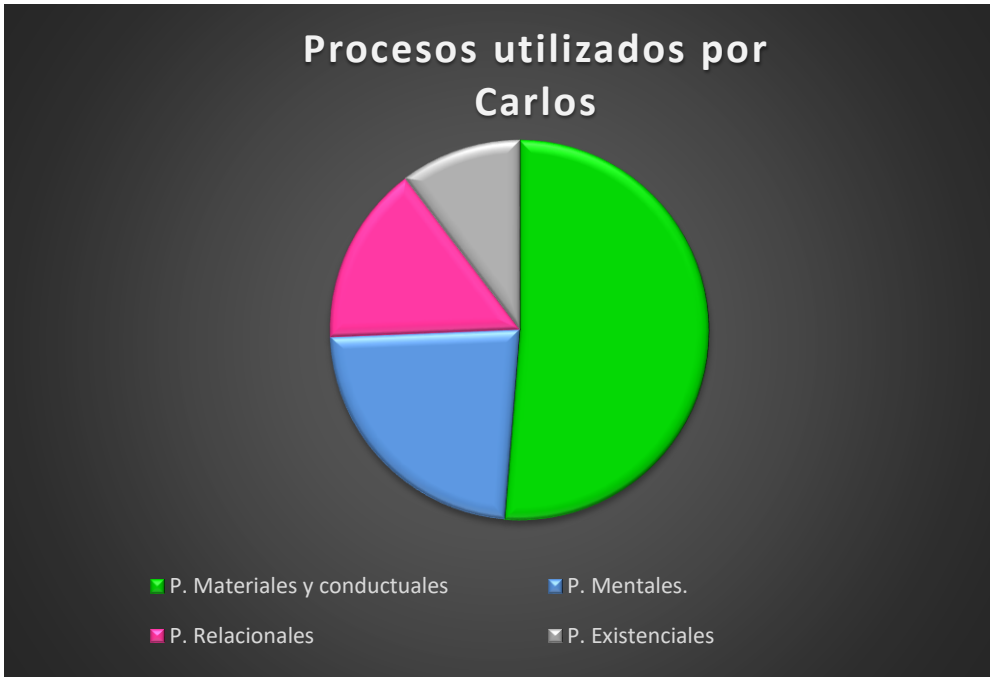


Gráfica 7. Los procesos usados en el discurso de José

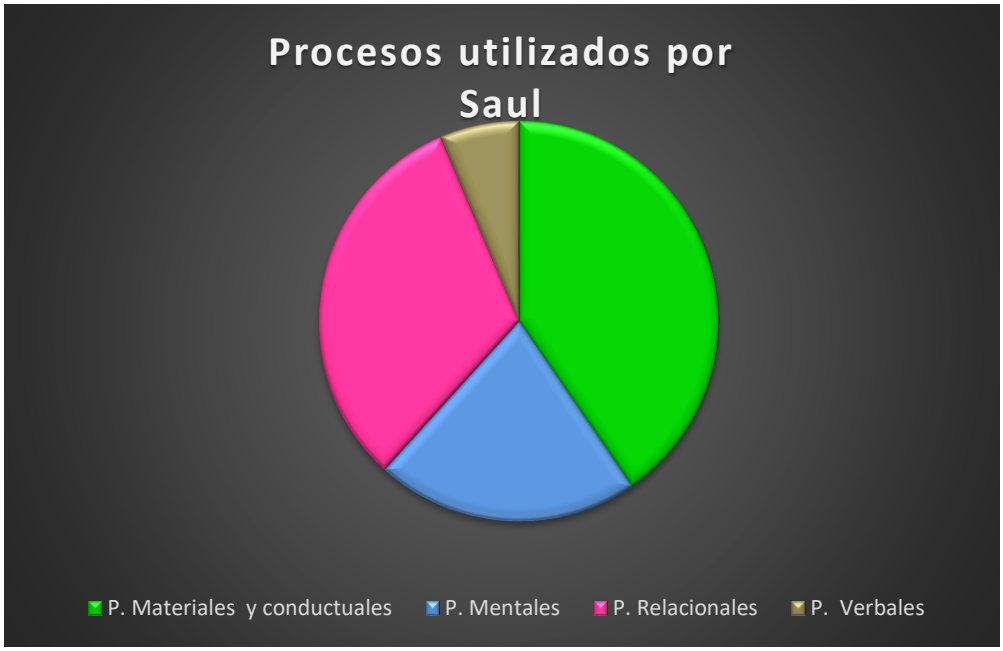
Gráfica 8. Los procesos usados en el discurso de Luis



Gráfica 9. Los procesos usados en el discurso de Carlos



Gráfica 10. Los procesos usados en el discurso de Saúl



Como las gráficas demuestran, los procesos más usados por los participantes fueron los procesos materiales, esto es, los procesos de *"hacer"* que indican lo que pasa en el mundo físico, de acuerdo con Halliday (1994). Los procesos materiales construyen sucesos y acciones, dicen Ghio y Fernández (2010): son los procesos que suceden en el mundo externo y que pueden ser percibidos por los demás. El patrón lingüístico detectado en los discursos de los participantes nos permite suponer que nombrar las actividades propias de la profesión puede ser usado como una reafirmación de que los miembros de estas comunidades comparten acciones o actividades comunes y además les sirven para mostrar la pertenencia del maestro a la comunidad de práctica donde se llevan a cabo un conjunto de acciones que caracterizan a la profesión.

Aunque hubo diferencias en el orden en que fueron producidos, el orden en que los participantes usaron los procesos para construir sus discursos fue, en primer lugar los procesos (que corresponderían con la categoría de los verbos) materiales, en segundo lugar, los mentales y el tercer lugar los procesos relacionales. Esto nos permitió en una primera instancia formular supuestos sobre las opciones léxicas que los participantes usaron para construir el discurso de la experiencia docente y que a la larga permiten afirmar que sus elecciones son patrones recurrentes de opciones léxico-gramaticales dentro del discurso de los maestros de inglés que serán explicadas y analizadas en los siguientes apartados.

4. 2.2 Procesos Materiales

Como se ha hecho evidente por las gráficas resultantes del primer análisis del discurso del estudio, los procesos materiales que denotan las actividades propias de la profesión fueron los más usados por los informantes del estudio. Sin embargo, al realizar el análisis se decidió

mantener los procesos materiales y conductuales bajo una misma categoría puesto que hay variaciones de análisis por el idioma usado. En español se suele incluir el grupo preposicional como un objeto directo, esto es *sujeto + proceso + meta,* lo que puede confundirse con el análisis de los procesos conductuales que siguen un patrón de *sujeto + proceso + conducta.* Estos patrones de análisis podían dar lugar a la ambigüedad, razón por la que se incluyeron ambos procesos (materiales y conductuales) en una misma categoría. En el Anexo 2 se puede apreciar la diferencia entre estos dos procesos, aunque en las gráficas se unieron en la categoría de los procesos materiales para evitar confusión en el análisis y la interpretación de los resultados.

En cuanto a los procesos materiales, de acuerdo con Halliday (1994, 2000), este tipo de procesos indican la forma en que el individuo reacciona a lo que sucede en el mundo exterior y esta reacción se hace visible. La transitividad entendida como la forma en que se expresa la experiencia humana da forma a las cláusulas analizadas formadas por los elementos: actor, meta y circunstancia. Entre los procesos verbales más usados por los participantes se destacan los que los profesores usaron para las actividades propias de su profesión, como se puede ver en la Tabla 5:

Tabla 5. Ejemplos de procesos materiales en el discurso de los participantes

Actor y Proceso	**Meta o Conducta**	**Circunstancia**
a) Aprendes	muchas cosas	de ellos
b) He estudiado	mucho	
c) Los alumnos aprenden	el idioma	
d) Los alumnos no le dan	importancia	
e) Tienes que trabajar	con la dinámica del grupo	
f) La vida me llevó	a diferentes instituciones	
g) Mis alumnos me han dejado	huella	todos los días
h) Planeo mis	clases	
i) Mi forma de dar clase ha cambiado		a comparación de las primeras veces

Una constante en los discursos de los maestros fueron las menciones a las actividades o conductas que llevan a cabo con o en relación a sus alumnos, por ejemplo:

- Ayudar a los alumnos,
- Escuchar a los alumnos,
- Apoyar a los alumnos y
- Motivar a los alumnos,

Estas elecciones de orden léxico gramatical hacen que los maestros de inglés hagan evidentes y relevantes sus actividades y conductas relacionadas con su profesión. De esa manera justifican la importancia de su quehacer docente. Al analizar los procesos utilizados se evidencia la manera en que se da forma a un discurso común y se justifica la comunidad de práctica, esto es una comunidad que desarrolla actividades comunes y maneras de proceder compartidas, específicas de su profesión y de su comunidad, como aseguran Hyland (2000) o López (2002).

4. 2.3 Procesos Mentales

Los procesos mentales son los que implican un proceso de consciencia, de percepción, cognición y afectividad, dicen Ghio y Fernández (2010, p.103).La estructura gramatical de este tipo de procesos es la siguiente: *sujeto + cláusula proyectada (que incluye un fenómeno).* Al tener el componente de consciencia en este tipo de procesos, se requiere que el actor que enuncia un proceso mental siempre sea humano, a diferencia de los procesos materiales que pueden ser hechos por otras entidades.

Tabla 6. Ejemplos de procesos mentales en el discurso de los participantes

Preceptor/ Sujeto - Proceso	**Fenómeno** **Cláusula proyectada**
a) Me considero	una buena/un buen maestro
b) Me gusta	lo que hago
c) Ellos (los alumnos)sabían	que yo los apoyaría
e) Yo creo que lo primero	es que tú te lo creas
f) Yo creo que el tiempo	te ayuda a sortear estas cosas (conflictos)
g) Creo	que juntos, los maestros de inglés, podríamos lograr muchísimas cosas.

Estos procesos permiten ver el mundo interior del individuo. En el presente estudio los procesos mentales fueron el segundo tipo verbal usado por los participantes para construir el discurso de su experiencia interior en relación a lo que pasa en el exterior. Estos procesos indican las actividades que los individuos dicen realizar pero que no son visibles al mundo externo. La enunciación de un proceso mental implica que el hablante permite al oyente o lector saber lo que pasa en su mente. Los procesos mentales usados por los participantes involucran percepciones sobre lo que estos maestros piensan de sí mismos, en primer lugar, expresando sus sentimientos en relación a eventos que suceden en su entorno. Adicionalmente, se encontró que estos procesos también ayudan a expresar los sentimientos de los docentes en relación a los demás participantes de la comunidad de práctica y reflejan las interacciones y tensiones existentes en una comunidad de práctica.

4.2.4 Procesos Relacionales

Al continuar el análisis de los procesos utilizados por los informantes del estudio, se analizaron los procesos relacionales. Estos son los que se encargan de definir mediante la identificación discursiva de aspectos claves de la profesión y de describir mediantes atributos o características particulares de los actores, eventos u objetos que aparecen en el contexto en

el que se encuentran inmersos. Estos procesos se instancian en una estructura sintáctica recurrente: *portador (grupo nominal) + proceso + adjetivo o atributo (grupo nominal) + circunstancia* y generalmente son instancias del SER o el TENER. En el análisis hecho al corpus se encontró que los participantes usaron este proceso mayormente para expresar sus propias opiniones y percepciones sobre las cosas, personas o eventos que afectan o influyen en su práctica docente. En la Tabla 7 se muestran ejemplos de los procesos relacionales usados por los participantes:

Tabla 7. Ejemplos de procesos relacionales en el discurso de los participantes

Portador- proceso	**Atributo**	**Circunstancia**
a) Es una profesión	que te ayuda a acercarte a los jóvenes	
b) Mi experiencia ha sido	muy gratificante	
c) Los alumnos	son apáticos	
d) Los maestros de inglés no son	tan importantes	como los otros maestros
e) Tengo un poco de	estricta	
f) El maestro es	un poco disperso	por su falta de interés
g) Los maestros de inglés no tenemos	los mismos beneficios	que los demás
h) He tenido	malas experiencias	con algunos grupos

4.2.5 Procesos Verbales

El siguiente grupo de procesos a analizar fueron los procesos verbales. La categoría de los procesos verbales no aparecieron en el discurso de las entrevistas de los participantes con la misma frecuencia que los procesos materiales/conductuales y los mentales. Estos procesos

son los actos del decir. Los elementos de estas cláusulas son *el emisor + locución*. Entre los resultados obtenidos resultó interesante que los participantes otorgan el decir a entidades no humanas, como la universidad o el sistema como emisores de mensajes. Algunos de los procesos verbales que los maestros emitieron pueden ser apreciados en la Tabla 8:

Tabla 8. Ejemplo de procesos verbales en el discurso de los participantes

Emisor	**Locución**
a) Las evaluaciones docentes dicen	que los alumnos sí aprenden,
b) Si tú les hablas en inglés y les dices	que sí pueden, lo intentan,
c) La misma universidad les dice	que es sólo inglés, que no vayan,
c) Digo	doy clases y con mucho orgullo
d) Los mismos alumnos dicen	que soy una buena maestra
e) Yo les informo	lo que es académico o profesional
f) Cuando me dicen:	"Maestra, ya soy doctor"
g) Los maestros de inglés comentan;	"¿Para qué estudio una maestría si me pagan lo mismo?"

4.2.6 Procesos Conductuales

Los procesos conductuales son los que expresan actos psicológicos, sociales o fisiológicos de los hablantes. Martin, Mathiessen y Painter (1997) expresan que estos procesos son la versión activa de los procesos mentales y verbales. Los elementos de estos procesos son el *actuante + el alcance.* En la Tabla 9 se pueden apreciar algunos de los procesos conductuales usados en los discursos de los participantes:

Tabla 9. Ejemplos de procesos conductuales en el discurso de los participantes

Actuante	Alcance
a) Nosotros mismos tomarnos	más en serio
b) Se van a parar	enfrente de un grupo, pero no les importa
c) El alumno ve	que te gusta lo que haces
d) Yo los acompañé	durante todo ese proceso
e) La profesora titular siempre se quedaba	en el salón y yo no podía desarrollar mi clase de la misma forma
f) Continúan su práctica docente	todo el tiempo
g) Debemos seguir preparándonos	todo el tiempo

4.2.7 Procesos Existenciales

Las cláusulas que contienen procesos existenciales son las que presentan e introducen alguna entidad en el discurso. En este tipo de procesos se utilizan todas las formas del verbo auxiliar HABER (v.g., hay, hubo, habían) o del verbo EXISTIR en específico. Los elementos que conforman este tipo de procesos son *el existente + la circunstancia.* En la Tabla 10 se muestran algunos ejemplos de los procesos existenciales usados por los participantes:

Tabla 10. Ejemplos de procesos existenciales en el discurso de los participantes

Existente	**Circunstancia**
a) Hay unos (alumnos)	que avanzan menos que otros
b) Hay maestros que	se quieren superar, pero…
c) Hay maestros que	ni siquiera están conscientes que eso existe,
d) Tal vez, si haya otras gentes	que minimicen la profesión
e) Cuando inicié, no había oportunidades	de estudio,
f) No había licenciatura,	nada muy oficial
g) Siempre hay trabajo	para todos nosotros
h) Existen pocos maestros de inglés	preparados

Los diferentes procesos usados por los maestros del estudio muestran cómo los miembros de esta comunidad de práctica construyen el discurso de su comunidad a partir de opciones léxico-gramaticales que llevan a cabo cuando interactúan entre sí. Las opciones léxico-gramaticales de los participantes son los elementos que construyen el discurso. De este modo, los ejemplos presentados permiten identificar los recursos del lenguaje que los participantes generalmente eligen para expresar las ideas y las experiencias de los integrantes de esta comunidad de práctica. Un patrón recurrente que se pudo identificar fue que los participantes se referían a la falta o negación de la existencia de algo o alguien:

Existen <u>pocos</u> maestros…

Tal vez, haya otras gentes que <u>minimicen</u> la profesión…

<u>No había</u> licenciatura, ni nada oficial…

No había oportunidades…

Este patrón de recurrencia en formas negativas podría sugerir que los maestros usan los procesos existenciales dentro de su discurso para denunciar la falta de oportunidades, programas, profesores preparados o la existencia de personas que minimizan la profesión docente. En este punto y a manera de resumen es relevante identificar los autores de las acciones que se llevan a cabo en la comunidad de práctica de los maestros de inglés del estudio. Habiendo identificado los procesos materiales en conjunto con los procesos conductuales como los más usados en el discurso de los informantes se pudieron identificar patrones de acciones y conductas entre los participantes.

La Tabla 11 busca organizar los actores de las acciones que se realizan en la comunidad. En esta tabla se muestran, a manera de ejemplo, algunos de los actores más comunes identificados en el discurso de los participantes. A través del análisis de los procesos de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) se puede mostrar y evidenciar cómo los participantes construyen gramaticalmente el discurso de su experiencia, basándose en los procesos elegidos por los participantes del estudio. Las metas, conductas, circunstancias, fenómenos o entes instanciados en las muestras examinadas y presentadas en este capítulo han permitido explorar las similitudes del discurso que esta comunidad de práctica construye en sus prácticas discursivas. Estas coincidencias lingüísticas o patrones del discurso permiten también esbozar cuestiones del imaginario de esta profesión que serán analizadas posteriormente. Los resultados del análisis del discurso a nivel léxico-gramatical realizado al corpus resultante de las entrevistas sirven como base para realizar un análisis que se ocupe de las redes de significado situadas en la comunidad de los participantes.

Tabla 11. Los actores de los procesos y ejemplos de sus actividades en la CdP

Actores de los procesos materiales y conductuales	
a) Yo (maestro)	aprendo, escucho, preparo clases, asisto a cursos,
b) Los maestros (los demás)	no colaboran, no reconocen logros,
c) Los alumnos	aprenden, no aprenden, no van a clase,
d) La vida	te lleva a diferentes instituciones,
e) La profesión	te acerca a los jóvenes,
Actores de los procesos mentales	
a) Yo (maestro)	me gusta lo que hago, me siento feliz, pienso en mis alumnos,
b) Nosotros (maestros)	no le damos valor a la profesión, no nos ayudamos,
c) Los otros (maestros)	no reconocen los logros de los demás, no se preparan,
d) Los alumnos	valoran a sus maestros, no les gusta el inglés, no ponen atención,
Portadores de los procesos relacionales	
a) La profesión	es bonita, no es muy remunerada,
b) Yo (maestro)	soy algo estricto, soy un buen profesor,
c) Los maestros	no tienen vocación, son dispersos,
d) Los alumnos	son agradecidos,
e) La experiencia docente	es gratificante, es bonita, es buena.
Actores de los procesos verbales	
a) Yo (maestro)	informo a los demás, les digo a los alumnos que estudien
b) Ellos (maestros)	dicen que los alumnos son apáticos,
c) Los alumnos	dicen que sí aprenden, cuentan sus problemas,
d) La universidad	dice que el inglés no es importante,
e) Las evaluaciones docentes	dicen que soy buena maestra,
Existencias identificadas en los discursos de los participantes	
a) Hay maestros	que no saben sobre el desarrollo profesional
b) Hay oportunidades	de trabajo para los buenos maestros,
c) Hay trabajo	para los que se preparan, para los buenos maestros
d) No hay programas de estudio	para todos o en muchos lugares.

Para finalizar este apartado se resume que las acciones y actividades docentes expresadas por la mayoría de los participantes justifican la existencia de este grupo como una comunidad de práctica. A partir de las actividades comunes es que esta comunidad de práctica construye la experiencia de ser maestro de inglés. Sus acciones, especialmente las acciones

propias de su profesión se dejan ver en el discurso para entrelazan el conocimiento, las formas de pensar y el aprendizaje situado que funciona como base de la comunidad de práctica.

Los resultados muestran que los maestros que tienen una formación académica más sólida o bien que tienen más experiencia docente suelen construir su discurso con base en un mayor número de procesos mentales, mientras que los participantes con menor experiencia o escolaridad utilizan un mayor número de procesos relacionales en su discurso. Este caso muestra que la experiencia y la formación educativa brindan a los maestros con más experiencia elementos para posicionar sus creencias y conocimientos, mientras que los más novatos o con menor formación académica reportan un mayor número de verbos relacionales sin llegar a posicionarse como los autores de afirmaciones o dueños del conocimiento. Estos resultados también podrían explicar el proceso de participación periférica: los maestros novatos van adquiriendo la confianza para apropiarse de los conocimientos y el discurso gradualmente, al tiempo que van adquiriendo confianza y se van integrando a la comunidad.

4.3 Los Mundos Figurados: Las Historias contadas

Como ya ha sido referido, el análisis léxico-gramatical fue usado para explorar las prácticas discursivas del grupo de maestros de inglés que son los participantes del estudio. Este análisis inicial me llevó a enfocarme en las redes de significado que los elementos gramaticales y lexicales recurrentes crean entre los actores, eventos y objetos del entorno educativo. De esta manera surgieron historias comunes que involucraban estos estos elementos y que relataban hechos similares.

Al identificar historias comunes que los miembros de la comunidad del estudio compartieron aparece una estructura narrativa recurrente como parte del repertorio compartido de las comunidades de práctica. Como aspecto inicial nos enfocamos en la

imaginación como estructura del conocimiento fundamental en los grupos humanos, de acuerdo con Clarke (2008, p.98), ya que es a través del lenguaje cómo los seres humanos se identifican con roles sociales. A partir de lo anterior inicia el proceso de entendimiento del mundo figurado, el cual es representado haciendo uso de diferentes recursos como el lenguaje y el pensamiento, los cuales están en relación directa con la imaginación personal y la construcción social por medio de historias comunes. En resumen, las historias son una forma de conectar el mundo interno del individuo miembro de la comunidad de práctica con los demás miembros y crear significados conjuntos como una comunidad de práctica.

4.3.1 Las Secuencias Narrativas de las Historias de los Participantes

Las historias transmitidas oralmente y contadas por una comunidad son reflejo del tiempo y del espacio en el que la historia es construida y reproducida. Estas historias tienen sentido sólo en el contexto en el que se pueden entender e interpretar. Así, las historias que los maestros de inglés han contado tienen como contexto escenarios educativos. Como ya ha sido referido, toda historia tiene una intención y un propósito al ser transmitida, y tiene un valor y significado especial para el narrador y el oyente. Para encontrar patrones de narrativa las historias fueron exploradas bajo la propuesta que Labov y Waletzky (1967) hacen para el análisis de narrativas orales. Con ello se busca facilitar el análisis del discurso y la consecuente interpretación de cada historia. Estos autores sugieren cinco etapas para el análisis de narrativas orales: a) orientación, b) complicación, c) evaluación, d) resolución y e) coda. A continuación se muestra el análisis hecho a cada historia recabada.

4.3.2 La historia de Mary

La primera historia es la de Mary. Esta maestra trabaja en uno de los Institutos Tecnológicos Regional Superior. La participante tiene ocho años de práctica profesional y cuenta una historia sucedida al principio de su carrera docente:

> Hace como 5 años recuerdo que daba clases a un grupo de electromecánica en donde sólo eran chicos y el inglés era difícil para ellos, al inicio del curso me dijeron que en realidad no les gustaba el inglés, así que fue cuando empecé a investigar, entonces fui diseñando el curso para estudiantes de electromecánica y también organicé algunas actividades académicas que pudieran ser evaluadas para la clase de inglés y para alguna de las materias de contenido de la carrera de mis alumnos. Eso implicó planear las actividades en conjunto con otro maestro de alguna materia de contenido que también supiera inglés, durante el semestre los chicos hicieron presentaciones orales. Al principio, ellos consideraron que sería muy difícil, pero para las presentaciones por ejemplo, fue todo un proceso, vimos desde cómo hacer una presentación oral y ellos trabajaban poco a poco, tuvieron que hacer investigación de su tema en inglés, pero yo los acompañé durante todo el proceso de preparación; la idea era que en cada paso de la preparación de su presentación ellos usaran inglés, de esta forma ellos no consideraron que fuera difícil, porque sabían que yo los apoyaría en todo ese proceso, al final cuando dieron su presentación final, no en mi clase sino en la clase del profesor, su evaluación fue buena.

Tabla 12. El análisis de la historia de Mary

Secuencia	**Narrativa**	**Valores identificados**
Orientación	*Hace como cinco años, daba clases a un grupo de electromecánica*	
Complicación	*(Los alumnos) me dijeron que no les gustaba el inglés y que era difícil para ellos.*	**Adversidad**
Evaluación	*Eso implicó planear actividades en conjunto con otro maestro*	**Colaboración** **Innovación**

Resolución	*Fue todo un proceso, vimos todo, desde cómo hacer una presentación oral…yo los acompañé durante todo el proceso.*	**Acompañamiento** **Empatía**
Coda	*Tuvieron buenas evaluaciones*	**Éxito** **Satisfacción**

Esta historia realza el trabajo de la participante. Es una historia donde el trabajo de investigación complementa la instrucción y el acompañamiento del maestro. En esta historia se identifican temas como la capacidad y conocimiento de la maestra para resolver el reto de la falta de motivación de los alumnos tomando un rol del maestro como investigador. También es evidente el tema del compromiso con los alumnos. El poder acompañarlos y apoyarlos en todo momento es importante para los alumnos, pero también para los docentes. Por último, hay un tema de colaboración entre pares, la maestra de inglés y el maestro de alguna materia específica de la disciplina de conocimiento de los alumnos. Así, Mary relata su experiencia con las presentaciones que los alumnos habían preparado en inglés pero fueron presentadas en otra materia. Así, esta historia muestra la disponibilidad de Mary por la colaboración y transversalidad en la institución entre la materia y docente de inglés y alguna otra materia impartida por un docente que habla inglés y que está dispuesto a colaborar.

4.3.3 La historia de Karla

La segunda historia de esta sección es la de Karla, una maestra de inglés de la universidad pública y que reporta una práctica docente de 17 años. Según su testimonio:

> Mi mejor experiencia ha sido encontrarme a mis ex alumnos por la calle y verlos con sus familias y que me presenten: -"mira ella ha sido la mejor maestra de inglés que he tenido". O cuando me dicen: "maestra gracias, porque yo odiaba el inglés y fíjese ya me fui hasta becado

al extranjero" o -"Maestra, ya soy doctor y si usted no me hubiera ayudado con el inglés nunca hubiera llegado hasta aquí". Personalmente para mí, esa es la mejor experiencia y más que ahora que tengo hijos y que les digan a ellos, tu mami es una súper maestra. Eso me hace feliz.

Tabla13. El análisis de la historia de Karla

Secuencia	**Narrativa**	**Valores identificados**
Orientación	Me encuentro a mis alumnos en la calle	
Complicación	*Me dicen: "maestra, gracias, porque yo odiaba el inglés y fíjese ya me fui hasta becado al extranjero" o, "Maestra, ya soy doctor y si usted no me hubiera ayudado con el inglés nunca hubiera llegado hasta aquí".*	**Adversidad** **Apoyo** **Ayuda**
Evaluación	Las opiniones de los exalumnos	**Reconocimiento**
Resolución	*Fíjese, ya me fui hasta becado al extranjero" o "Maestra, ya soy doctor y si usted no me hubiera ayudado con el inglés nunca hubiera llegado hasta aquí".*	**Apoyo** **Ayuda**
Coda	*Eso me hace muy feliz.*	**Felicidad** **Satisfacción**

Esta historia muestra un orgullo por ser parte de la comunidad de maestros de inglés, al mismo tiempo reclama el reconocimiento no sólo de sus alumnos sino también de su familia. El compromiso con los alumnos es evidente a juzgar por las opiniones de ex alumnos hacia esta participante y al tomar el reto de la falta de motivación de sus alumnos y transformarla en una opinión positiva sobre el idioma. Los logros de los alumnos son motivo de orgullo de Karla, pero también hay una ejemplificación de lo que sus alumnos logran y cómo lo transmiten a sus hijos. Esta historia traspasa las barreras de la comunidad profesional y llega a la comunidad familiar de la participante, ya que la maestra se convierte en modelo para sus alumnos y también para sus hijos.

4.3.4 La historia de Tania

Tania cuenta su historia como maestra de un Centro de Idiomas donde ella imparte cursos de actualización a maestros de inglés de escuelas públicas. Al momento del estudio Tania cuenta con una experiencia docente de 18 años. Ella comentó:

> En un curso para maestros que di hace más de un año, les pedí que hicieran un portafolio de evidencias y reflexión. Dentro de sus reflexiones, muchos de ellos me agradecían por mi interés en su mejora y aprendizaje y una maestra-alumna en particular me escribió una carta muy emotiva en la que me agradecía que a pesar de haber pasado (yo) por un momento muy difícil en lo personal, (ella se dio cuenta, yo no les dije) no dejé de procurarles una buena clase. Creo que es muy reconfortante saber que todo o algo de lo que hacemos en clase, tiene un impacto positivo en los demás. Hasta la fecha, tengo maestros que capacité hace 13 años y me siguen buscando por apoyo y consejo. Eso es muy satisfactorio.

Tabla 14. El análisis de la historia de Tania

Secuencia	**Narrativa**	**Valores identificados**
Orientación	*En un curso para maestros que di hace más de un año*	
Complicación	*Una maestra-alumna en particular me escribió una carta muy emotiva en la que me agradecía que a pesar de haber pasado (yo) por un momento muy difícil en lo personal, (ella se dio cuenta, yo no les dije) no dejé de procurarles una buena clase.*	**Agradecimiento** **Problemas personales** **Adversidad** **Responsabilidad**
Evaluación	*Creo que es muy reconfortante saber que todo o algo de lo que hacemos en clase, tiene un impacto positivo en los demás.*	**Alivio** **Impacto del maestro**
Resolución	*Nunca dejé de procurarles una buena clase,* *Hasta la fecha, tengo maestros que capacité hace 13 años y me siguen buscando por apoyo y consejo.*	**Responsabilidad** **Reconocimiento**
Coda	*Eso es muy satisfactorio*	**Satisfacción** **Orgullo**

En su historia Tania hace constar su responsabilidad como maestra al hacer la separación entre su vida personal y su vida profesional. Tania expresa su satisfacción por saber que lo que hace en clase puede tener "un impacto positivo en los demás", esto es, en sus alumnos. El reconocimiento de sus discentes, que también son maestros, es una fuente de satisfacción para la participante. En esta historia se puede ver la importancia de las evidencias que los maestros requieren de los alumnos como productos de los cursos: un portafolio de evidencias y una reflexión que demuestre lo hecho durante el curso. Sin embargo lo que más se destaca en esta historia son las expresiones emotivas de la participantes sobre su desempeño y el reconocimiento de sus alumnos.

4.3.5 La historia de Sonia

Sonia, la participante con menor experiencia docente, cuenta su historia ubicada en un contexto de educación básica: "Justamente por mi poca paciencia con niños, tuve una buena experiencia con una pequeña, fue (el hecho de que) ella me haya hecho saber que me extrañaría, porque supo que dejaría el lugar donde trabajaba porque yo era su maestra favorita. Quizá esta sea mi anécdota favorita: saber que hay niños a quienes sí les agrado."

Tabla 15. El análisis de la historia de Sonia

Secuencia	Narrativa	Valores identificados
Orientación	*Tuve una buena experiencia con una pequeña*	
Complicación	*Mi poca paciencia con niños*	**Inexperiencia**
Evaluación	*Una buena experiencia* *Quizá esta sea mi anécdota favorita*	**Satisfacción**
Resolución	*Ella expresó que yo era su maestra favorita*	**Preferencia**
Coda	*Saber que hay niños a quienes si les agrado*	**Satisfacción**

En su historia Sonia expresa sus temores como una maestra que admite no tener paciencia con sus alumnos, que son niños, y que sin embargo le aprecian. Este es el caso de su pequeña alumna, quien al enterarse que ya no estaría con ella le hace saber que la extrañaría. La historia habla de que a pesar de no tener la paciencia que ella considera necesaria, los alumnos no lo percibieron así. La historia de Sonia es la historia de una maestra nueva que aún está descubriendo lo que ella puede hacer por los alumnos y lo que los alumnos pueden hacer por ella.

En ese sentido, el caso de Sonia como una maestra principiante muestra su preocupación por las emociones y sentimientos de sus alumnos. Al expresar su inexperiencia y su falta de certidumbre, Sonia delata que su pertenencia a la comunidad es apenas periférica. Esta participante se refiere a eventos que le suceden y los relaciona con sus percepciones sobre lo que sus alumnos podrían opinar sobre ella, lo cual es muy importante al estar iniciando su carrera docente.

4.3.6 La historia de José

José cuenta su historia desde el contexto de una universidad privada donde labora desde hace ocho años enseñando inglés:

> Pienso que una de mis mejores experiencias fue cuando estuve preparando a varios alumnos para presentar el TOEFL para la universidad o el instituto de cada uno. Tuve las facilidades para hacerlo y también la necesidad de ellos. Y aunque tal vez fue ajustado el tiempo tuve resultados satisfactorios. En primer lugar, que los estudiantes tuvieron el puntaje requerido y

porque aunque el examen es para medir el conocimiento del idioma para propósitos académicos mejoraron su nivel en general. Esa fue la situación con ellos.

Tabla 16. El análisis de la historia de José

Secuencia	Narrativa	Valores identificados
Orientación	*Estuve preparando a un grupo de alumnos para presentar el examen TOEFL.*	
Complicación	*Los alumnos tenían que aprobar el examen* *Poco tiempo para prepararlos.*	**Adversidad** **Requerimientos del sistema**
Evaluación	*Tuve las facilidades para hacerlo y también la necesidad de ellos. Y aunque tal vez fue ajustado el tiempo tuve resultados satisfactorios.*	**Facilidades** **Problemas de tiempo**
Resolución	*Obtuvieron buenos resultados, el puntaje requerido y mejoraron su nivel (de inglés) en general*	**Éxito** **Logros**
Coda	*Esa fue la situación con ellos.*	**Orgullo**

En su historia José muestra la manera en que las exigencias y demandas de las instituciones ejercen presión sobre los estudiantes para que obtengan una certificación, algo que está sucediendo a nivel local y global. Esta presión influye en la forma en que se percibe la enseñanza, ya que existe un propósito externo que cumplir de acuerdo con estándares establecidos fuera del salón de clases. José comparte una historia de éxito en la profesión y un orgullo por su desempeño individual a través de su experiencia con un grupo de alumnos enfrentando un reto común para los maestros de inglés: que sus alumnos estén preparados para presentar un examen de certificación del idioma.

4.3.7 La historia de Luis

La siguiente historia, la de Luis, se ubica en un Instituto Regional Superior. Al momento del estudio, Luis tiene una experiencia docente de diez años:

> Afortunadamente puedo decir que si, por ejemplo, el año pasado se hizo obligatorio a nuestros alumnos contestar el TOEFL y mis alumnos obtuvieron una calificación por arriba del promedio de los demás, aunque los demás maestros un poco más viejos o con mayor experiencia menospreciaron los resultados, aun así tuvimos los promedios más altos. Creo que se enojaron, pero así sucedió. Me sentí muy bien, porque los alumnos respondieron y yo pude ayudarlos.

Tabla 17. El análisis de la historia de Luis

Secuencia	Narrativa	Valores identificados
Orientación	*El año pasado*	
Complicación	*Se hizo obligatorio a nuestros alumnos contestar el TOEFL,* *Los demás maestros un poco más viejos o con mayor experiencia menospreciaron los resultados,*	**Requerimiento del sistema** **Falta de reconocimiento**
Evaluación	*Me sentí muy bien, porque los alumnos respondieron y yo pude ayudarlos.*	**Satisfacción** **Logros** **Ayuda**
Resolución	*Aun así tuvimos los promedios más altos*	**Satisfacción** **Logro**
Coda	*Creo que se enojaron, pero así sucedió.*	**Tensiones entre miembros de la comunidad**

La historia de Luis confirma la historia de José: aprobar un examen de certificación es importante para los alumnos y esencial para seguir estudiando. El reto de preparar a los

alumnos para aprobar el examen fue exitoso para Luis ya que sus alumnos “respondieron y él pudo ayudarlos”. Sin embargo, en esta historia también hay una denuncia contra los “maestros más viejos y con más experiencia [que] menospreciaron los resultados” y hasta se enojaron. En una comunidad de práctica pueden surgir tensiones entre los diferentes miembros debido a sus roles y responsabilidades. En esta historia hay tensiones entre los miembros más jóvenes como Luis, que obtienen éxitos y ayudan a sus alumnos, y los maestros más experimentados (“viejos”) que menospreciaron los resultados obtenidos.

4.3.8 La historia de Carlos

Carlos cuenta una historia que tuvo lugar en la universidad privada donde el participante labora. Carlos afirma tener una experiencia docente de seis años.

> Cuando mis alumnos se enteraron de que me iban a cortar y luego contrataron a otro profesor, ellos redactaron un oficio en donde le pedían a la secretaría académica en oficinas centrales de la universidad, pero como yo no tenía mi título no podían recontratarme, así que las autoridades dejaron al otro maestro y mis exalumnos decidieron no entrar a su clase hasta que me recontrataran y como esto no sucedió, esperaron a que contrataran a otra maestra para asistir a clases, ya que el maestro que me había sustituido era un traductor que no contaba con experiencia docente pero sí con un título. Cuando los alumnos supieron que yo ya no regresaría a esa escuela, me pidieron clases particulares en sus diferentes áreas y es por eso que estoy en este diplomado, para ayudarlos. Tengo unas clases en una universidad particular también, pero quiero entrar al sistema oficial, necesito más seguridad en mi trabajo. Tengo una familia y muchos gastos.

Tabla 18. El análisis de la historia de Carlos

Secuencia	Narrativa	Valores identificados
Orientación	*Me iban a cortar (despedir)*	**Adversidad**
Complicación	*Yo no tenía mi título universitario, dejaron a otro maestro, mis alumnos decidieron no entrar a clase*	**Requerimientos del sistema** **Lealtad**
Evaluación	*Tengo algunas clases particulares, pero quiero entrar al sistema oficial, necesito más seguridad en mi trabajo*	**Trabajo** **Demanda de seguridad en el trabajo**
Resolución	*Mis alumnos me pidieron clases particulares,* *Por eso estoy en este diplomado,*	**Lealtad** **Estudio** **Desarrollo**
Coda	*Tengo una familia y muchos gastos*	**Responsabilidad**

En esta historia Carlos habla sobre la lealtad de sus alumnos cuando se enteraron que iba a ser despedido por no contar con título profesional. Carlos reconoce la importancia de contar con el grado académico ya que admite que necesita un trabajo más seguro para poder afrontar los gastos de su familia. Estas incertidumbres sobre la estabilidad de los empleos, compartidas por los participantes, afectan a los involucrados en el campo de la enseñanza de inglés. En la historia de Carlos, la incertidumbre de no contar con un trabajo estable es fuente de preocupación y representa lo que muchos de los maestros de inglés viven en diferentes situaciones y contextos.

4.3.9 La historia de Saúl

La última historia corresponde a Saúl, un maestro de inglés con una experiencia docente de veinte años y que labora en un Centro de Idiomas.

La anécdota más reconfortante es una en general: la satisfacción y alegría que me da cuando un alumno me comenta que por fin pudo dar una presentación en inglés frente a un grupo de personas o jefes de forma eficiente. Esa es mi mayor alegría. O la cara de iluminado que tiene algún alumno cuando por fin entiende algún concepto y me dice: ¡por qué nadie me lo había explicado así! Cada profesor tiene su enfoque en clases, cada profesor aporta mucho a los alumnos, pero cuando el momento me toca a mí, es muy gratificante.

Tabla 19. El análisis de la historia de Saúl

Secuencia	**Narrativa**	**Valores identificados**
Orientación	*Cuando una alumno me comenta*	
Complicación	Los alumnos no aprendían	**Adversidad**
Evaluación	*Cada profesor tiene su enfoque en clases, cada profesor aporta mucho a los alumnos,* *La satisfacción y alegría que me da cuando un alumno me comenta (logros),* *Esa es mi mayor alegría,*	**Satisfacción** **Alegría** **Logro**
Resolución	*Cuando el alumno pudo dar una presentación en inglés frente a un grupo de personas o jefes de forma eficiente.* *La cara de iluminado que tiene algún alumno cuando por fin entiende algún concepto y me dice: ¡por qué nadie me lo había explicado así!*	**Logro** **Éxito**
Coda	*Es muy gratificante.*	**Satisfacción**

La historia de Saúl involucra cuestiones de identidad y orgullo por la profesión. Saúl describe el orgullo que siente al explicar los conceptos o transmitir los conocimientos en una manera que los alumnos lo comprenden y le comunican su alegría al entender conceptos que no comprendían antes. En su discurso, Saúl relata su experiencia docente al resumir una situación recurrente en una sola historia como ejemplo de algo que sucede regularmente en

su quehacer docente. Al mismo tiempo, esta historia habla del reconocimiento de los alumnos por la capacidad, conocimientos o experiencia del profesor. Esto repercute en que el alumno pueda desempeñarse bien en el idioma que está aprendiendo y pueda más tarde aplicarlo a sus funciones profesionales en forma efectiva y funcional.

4.3.10 Los que las historias de los maestros implican

Las historias de los participantes permitieron la exploración de las estructuras y las actuaciones de los miembros de esta comunidad en las situaciones a las que se enfrentan en su vida diaria y en su campo de acción. Las historias presentadas también dejaron ver algunos de los imaginarios sociales a través de los cuales los maestros de inglés clasifican y tratan de entender el entorno y sus significados situados. Estos imaginarios permiten a los miembros de esta comunidad de práctica identificar lo que se asume como correcto o incorrecto y así establecer modelos a seguir al enfrentar los retos de la vida diaria.

Al explorar y analizar las historias elegidas por los participantes pude identificar los valores, situaciones e imaginarios sociales que la comunidad de maestros menciona en su discurso. Entre estos se encuentran:

a) La colaboración entre pares da buen resultado,

b) Un buen maestro de inglés ayuda a los alumnos a aprender a pesar de experiencias o creencias negativas de los alumnos,

c) Los maestros de inglés están dispuestos a apoyar, ayudar y acompañar a sus alumnos en sus procesos de aprendizaje,

d) La preparación de clase es responsabilidad de los maestros, pero los alumnos la aprecian y agradecen,

e) Los problemas personales no deben afectar el desempeño del maestro de inglés,

f) Los logros de los alumnos causan satisfacción, alegría y felicidad a los maestros de inglés.

g) La enseñanza y aprendizaje de inglés puede impactar positivamente la vida de los alumnos.

h) Los maestros reconocen que tienen que seguir preparándose para lograr un mejor empleo y desarrollarse profesionalmente,

i) No todos los maestros reconocen el esfuerzo de sus pares y finalmente

j) El reconocimiento de los alumnos, compañeros y sociedad es muy importante para los maestros de inglés.

Las preocupaciones de los docentes, casi siempre se refieren a la labor docente y el aprendizaje de sus alumnos, justificando el enfoque pragmático de contar historias entre docentes. Sin embargo, de acuerdo con Cruz *et al*. (2000, p. 9), se puede afirmar que en los discursos de los maestros hay elementos "de considerable atención desde diferentes marcos de investigación; etnográfico, lingüístico, pedagógico y sociológico entre otros". El enfoque del presente estudio ha permitido identificar y explorar algunos imaginarios de la comunidad de práctica de los maestros del estudio a nivel semántico, esto es, de las redes de significado creadas en la comunidad a partir de las creencias, situaciones y experiencias comunes.

En el siguiente apartado, se presenta la forma en que la herramienta de la Gran Conversación analiza y vincula el mundo exterior con las dinámicas que se llevan a cabo dentro de la comunidad de práctica de los maestros de inglés.

4.4 La Gran Conversación del Estudio

Las comunidades de práctica no ocurren por sí mismas, sino que están siempre están vinculadas con lo que sucede a su alrededor. Así, las herramientas del análisis del discurso que Gee (1999, 2001, 2011, 2014) propone se basan en la relación entre lenguaje, discurso y sociedad. Dentro de estas teorías, la herramienta de las Gran Conversación se refiere a los

debates que el grupo en cuestión lleva a cabo durante las interacciones que tienen entre sí. Es en estas Grandes Conversaciones donde los valores, creencias y objetos pueden jugar un papel importante en construir significados en los discursos del grupo. Estos temas y valores que se dejan ver en la Gran Conversación pueden circular en otros textos y en los medios (2011, p. 191) y reflejan el momento histórico en que se producen.

Las comunidades se pueden reconocer por cómo las personas que las conforman hablan, actúan y debaten en un momento dado. Así, En el momento de este estudio y bajo la presión de una evaluación docente, los maestros parecían ocuparse de temas tan diferentes como discriminación, la preparación académica y las condiciones laborales entre otros. Al principio, los temas abordados en las entrevistas parecían muy diversos y diferentes, pero después de leer el corpus y al terminar los diferentes análisis pude constatar que el tema de la profesionalización subyacía a todas las entrevistas y se plantea en los diferentes temas emergentes. Los participantes se referían a sus prácticas docentes como su profesión, a sus experiencias como profesionalización, e incluso su preparación académica era referida como profesionalización. En consecuencia, el tema de la profesionalización parecía ser el tema común que ocupaba a los participantes del estudio como una comunidad de práctica, con una meta común y cuyos miembros comparten temas o debates que conciernen a todos sus miembros. En términos de Gee (2011) el gran debate o la Gran Conversación identificada en la comunidad de los maestros de inglés es el tema de la Profesionalización, como será explicado y analizado en los siguientes apartados. Es en este tema donde todos los actores involucrados en los contextos educativos concuerdan y se interrelacionan para aceptar o no los eventos relacionados con la Gran Conversación. En el debate de la profesionalización los maestros contextualizan sus acciones, historias y experiencias en relación a su experiencia docente.

El tema de la profesionalización también puede impactar en las identidades de los maestros miembros de una comunidad de práctica. El hecho de que los participantes del estudio sean todos maestros no nativos del idioma agrega un aspecto de identidad institucional y social (Gee, 2000-2001) que ha sido impuesta por las comunidades de práctica de otros contextos de enseñanza de la lengua inglesa.

4.5 Explorando e interpretando los Temas de la Gran Conversación

Como fue mencionado en el capítulo anterior, las CdP se enfrascan en temas que los afectan como individuos o como grupo. Por medio del análisis realizado a partir de la herramienta de la Gran Conversación se pudo identificar y analizar que la profesionalización es el tema principal que ocupa a la Comunidad de Práctica estudiada. Las categorías se construyeron analizando y encontrando coincidencias la frecuencia de menciones a los eventos que los participantes aludieron durante las entrevistas. En primer lugar se identificaron palabras recurrentes, como aprender, mejorar, actualizarse o logros. En seguida se identificó el tema al que se referían. Estos temas eran variados; entre ellos destacaban la colaboración con colegas, la identidad individual o institucional del participante o la que el mismo participante le otorgaba a otros miembros de la comunidad, así como la situación laboral en que los participantes se encontraban.

Al relacionar los temas entre sí se identificó que la Gran Conversación que se lleva a cabo entre los miembros de la comunidad de los maestros de inglés es la profesionalización de la enseñanza de inglés. Los participantes, por ejemplo, dejaron ver que la persecución del ideal del maestro "profesional" se busca durante la práctica docente como uno de los principales temas de su discurso. De esta manera se identificaron subtemas en el discurso de los participantes. Los subtemas parecían coincidir en un tema que los uniera y justificara cada

uno de ellos; la profesionalización surgió como el tema unificador de los discursos y debates de la comunidad. Una vez identificado el tema de profesionalización como la Gran Conversación se identificaron los siguientes subtemas.

Fig. 8. Los subtemas de la Profesionalización

En esta sección se exploran, explican y justifican las categorías o subtemas resultantes del tercer análisis del discurso, el de la Gran Conversación que vincula el discurso de la comunidad con lo que pasa en el mundo externo.

4.5.1 Formación Académica

De acuerdo con lo dicho por los maestros, uno de los caminos hacia la profesionalización de la enseñanza del inglés puede referirse directamente a la formación académica y a los grados

obtenidos por los maestros. Las reflexiones preliminares de las lecturas del trabajo de Gabrielatos (2002) y de Perkins (2002) señalan que los requerimientos de entrada a la práctica docente de la enseñanza de inglés son demasiado relajados y no hay regulaciones generales sobre lo requerido por diferentes instituciones. Hay contextos educativos donde no se demanda un conocimiento o habilidades especializadas para convertirse en maestros de inglés, sino que es suficiente el hecho de haber nacido en uno de los países angloparlantes, asumiendo que la persona que habla el idioma está capacitada para enseñarlo. Así, algunos testimonios fueron:

> **Tania.-** "Cuando inicié en la profesión, no había muchas oportunidades de estudio. De hecho la única oportunidad de estudios, era una certificación COTE. No había licenciatura, nada muy oficial."
>
> **Luis.-** "La mayor parte de mis compañeros no son maestros, o sea que no estudiaron para ser maestros de inglés, por lo tanto no tienen tantas técnicas."
>
> **Carlos.-** "…como yo no tenía mi título no podían recontratarme, así que las autoridades dejaron al otro maestro… que no contaba con experiencia docente, pero sí con un título."

Tania relata que se inició en una profesión cuando no había *nada muy oficial*, como una licenciatura y asegura que el curso que tomó como preparación para dar clase no era muy oficial, aun cuando es impartido por la Universidad de Cambridge, una de las instituciones más reconocidas para certificar el nivel del idioma y las habilidades docentes de los profesores de inglés. De acuerdo con esta participante, lo oficial son los grados universitarios como una licenciatura o una maestría. Sin embargo, ella ha podido ejercer como docente en

un contexto de educación privada y convertirse en educadora de maestros sin tener un título universitario al momento de la entrevista. A modo de reclamo ante esta situación, Mary dice: "¿Para qué estudio una maestría si me pagan lo mismo que con licenciatura?"

Los grados académicos aún no son reconocidos por todas las instituciones. Sin embargo, en algunos contextos educativos, principalmente universitarios, los requerimientos para la contratación de maestros se vuelven más estrictos y los grados universitarios sí son tomados en cuenta. El reclamo de Mary menciona también la situación laboral de los maestros de inglés, a la que se hará referencia más adelante.

4.5.2.- Experiencia

Wenger (1991) y Lave y Wenger (1991) resolvieron la pregunta de "¿cómo las comunidades facilitan la participación de nuevos miembros?" con el concepto de la participación periférica legitima (LPP por sus siglas en inglés), que se refiere al proceso de integración a la comunidad como una renegociación graduada de expertos y novatos. Partiendo de lo anterior, las comunidades de práctica tratan de explicar la participación gradual de los miembros en la comunidad. Los novatos se van integrando a la comunidad de forma periférica, siguiendo formas de participación prescritas para ir de la LPP hasta llegar a una completa participación en el "núcleo" de la comunidad al incrementar su competencia y conocimiento. Afirman:

> **Isabel.-** "Mi forma de dar clase ha cambiado a comparación de las primeras veces."
>
> **Karla-** "Recuerdo que cuando recién egresé de la licenciatura sabía sobre metodología, con el tiempo y con diferentes cursos que he tomado he aprendido como puedo diseñar actividades que sean pertinentes y más significativas para mis alumnos."
>
> **Isabel.-** "…el tiempo te ayuda a sortear estas cosas, pero siempre hay grupos que te presentan retos…"

Mary.- "Mis clases definitivamente no son las mismas de hace nueve años. He aprendido, he crecido y me siento más contenta con mi desempeño. Considero que durante estos nueve años, he crecido como docente de inglés."

Mary.-"Ahora sé que es importante conocer cómo aprenden… yo no sabía mucho... y tampoco tenía experiencia en cómo controlar a niños."

Luis.- "Muchas veces, la experiencia nos da confianza…"

La experiencia, en las voces de los participantes, provee oportunidades de aprendizaje, de cambio y de mejora en los roles y actividades de los miembros de esta comunidad. Los participantes construyeron el discurso de su experiencia haciendo comparaciones entre lo que había cambiado en su práctica docente en relación a su inexperiencia y a lo que el tiempo y la forma en que sus conocimientos y en sus conductas docentes habían mejorado su práctica profesional. Los participantes también expresaron que la experiencia cambia sus sentimientos y percepciones sobre la enseñanza de inglés.

4.5.3.- Evidencias de Aprendizaje

Durante las entrevistas, los participantes mencionaron que uno de los indicadores de la efectividad y calidad de la educación que los maestros dan a sus alumnos es medida por el aprovechamiento (las calificaciones) de sus alumnos como evidencia del logro de los objetivos propuestos por la reforma educativa propuesta por las autoridades. En las respuestas de los participantes se hizo patente que una de las preocupaciones de los maestros es que sus alumnos aprendan y el conocimiento que hayan adquirido sea aprovechado para beneficio de sus alumnos, adjudicando esta preocupación a su interés o vocación. Sin embargo, al revisar los lineamientos de evaluación de los maestros en México del INEE (2015), el aprendizaje de los alumnos es evidencia de su buen desempeño por encima de otros factores como la

preparación del docente. En ese sentido, uno de los resultados de las reformas educativas es que el empleo y los ingresos de los docentes pueden en algunos de los contextos depender de los resultados de sus alumnos. Este hecho parece ejercer presión sobre los resultados que los alumnos obtienen, ya que a partir de ellos los maestros serán a su vez evaluados. Los entrevistados dicen sobre esto:

> **Ana.-** En las evaluaciones docentes siempre dicen eso… porque aparte ellos, (los alumnos) me han dicho que se sienten a gusto, y que sí han aprendido, incluso en clases me dicen que sí aprenden, que se sienten bien, que sienten que han mejorado, que sí aprenden."
>
> **Karla.-** Cuando me dicen; "maestra, yo odiaba el inglés y ya me fui hasta becado al extranjero" o "ya soy doctor, y si usted no me hubiera ayudado con el inglés nunca hubiera llegado hasta aquí".
>
> **Luis.-…**mis alumnos obtuvieron una calificación por arriba del promedio de los demás, tuvimos los promedios más altos.
>
> **Saúl.-** La satisfacción y alegría que me da cuando un alumno me comenta que por fin pudo dar una presentación en inglés frente a un grupo de personas o jefes de forma eficiente.

4.5.4.-Identidad

Como ya ha sido mencionado, y en específico sobre la identidad; de acuerdo con Taylor (1992) cada persona tiene sus propias ideas sobre el tipo de persona que quiere ser, a lo que este autor lo llama "el proyecto de sí mismos". Este concepto se basa en los valores, creencias y conocimientos de cada persona. Taylor (1992) enfatiza que si el "ideal sí mismo" no corresponde a lo que se valora en el contexto social del individuo, este podría llevar a cabo acciones que le permitan ajustarse al contexto dado. Los participantes expresan individualmente la idea de hacer su trabajo como una faceta o un aspecto de la

profesionalidad que resulta en la conformación de sus identidades como maestros preparados y efectivos para ejercer la docencia. Según el testimonio de los docentes, las cualidades morales o actitudes legitiman al docente como un buen maestro, amén de los conocimientos adquiridos académicamente.

4.5.4.1. Identidad individual

Ana.- Soy una maestra un poco estricta.

Isabel.- Me describo como tranquila, preparo mis clases, Me percibo como alguien que les exige.

Karla.- me considero una buena maestra.

Sonia.- Mediante la experiencia me di cuenta que sí soy una buena maestra.

José.- Creo que soy un buen maestro.

Luis.- Me considero un poco mejor que la mayoría de maestros en mi entorno.

Carlos.- Me considero bueno, aunque no de los mejores.

La imagen o presentación de sí mismo constituye el aspecto central de la identidad, nos dicen Goffman (1961, 1983), Jenkins (1996), Gee (1999, 2011,2014) y Wenger (1998). Esta imagen, desarrollada en identidades, se caracteriza por el cambio en el marco de los contextos sociales e institucionales en los que las personas se desempeñan e interactúan a lo largo de su vida. Se trata de parecer lo más competente posible para resolver las situaciones enfrentadas y ser reconocidos como miembros competentes de la comunidad de práctica de acuerdo a los estándares que la comunidad impone a los individuos. Asimismo, también hay formas de presentarse como miembros activos de dicha comunidad que están alineados a los

discursos y comportamientos de los demás, por medio de una integración discursiva expresada por ellos mismos.

4.5.4.2. Identidad de comunidad

Isabel.-…Estamos aquí por vocación.

Mary. Somos apasionados de lo que hacemos.

Tania.- Los que estamos en esto por vocación, buscamos la manera de crecer profesionalmente.

Saúl.- Tenemos una misma meta, profesión, entorno y tipo de personas que nos rodean.

Carter y Doyle (1989) apuntan que enseñar es un acto profundamente personal enraizada en la identidad individual y en un sentido de significado que puede ser personal o social. Un aspecto importante de esta categoría es que hay un distanciamiento lingüístico de la comunidad al hablar de los logros o características individuales, mientras que al hablar de la comunidad se puede ver una alineación o adherencia al grupo. Al hablar de sí mismos como individuos, el docente ensalza sus diferencias, generalmente en forma positiva. Empero, cuando habla de la comunidad, acepta situaciones negativas pero comunes a los demás miembros de la comunidad y que de hecho podrían ponerse en conflicto con las que vive como individuo. Por ejemplo:

a) "Creo que soy buena maestra, porque he estudiado mucho, tengo buena preparación". A nivel individual Ana justifica su ser maestro con la preparación que ha tenido para convertirse en maestra. La participante realza su YO y atribuye su ser buena maestra a la formación académica que ha logrado tener. Este enunciado ejemplifica lo antes mencionado: el YO es positivo y ejemplifica los logros individuales.

b) "Nosotros mismos debemos tomarnos más en serio". A nivel comunidad, la participante Isabel recomienda "tomarse más en serio" que después en la entrevista no puede definir lo que "tomarse más en serio" implicaría específicamente para la comunidad de los maestros de inglés. Este enunciado presenta el NOSOTROS como una forma de atribuir y distribuir de alguna forma, una característica negativa y que podría ser común a todos los miembros de la comunidad, en oposición a las características del YO positivo.

4.5.5.- Valoración de la profesión

Este es uno de los grandes debates de la enseñanza de inglés. Nunan (2001) y Pennington (1992) han asegurado que es necesario que los mismos docentes del área sean los encargados de convencer a las autoridades educativas y tal vez a ellos mismos de que el trabajo que hacen es importante. Si se busca el reconocimiento profesional hay una necesidad de involucrarse en los asuntos socio-políticos y no sólo en el del trabajo académico. Perkins (2002) también alude a las organizaciones profesionales como mecanismos para reconocer la importancia de los temas sociales y políticos que surgen y preocupan a los docentes de inglés de diferentes comunidades de práctica.

A raíz de las reformas educativas, en México la docencia está en una constante supervisión y evaluación. La percepción de los participantes es que la sociedad no valora su profesión. Sin embargo, reconocen que sus alumnos sí valoran su trabajo:

Isabel. Tal vez habrá gente a la que no le guste o que minimice la carrera…tal vez sí haya otras gentes, otras profesiones que minimicen la profesión, pero yo no lo siento así.

Isabel.-… es que tú le des el valor a tu profesión y los demás lo puedan percibir.

Tania- Creo que los maestros en general, de cualquier materia a cualquier nivel en México tienen todavía que buscar y encontrar más respeto por su profesión, por todo lo que invierten en una clase. Nuestros alumnos; si hacemos un buen trabajo, sí nos valoran y nos respetan.

José.- Pedir a las autoridades que se valore la actividad como profesional… los alumnos sí, ellos sí lo valoran.

Las quejas generalizadas de los docentes se refieren a sus autoridades e incluso a sus pares. Los maestros no valoran lo que sus colegas hacen debido a las tensiones que se pueden dar entre ellos y que serán exploradas más adelante. Sin embargo, los participantes mencionaron que los alumnos sí valoran a los docentes preparados. Los alumnos, de acuerdo a lo dicho por los informantes, aprecian a sus profesores cuando perciben que hacen un esfuerzo por prepararles una buena clase o cuando los motivan a seguir aprendiendo.

4.5.6.- Colaboración

En el marco de la teoría de las comunidades de práctica, los miembros de ésta trabajan juntos en interacciones regulares y comunes para realizar tareas y lograr metas en conjunto. Entre estas tareas está el intercambio de información y la transmisión de conocimiento o experiencias con el propósito de ayudarse a lograr sus metas personales y grupales. Este tipo de acciones e interacciones permite a los miembros de la comunidad ayudarse y aprender unos de otros. En esta dinámica, los miembros más experimentados pueden ofrecer ayuda o mentoría, así como su experticia, a los menos experimentados y se crean oportunidades reales para la transmisión de la cultura de la comunidad de práctica.

Dentro de una comunidad de práctica se encuentran diferentes niveles de interacción y colaboración entre los miembros del grupo. Dependiendo de la participación e

involucramiento del individuo es como se definen sus roles, responsabilidades, tareas y actividades. Por ejemplo, están las actividades de los miembros con más experiencia y conocimiento que tienden a ser las de organización y de toma de decisiones sobre el rumbo y conformación de la comunidad. Hay también la denominada participación periférica, la cual se refiere a los miembros que si bien participan activamente en la comunidad no pertenecen a su núcleo; entre los factores que determinan la periferia están la juventud, la preparación académica o la lejanía del centro, sea geográfica o por falta de experiencia.

El término periférico sugiere movimiento, acercamiento u oposición al centro o núcleo de una práctica y, en definitiva, de una comunidad. La periferia es un término ambiguo; se refiere a la posición de un recién llegado y su deseo de convertirse en un participante de las prácticas de esa comunidad o su resistencia a ellas. Sin embargo, la participación periférica legítima puede también referirse a las interacciones profesionales que se llevan a cabo entre los miembros de diferentes comunidades de práctica. Los participantes mencionaron otros actores en su entorno educativo, quienes permanecerían en la periferia de la comunidad. Entre ellos están otros maestros, que pueden ser los de otras materias, los mayores o los que se caracterizan por tener atributos diferentes a los de los participantes entrevistados. Los maestros de la periferia pueden ser antagónicos. Según el participante Carlos, hay maestros que no reconocen los logros de los pares o pueden convertirse en aliados de la comunidad de práctica en cuestión. Por su parte, Mary habla de trabajar con profesores de otras materias como un ejemplo de alianza o colaboración.

Meirink, Meijer y Verlopp (2007) encontraron que en las escuelas donde hay un ambiente de colaboración se facilita el intercambio de ideas y esto ayuda a la creación de diseños educativos comunes. Sin embargo, esta no parece ser la norma en el contexto de los participantes de este estudio. Según sus testimonios:

Karla.- Si realmente fuéramos compartidos todos y nos ayudáramos entre todos, ese sería un primer paso: ayudarnos y apoyarnos.

Carlos.- Los maestros debemos generar y tener confianza y dejar las diferencias profesionales que se tienen… así que compartir ideas y experiencias tanto positivas como negativas podrían ayudar.

Luis.- Los maestros de inglés debemos colaborar.

Saúl.- Como profesores trabajando en grupo, podemos hacer muchísimo unos por otros. Podemos compartir material, experiencias, enfoques, nuevas técnicas, apoyo moral y teórico… si nos viéramos todos como iguales, apartando egos, podríamos mejorar muchísimo nuestra práctica.

Saúl.- Veo una práctica docente con más conexión entre sus miembros, con ganas de aprender los unos de los otros.

Como se ve, entre los participantes hay un reconocimiento consciente sobre la pertinencia y beneficios de la colaboración con los demás participantes de la comunidad. Sin embargo, es cierto que lograrlo parece ser un proceso complicado debido a las tensiones y relaciones de poder que pueden llegar a darse entre los miembros de las comunidades de práctica.

4.5.7.- La Vocación

En las respuestas de los maestros de inglés participantes se encontraron referencias a la vocación como el motivo para tener un mejor desempeño. En la comunidad de los maestros de inglés la vocación también puede ser usada como una herramienta de jerarquía o poder; el maestro que tiene vocación hace mejor su trabajo:

Isabel.- Son como dos grupos, la gente que nada más va por ir y la gente que está comprometida, que tiene vocación.

Tania.- Los que estamos en esto por vocación seguimos buscando la manera de crecer profesionalmente.

José.- Unos sólo hacen el trabajo, sólo por hacerlo, pero creo que eso es por falta de vocación, porque no les gusta ser maestros, pero pienso que sucede así con otras profesiones.

El concepto de la vocación se relaciona de manera significativa con las identidades que los individuos desarrollan al aprender a ser maestros. Dubet (2006) habla de la relación entre la vocación y la identidad docente como un acuerdo entre los valores individuales y la realización del YO en su actividad profesional.

4.5.8.- Situación Laboral

En el campo de la enseñanza del inglés hay una preocupación generalizada sobre la situación laboral de los docentes. Kimber (2003) señala las altas tasas de empleo casual, un alto índice de rotación de maestros y la falta de apoyo institucional para tener puestos estables como causas de que los maestros permanezcan como novatos y en la periferia de la comunidad de práctica permanentemente. El comentario de Mary refleja lo que los participantes expresaron sobre la situación laboral que viven en sus centros de trabajo. En algunas instituciones, los maestros de inglés no son considerados parte del personal oficial, sino como externos, o bien, no participan de los mismos beneficios que los demás maestros.

Mary- Considero que nuestra situación laboral en comparación con la de los otros profesores, también influye en la actitud del profesor; los profesores de inglés, puesto que no estamos en

nómina oficial, no tenemos los mismo beneficios que los demás docentes, especialmente los beneficios que de alguna manera pueden motivar al docente a seguirse preparando y mejorar sus clases, tales como el desempeño al estímulo docentes o el hecho de que en inglés no aplica que si cuentas con maestría te paguen mejor la hora que con solo el nivel de licenciatura.

Luis.- No tengo seguridad en mi empleo, soy sólo un maestro de inglés y a veces no tengo suficientes horas y tengo que buscar otro trabajo o tengo que dar clases particulares para que me alcance el dinero. Eso es un problema para todos, ¿no?

Carlos.-…quiero entrar al sistema oficial, necesito más seguridad en mi trabajo.

En muchos casos no hay regulaciones institucionales en cuanto a la contratación de maestros de inglés. Esta situación hace que los docentes que cuentan con grados académicos expresen su desacuerdo con estas políticas y sientan que no se reconoce el esfuerzo que han hecho al lograr sus grados. Tener una maestría en TESOL no es garantía de tener una mejor posición o remuneración económica en el campo laboral en el área de la enseñanza de inglés. La otra demanda de los participantes es tener los mismos beneficios laborales que los docentes que no son del área de enseñanza de inglés.

4.5.9. Actualización

Los discursos de los maestros de inglés reflejan que los docentes están conscientes de la necesidad de involucrarse en procesos de actualización y de educación continua. Esta demanda ha sido aprovechada por diferentes instituciones para ofrecer cursos y diplomados para los docentes:

Carlos. Tenemos que estar actualizados y saber lo que está pasando en el área, pero no es fácil o no es accesible. Sobre todo, si estamos fuera de la ciudad, no es posible tomar más cursos regularmente.

Sonia. Sólo hay que seguir preparándonos para conseguir un buen trabajo.

José. Siguiendo profesionalizando la actividad por medio de la Universidad. Teniendo educación continua, no dejar de estudiar y prepararse. Asistir a cursos, a eventos.

Luis.- Debemos seguir preparándonos, tomando cursos, diplomados y debemos asistir a congresos. Tenemos que estar actualizados y saber lo que está pasando en el área.

Los participantes enfatizan el tema del desarrollo profesional y la actualización como un problema de todos los docentes de inglés. Al mismo tiempo reconocen y parecen estar conscientes de que son procesos continuos y que deben seguir durante todo el tiempo que dura su práctica docente. Algunos de los participantes, sin embargo, se refirieron a la dificultad de encontrar oportunidades de desarrollo al estar en áreas rurales y no tener la facilidad para recibir capacitación adecuada.

4.5.10.- Discriminación

En sus discursos, los participantes dejaron ver situaciones que vistas en comparación con los docentes de otras áreas podrían sugerir que el tema de la discriminación es también una de las preocupaciones que los profesores de enseñanza de inglés tienen por la naturaleza de su área de conocimiento. El Diccionario de la Lengua Española, publicado por la Real Academia Española de la Lengua, ofrece dos definiciones del verbo discriminar: “1. Separar, distinguir, diferenciar una cosa de otra. / 2 Dar trato de inferioridad, diferenciar a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etcétera”. Esta diferenciación lleva a

que la discriminación tenga una connotación negativa en la práctica cuando involucra rechazo o menosprecio o bien cuando se da una relación desigual entre las personas debido a diferencias de raza, edad o educación, entre otras. Estas diferencias pueden dar lugar a fenómenos como racismo o discriminación. Van Dijk (2005) asegura que las ideologías racistas son la base de las prácticas de discriminación, y se legitiman a través del discurso como una práctica social.

Entre las razones de discriminación, los participantes mencionaron el hecho de que el inglés es considerado como una materia no importante por las autoridades de las instituciones o incluso por los pares. También mencionaron la falta de apoyo. Estos maestros de inglés sugirieron que sus propios colegas, esto es, los maestros de inglés u otros maestros de las instituciones donde se desempeñan como docentes, llegan a discriminar a sus pares por diferencias en su preparación académica, experiencia o inexperiencia o bien, la falta de una vocación docente:

> **Ana.-** Se ve como si los maestros de inglés, como si no fueran tan importantes como los otros maestros de la universidad.
>
> **José.-**Unos sólo hacen el trabajo, sólo por hacerlo, pero creo que eso es por falta de vocación, porque no les gusta ser maestros, pero pienso que sucede así con otras profesiones.
>
> **Mary.-**En el tecnológico, los alumnos dan más importancia a sus demás clases… el inglés no tiene créditos.
>
> **Ana.-**…entre los alumnos y en la misma universidad, porque la misma universidad les dice que es la clase de inglés que es sólo inglés que no vayan, que son más importantes otras cosas.
>
> **Mary.-** Los profesores de inglés no tenemos los mismos beneficios que los demás docentes… No tenemos derecho a todos esos estímulos, en mi caso por ejemplo, aunque tengo la maestría,

> no me pagan más, como en el caso de otros profesores, porque somos de inglés, es injusto, pero así funciona el sistema aquí.

Los maestros de inglés también mencionaron como una forma de discriminación la situación laboral de los docentes de inglés. Como sus comentarios lo expresan, no son tratados de la misma forma en comparación con los profesores de otras materias consideradas más importantes que la materia que ellos imparten. Los maestros, por ejemplo, mencionan que no reciben los mismos beneficios o prestaciones por ser del área de inglés. De esta manera, los maestros del estudio expresan su inconformidad por las situaciones que se presentan en su entorno laboral.

4.6 La Profesión de la Enseñanza de Inglés en México

La enseñanza de inglés en México se ha generalizado gracias a reformas educativas que reconocen su importancia. Sin embargo, para justificar el estatus de profesión de la enseñanza del inglés hay que remitirse al modelo de las profesiones de Curnow y McGonigle (2006), quienes propusieron diferentes etapas para identificar el proceso de legitimación de una profesión. Según ellos, para que una actividad se convierta en una profesión tiene que pasar varias etapas: a) que la actividad se vuelva una actividad de tiempo completo para sus practicantes; b) que se creen programas de capacitación para la actividad; c) que se establezcan asociaciones que velen y regulen los estándares de la actividad; d) que los practicantes se comprometan a seguir un código de ética y e) que estas etapas resulten en la creación de leyes reguladoras de la profesión. Como será explicado en los siguientes apartados, la enseñanza de inglés ha vivido un proceso de profesionalización que debe ser reconocido por los miembros de la comunidad, pero también por la sociedad.

En el caso de los maestros de inglés, la primera etapa, que se caracteriza por el surgimiento de un gran número de trabajadores que se dediquen a la misma actividad de tiempo completo, se llevó a cabo en la segunda parte del siglo XX. Durante este periodo la enseñanza de la lengua se extendió como una actividad de tiempo completo. Esta situación surgió por las demandas de globalización y comercio internacional. En nuestro país este fenómeno surgió a finales de la década de 1970 y principios de los años ochenta.

La segunda etapa es la identificación del conocimiento base y de las habilidades necesarias de la profesión, así como la creación de programas de entrenamiento o enseñanza para el ejercicio de la profesión. Ésta es evidente en el campo de la enseñanza de inglés, en la cual las instituciones públicas y privadas compiten por la capacitación de los docentes. En sus orígenes estos programas fueron impartidos por instituciones ligadas a las embajadas de países angloparlantes o por instituciones de educación privada. Más tarde las universidades públicas se encargaron de crear programas universitarios que prepararan licenciados en la enseñanza de inglés e incluso se crearon programas de posgrado en la enseñanza del idioma. A la creación de programas le sigue la etapa del surgimiento de asociaciones que puedan regular y certificar los conocimientos y las licencias de los potenciales miembros de la profesión. En México, la Asociación de Maestros de Inglés (MEXTESOL), fundada en 1973, es la más grande de las asociaciones creadas en el campo de la EFL y cuenta con más de 3000 miembros. Para la regulación de la profesión y las asociaciones se hace necesaria la creación de un código de ética que los miembros adopten y sigan. Por último, el apoyo de la ley se hace necesario para apoyar, proteger y reconocer a los miembros de la profesión en el ejercicio de la misma y de las actividades que involucra su práctica.

En cuanto a la regulación de la profesión, el artículo 3 de la Ley de Profesiones en México, establece las medidas protectoras de los derechos de los profesionistas en su

ejercicio profesional. Este artículo complementa los artículos 5º y 121º de la Constitución Política, que se refiere al ejercicio de las profesiones en México. De acuerdo a esta ley, cada estado puede establecer las actividades que necesitan un título universitario para ser ejercidas**.** Para este estudio, se consultaron las leyes de profesiones del Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y la ley de profesiones del Estado de Puebla. En el primer caso se establece que los profesores de primaria, preescolar y secundaria necesitan título universitario para ejercer. Sin embargo, no se mencionan a los profesores de idiomas o de inglés en ninguno de los niveles educativos. En la ley de profesiones del Estado de Puebla (aún en estado de iniciativa) se contempla como profesionistas a los licenciados en educación preescolar, educación primaria y superior en sus diferentes ramas, sin especificar la materia que imparten o el área de conocimiento.

La polisemia de los términos *profesional, profesionalización y profesionista* ha también afectado la forma en que los maestros de inglés se expresan de sus actividades docentes. Por un lado, la profesionalización se refiere a una actividad que pasa por el proceso descrito en la introducción de este documento (Ver Fig. 3) y que implica una educación terciaria con el objetivo de recibir un título que acredite al poseedor como un profesionista y le dé derecho a ejercer la profesión por medio de una cédula profesional. Una alternativa o complemento a esta preparación universitaria es hacerse miembro de algunas de las asociaciones creadas por los miembros de la profesión. Ya en 1995 Johnston había considerado la profesionalización de la enseñanza de inglés como uno de los temas más urgentes de la disciplina.

Los participantes utilizaron las palabras profesión o profesional en diferentes formas, por lo que se procedió a organizar la forma en que estos términos eran usados por los informantes. En primer lugar se refirieron a la palabra “profesión” como un sustantivo al que

calificaron como bonita, extensa, no bien remunerada, un gusto o un estilo de vida. Los maestros de inglés también expresaron que "la profesión" puede ser valorada, minimizada o percibida en diferentes formas. Los informantes también usaron el término "profesión" para comparar lo que sucede en "otras profesiones". El término también fue usado como un verbo por uno de los participantes, al decir que "hay que seguir *profesionalizando* la actividad" de la enseñanza de inglés. El uso de la raíz *profesión* y sus diferentes formas morfológicas (profesiones, profesional, profesionalización o profesionalizar) fue la razón por la que se decidió que la profesionalización de la enseñanza de inglés es el gran debate o la Gran Conversación que se lleva a cabo entre la comunidad de práctica de los maestros de inglés al momento de realizar el presente estudio.

Tabla 20. El uso de las palabras profesión y profesional por los participantes

Uso de la palabra *profesión* como sustantivo
Ana: Tal vez haya otras gentes, otras profesiones que minimicen la *profesión,*
Isabel: … que tú seas, que tú le des el valor a tu profesión y los demás lo puedan percibir,
Isabel: …no sé cómo afecte en la percepción de ellos hacia el maestro o en la *profesión,*
Tania: Cuando inicié en la profesión, no había muchas oportunidades de estudio,
Sonia: Esta *profesión* es muy extensa, aunque a veces no es bien remunerada,
Sonia: Sólo hay que seguir preparándonos, para conseguir un buen trabajo, pero es una profesión muy bonita,
José: … es por falta de vocación, porque no les gusta ser maestros, pero supongo que así sucede con otras profesiones,
Luis: …me gusta mi profesión, y por eso quiero ser mejor, es importante para mí,
Saúl:… no solo se convirtió en mi *profesión,* sino también en mi estilo de vida y mi gusto,
Saúl: Tenemos una misma meta, *profesión,* entorno y tipos de personas que nos rodean,
Saúl: El futuro de la *profesión* lo veo muy optimistamente, con maestros mejor preparados y aún más comprometidos con su desarrollo,
Uso de la palabra profesional como adjetivo
Mary:...y eso no nos ayuda como grupo *profesional,*
Tania: …que todavía hay algo de rezago en el desarrollo *profesional,*
Tania: Oportunidades de desarrollo *profesional,* creo que es para los que somos buenos,
José: Pedir a las autoridades que se valore a la actividad como profesional,
Saúl: En pocas palabras, ser más *profesionales* de lo que ya somos.
Uso de la palabra *profesionalizar* como verbo
José: …siguiendo *profesionalizando* la actividad por medio de la universidad,

El primer nivel de análisis realizado, el de la identificación y análisis de los procesos usados para la construcción discursiva de la experiencia, mostró que los procesos más usados por los maestros para construir su discurso fueron los procesos materiales y conductuales organizados en una sola categoría. En segundo y tercer lugar se encontró que los docentes utilizaron los procesos mentales y los procesos relacionales. De esta manera expresaron que ser profesional involucra procesos materiales y conductuales (ser pacientes, escuchar a los alumnos, preparar clase, entre otros), mentales (me gusta mi profesión, valoro mi profesión, creo que así sucede en otras profesiones) y relacionales al atribuirle características a su profesión (bonita, extensa o no muy bien remunerada). En conclusión, tomando en cuenta sus respuestas, los participantes afirman que un profesional de la enseñanza de inglés es tal cuando:

a) Tiene un título universitario,

b) Posee características especiales, como la responsabilidad y paciencia,

c) Se siente preparado para estar al frente de un grupo de estudiantes,

d) Prepara sus clases,

e) Tiene una actitud específica con los alumnos, pares o autoridades,

f) Está en constante preparación,

g) Tiene vocación de maestro o maestra,

h) Sabe explicar el contenido de su materia,

i) Asiste a conferencias y eventos académicos,

j) Se preocupan por sus alumnos,

k) Preparan a sus alumnos para el éxito.

l) Es ético,

m) Es colaborativo,

n) Se siente orgulloso de su profesión.

Este ser profesional con tantas aristas da lugar a las diferentes concepciones que los participantes y la sociedad tienen sobre los docentes de inglés. Darling-Hammond (2001) afirma que la enseñanza debe desarrollar su propio modelo de profesionalidad, insertándose en la comunidad y conectándose con la vida escolar. Para los participantes, la profesionalización de los maestros de inglés es definida como un conjunto de conocimientos y actitudes que llevan a mejorar el desempeño del maestro en el salón de clases. Sin embargo, los miembros de esta comunidad también se ven a lo que se dice de ellos fuera del núcleo de la comunidad, ya sea en los medios de comunicación o por diversos miembros de la sociedad. La intertextualidad que rodea al tema de la profesionalización impacta en la forma en que los maestros de inglés abordan la Gran Conversación de su comunidad.

En suma, y para tratar de unificar el discurso sobre la profesionalización, encuentro que Profesionalización es una palabra que necesita redefinirse, por lo menos en su significado básico. Debido a la polisemia del término la profesionalización puede ser entendida de muchas formas por los maestros de inglés. Esto es evidente a partir de la diversidad de respuestas entre los participantes del estudio y las posturas de los maestros en la periferia y en el extranjero. Esta redefinición se retoma en el siguiente capítulo, que será el capítulo final y que alberga las conclusiones y aportaciones del estudio.

4.7 Las tensiones dentro de una CdP

Dentro de la comunidad de práctica los individuos desarrollan identidades de acuerdo al “tipo de persona que buscan ser aquí y ahora”, dice Gee (1999, p.13). Para lograr este objetivo los miembros de una CdP adecuan su discurso a las exigencias de la naturaleza de las

interacciones con los demás. Los miembros de la comunidad desarrollan relaciones personales pero también establecen formas de interactuar que pueden ser moldeadas por las identidades negociadas a lo largo de su participación en la comunidad. Éstas no siempre son relaciones fáciles, sino que llegan a surgir diferentes tensiones entre ellos. Las tensiones identificadas en los discursos de los participantes se muestran en la Tabla 21, donde se pueden ver las tensiones que surgieron del análisis de los discursos de los participantes sobre su experiencia docente:

Tabla 21. Tensiones entre los miembros de la CdP del estudio

Miembros	**Tensiones entre:**	**Miembros**
Experimentados	⟷	Novatos
Titulados	⟷	No titulados
Que estudiaron para enseñar inglés	⟷	Que no estudiaron para enseñar inglés
Que enseñan inglés	⟷	Que enseñan otras materias
En contextos urbanos	⟷	En contextos rurales
Con maestría	⟷	Sin maestría
Con vocación	⟷	Sin vocación
Que se preocupan por los alumnos	⟷	Que no se preocupan por los alumnos
Innovativos	⟷	Tradicionales
Que preparan clase	⟷	Que no preparan clase
Que controlan el grupo	⟷	Que no controlan al grupo
De Tiempo completo	⟷	Que trabajan por horas
Que colaboran	⟷	Que no colaboran

Aprender a ser maestros es un proceso complejo para los docentes novatos (Farrell, 2009), ya que se encuentran en una fase de aprendizaje no sólo a nivel académico sino

también a nivel social y personal. Aprenden a ser parte de la comunidad donde trabajan y se convierten en miembros activos y legítimos que representan esa comunidad. La participación legítima periférica ha sido definida por Wenger (1998) como el aprendizaje que ocurre al pertenecer e involucrarse en la vida de cierta comunidad de práctica. Los miembros de la comunidad pueden tener diferentes formas de involucrarse; desde una participación central hasta una participación periférica. Lave y Wenger (1991, p. 98) dicen que la comunidad de práctica es un sistema de actividades en el que los participantes comparten significados sobre lo que hacen y lo que significa para sus vidas y sus comunidades. Visto de esta forma, el aprendizaje social es una "forma de membresía en evolución", como afirma Wenger (1991, p. 98), que se lleva a cabo dentro y fuera de la comunidad, involucrando a los futuros miembros que aún se encuentran en formación.

Sin embargo, el ser un maestro novato o un maestro experimentado no es la única tensión identificada entre los miembros de la CdP del estudio. En la Tabla 20 se hace un recuento de las tensiones identificadas en los discursos de los participantes. En ella podemos ver que los participantes dejan ver las identidades que adoptan, pero al mismo tiempo revelan lo que no son. Por ejemplo, enfrentan dicotómicamente a un maestro con vocación con un maestro que no la tiene y quien sólo "va, pero no le importa". Otra tensión identificada fue la del maestro rural "que no tiene las mismas opciones de capacitación" que los maestros de la ciudad. Estas tensiones dan lugar a cuestiones de jerarquía y poder entre los miembros de la comunidad, como los participantes del estudio lo expresaron corroborando lo expresado por van Dijk (2000) sobre las luchas por el poder entre miembros de una comunidad. Los participantes dejan entrever estas luchas cuando hablan de las acciones y conductas de algunos miembros, que aunque "tenían más experiencia y eran más viejos menospreciaron los resultados" de un maestro más joven. Un tema que los participantes mencionaron

repetidamente fue demostrar su individualidad al ser maestros “que sí escuchan al alumno”, “que realmente quieren que sus alumnos aprendan” o “con calidad humana” porque hay maestros que “no buscan alternativas para que el alumno aprenda”. Otra de las tensiones mencionadas por varios participantes fue la del maestro “que comparte y colabora”, ya que “no todos jalan parejo, porque hay quienes no quieren ayudar”. Por último se menciona la tensión que se genera entre los maestros que están conscientes de lo que significa “el desarrollo profesional” o la “actualización” y quieren “seguir estudiando todo el tiempo, tomar cursos y asistir a eventos académicos” frente a los docentes “que ni siquiera saben que eso existe”, como lo expresado por Isabel.

Las tensiones identificadas en esta comunidad de práctica mediante los tres niveles de análisis del discurso llevados a cabo en la presente investigación han resultado de las interacciones entre los miembros que la forman. Cada participante expresó de acuerdo a sus propias vivencias y creencias lo que para ellos significa la experiencia docente desde diferentes contextos y escenarios personales. La experiencia y el aprendizaje social han enmarcado los resultados y la interpretación dentro de la comunidad de práctica de los maestros de inglés del estudio. El siguiente capítulo presentará las conclusiones generales del estudio.

Capítulo 5. Las Conclusiones

La práctica es siempre práctica social

Introducción

Este capítulo se ocupa de las conclusiones del estudio y la discusión de los descubrimientos, así como de sus contribuciones. Como se ha mencionado, esta investigación se llevó a cabo en diferentes comunidades de práctica de maestros de inglés en Puebla. A partir de sus testimonios este estudio cualitativo de análisis del discurso se realizó en tres niveles de análisis, a través de los cuales se identificaron los patrones de sus prácticas discursivas en el marco de las comunidades de práctica.

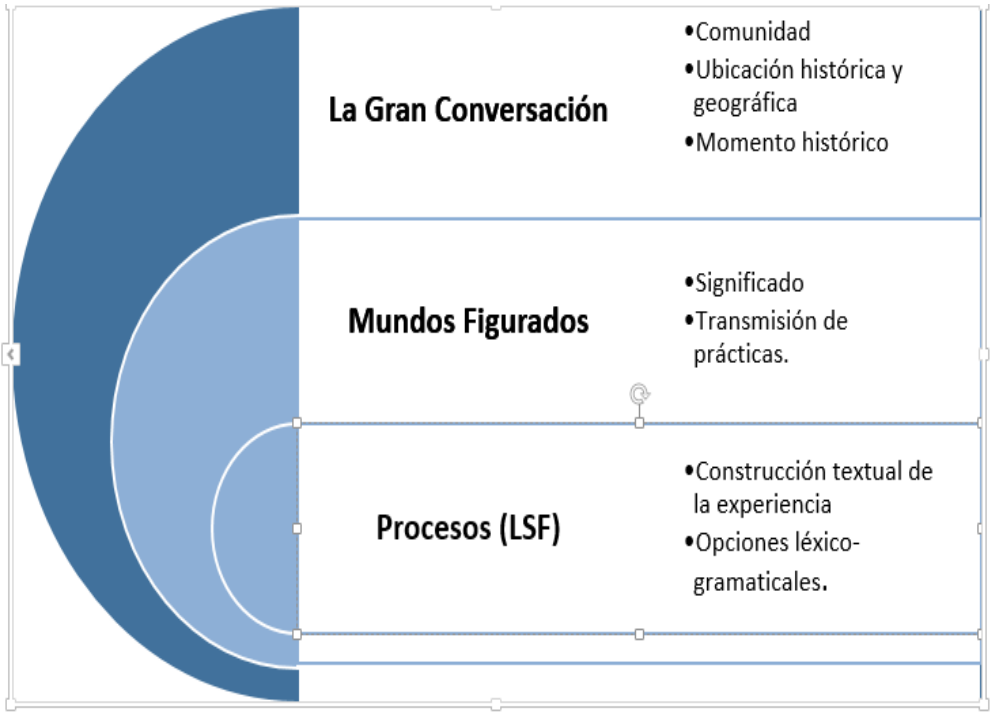
Este capítulo, además, retoma y resume los objetivos generales del estudio, contesta las preguntas de investigación y discute los resultados e implicaciones de cada uno de los niveles del análisis del discurso que se llevaron a cabo. También se enfatiza la contribución que el estudio puede ofrecer a los estudios del discurso y en especial al conocimiento de las interacciones entre maestros de inglés en sus comunidades de práctica. Asimismo, se establecen las limitaciones del estudio y posibles perspectivas para ulteriores estudios que analicen los discursos que los maestros de inglés producen en su lengua materna. Como se ha mencionado, el estudio fue dividido en tres niveles de análisis del discurso. Estos niveles se pueden resumir en:

- **Un análisis micro o léxico gramatical,** de acuerdo con los procesos de Halliday (1994) para identificar y analizar la construcción del texto.
- **Un análisis medio o de significado**, construido y negociado entre los integrantes de las comunidades por medio del análisis de las historias que se cuentan y

reproducen entre los miembros del grupo o como las llama Gee (2011) los mundos figurados y

- **Un análisis macro a nivel del impacto social** en el cual los discursos pueden reflejar lo que las comunidades están viviendo en un momento dado. Para ello se utiliza la Gran Conversación de Gee (2014).

Fig. 9. Los niveles de análisis del discurso del estudio



Los objetivos generales del estudio fueron:

- Identificar y analizar los elementos recurrentes en términos de procesos que aparecen en el discurso de los maestros, basándose en los preceptos de la metafunción ideática de la Lingüística Sistémica Funcional.

- Identificar y analizar las historias que el grupo de maestros de inglés, participantes del estudio, construyen y reproducen en su comunidad de práctica a través del discurso oral expresado en las entrevistas siguiendo la herramienta de los "Mundos Figurados" (Gee, 2011, 2014).
- Categorizar y analizar los temas emergentes y recurrentes que subyacen en el discurso oral de los participantes al momento del estudio utilizando la herramienta de la Gran Conversación (Gee, 2001, 2014).

Las preguntas de investigación que guiaron los análisis del discurso se ocuparon de estudiar las diferentes capas de construcción del discurso. A partir de ello se obtuvo un panorama completo sobre la forma en que el discurso de los maestros es construido a partir de la identificación de los procesos, las historias que los maestros comparten y los temas y debates en que los miembros de la comunidad se enfrascan. Las siguientes secciones presentan la discusión de los resultados que se obtuvieron a través del análisis y que permitieron dar respuesta a las preguntas del estudio.

5.1 Las Comunidades de Práctica de los Maestros de Inglés

Lave y Wenger (1991) crearon el término de "comunidades de práctica" para ilustrar el conjunto de actividades que los individuos llevan a cabo dentro de un grupo y lo que éstas representan para los individuos que forman la comunidad. Las comunidades de práctica son, entonces, grupos de individuos que compartan prácticas, creencias y acuerdos definidos en un marco de tiempo para la persecución de una empresa conjunta, como dice Wenger (1998). La comunidad de práctica "implica participación en un sistema de actividades sobre las que los miembros comparten entendidos y acuerdos sobre estas acciones y lo que éstas significan para sus vidas (individuales) y para la vida de las comunidades", como señalan Lave y

Wenger (1991, p.98). En este estudio la participación de los miembros en la comunidad de los maestros de inglés toma diferentes formas de acuerdo a los roles que cada miembro juega en la comunidad.

En las entrevistas, los maestros expresaron la forma como viven sus experiencias docentes y volvieron evidentes las diferencias y similitudes entre ellos. Las similitudes dan pie a las alianzas y acuerdos entre miembros. Sin embargo también hay desacuerdos, a los cuales Goffman **(**1971, p. 61) hace referencia cuando menciona que pueden existir miembros de la comunidad que al usar el discurso *rompen las reglas* compartidas y usadas por la comunidad. Estos miembros, al no seguir las reglas establecidas sobre el discurso, hacen posible las adherencias y no adherencias a un grupo. En los discursos de los participantes se dejó ver que cuando el individuo habla a nivel personal hay el deseo de los participantes de destacar sus diferencias positivamente y cuando lo hace a nivel comunidad se alinea con las características del grupo. Discursivamente, estas identidades, la individual y la comunal, se entrelazan y se unen para dar forma a la estructura interna de la comunidad de práctica.

Estas adherencias y no adherencias pueden clasificarse en conductas y acciones interaccionales que dan una variedad de significados a lo expresado por los miembros de la comunidad. Estos significados les permiten llevar a cabo proyectos sociales dependiendo de los otros actores (usuarios) con los que se alinean y comparten ideas y conocimientos con respecto a las reglas y propósitos de la comunidad de práctica, siguiendo así los lineamientos del uso del lenguaje convenidos por la comunidad. En relación al uso compartido del lenguaje, Gee (1999) asegura que al usar el lenguaje se pueden construir y llevar a cabo diferentes tareas: a) Significado, b) Prácticas, c) Identidades, d) Políticas, e) Conexiones y f) Sistemas de señales y conocimiento. Para Wenger (1998), cuatro de estas tareas son parte de las características de una comunidad de práctica: a) Comunidad, b) Práctica, c) Significado

e d) Identidad. Al conjuntarlas se puede tener una visión más amplia de lo que el discurso puede hacer mediante las tareas del lenguaje.

Fig. 10. Las tareas del lenguaje según Gee y Wenger

Los participantes en el estudio pertenecen a varios contextos educativos. Sin embargo, los patrones discursivos identificados los categorizan como pertenecientes a una comunidad de práctica: la de los maestros de inglés en México. Estos docentes construyen discursivamente una comunidad de práctica reproduciendo patrones lingüísticos recurrentes que fueron identificados por medio del análisis del discurso. Estos patrones de prácticas lingüísticas construyen tareas del lenguaje de acuerdo con las características y elementos que Gee (2011) y Wenger (1998) identificaron como prácticas comunes para la acción social.

Las teorías de Gee y Wenger usadas como base teórica del estudio, coinciden en cuatro tareas del lenguaje, que fueron las que se consideraron para este estudio: a) Comunidad, b) Identidad, c) Significado y d) Práctica. En esta sección se explica cómo los

maestros de inglés utilizan el lenguaje y construyen prácticas discursivas compartidas para llevar a cabo las tareas o dimensiones del lenguaje.

5.1.1 La dimensión de Comunidad

Las comunidades de práctica se forman de acuerdo a los intereses de cada individuo. Generalmente, la membresía a la CdP se hace de forma voluntaria y gradual. En los contextos del estudio los maestros entran a la práctica docente de manera inexperta, como en el caso de Sonia. Sin embargo, a partir de su vivencia los novatos encuentran modelos, positivos y negativos, entre los miembros con más experiencia y permanencia en la comunidad. Al interactuar entre ellos, los maestros van reajustando su forma de ver la profesión. Al hacerlo cambia la CdP, pues los nuevos integrantes traen nuevos valores y nuevos conocimientos. Los miembros y la comunidad se alimentan mutuamente para hacer crecer y desarrollar la comunidad en una forma única y original. La comunidad y el individuo tienen el poder de transformarse y crearse entre sí. El resultado es una comunidad que facilite oportunidades y experiencias para la incorporación y la legítima participación de cada miembro.

Por ejemplo, Karla menciona que al tener más tiempo y experiencia que los demás docentes ella trata de ayudarles. Ejemplifica su discurso recordando que ahora es tiempo completo (la más alta categoría que un maestro puede tener en BUAP), para motivar a los nuevos miembros a buscar y propiciar las experiencias que los llevarían a lograr lo que ella ha logrado en la CdP. Las prácticas que desarrolla cada comunidad incluye la adopción de las metas y sistemas de creencias de la comunidad que le permiten integrarse a ella.

La colaboración puede ser un factor importante en subsanar diferencias entre los miembros de una comunidad de práctica. Un maestro con más experiencia puede sentirse inseguro y confuso en un ambiente virtual de enseñanza, pero un maestro más joven puede

tener más conocimientos teóricos sobre el tema, dando lugar a tensiones entre los participantes ya que cada miembro reacciona de acuerdo con su entorno y conocimiento. La colaboración puede, entonces, ayudar a ambos maestros en el ejercicio de su práctica docente. Saúl menciona que los participantes parecen estar conscientes de los beneficios de la colaboración cuando dice que es necesario que los maestros de inglés se apoyen mutuamente. Sin embargo, en una comunidad de práctica también se encuentran jerarquías y tradiciones que los miembros desean preservar y eso puede dificultar que los conocimientos se compartan. La Comunidad de Práctica de los maestros de inglés crea comunidad mediante la interacción regular de sus miembros. Al proporcionar modelos a seguir a los miembros novatos, en la periferia o los más experimentados, transmitiendo valores y conocimientos. Entre los valores que estas comunidades valoran se pudieron identificar la responsabilidad, la colaboración, la superación académica constante, el apoyo personal y académico hacia los alumnos y la vocación de los maestros de inglés. Es a través del discurso que se construye comunidad. Litosseliti y Sunderland (2002, p.13) afirman que el discurso no sólo es una forma de conocimiento sino también "un agente potencial y real de construcción social". Los participantes del estudio usan el discurso de la experiencia docente para construir la comunidad de práctica al transmitir conocimiento pero también para hacer acción social.

Una CdP reconoce y valora a los demás participantes, como los alumnos, pares, autoridades y padres de familia que interactúan en forma regular con los maestros. Cada participante de una CdP tiene un rol dentro de ella que expresa mediante las identidades que puede asumir y que son discutidas en el siguiente apartado.

5.1.2 La Dimensión de Identidad

El ser miembro de una comunidad involucra formas de pertenecer a ella. Estas formas de pertenecer continuamente se redefinen por las acciones emprendidas por los miembros en diferentes etapas de su compromiso y papel en la comunidad. Los individuos construyen sus identidades en relación con los eventos de sus contextos socio-culturales (familiares, políticos, económicos, laborales o recreativos entre otros) en los que viven y en los que ejercen su profesión. Wenger et al (2002) describen a las comunidades como grupos que comparten preocupaciones, problemas y pasión por un tema y que exploran su conocimiento y experticia al interactuar de forma regular. Los maestros de inglés tienen preocupaciones y problemas similares en cuanto a la práctica de su profesión, pero también comparten la pasión por la misma. Las comunidades de práctica comparten conocimientos e identidades por afiliación, como afirma Gee (2014) al describir los tipos de identidad en las que los miembros de una comunidad pueden adoptar para llevar a cabo sus actividades.

La clasificación que Gee (2013) propone sobre las identidades explica que la identidad puede ser analizada a través de diferentes procesos, los cuales pretenden explicar el desarrollo y transformación de las identidades de los participantes de una comunidad. Así, un mismo miembro puede adoptar diferentes identidades: a) natural, b) institucional, c) discursiva y d) por afiliación. En este estudio las identidades identificadas en el discurso de los participantes pueden ser resumidas de la siguiente manera:

a) Una **identidad natural,** que se relaciona con su género y su identidad sexual como hombre o mujer. Lingüísticamente se identifican como hablantes de español por la ubicación y localización geográfica de sus comunidades de práctica.

b) Una **identidad institucional**. Los participantes son maestros de inglés que se asumen como tales y que encuentran su profesión gratificante. Al ser parte de las instituciones educativas reproducen un discurso autorizado por sus autoridades.

c) Una **identidad discursiva,** ya que los participantes comparten prácticas discursivas y construcciones léxico-gramaticales comunes en la construcción de la experiencia docente o la metafunción ideacional de Halliday (1985, 1994). Al adoptar la identidad discursiva y usar construcciones sintácticas comunes, los participantes demuestran la necesidad como individuos de ser reconocidos por los demás como parte valiosa de la comunidad. De esta manera, los participantes recurren a patrones discursivos que dan origen a las prácticas discursivas de la profesión de la enseñanza de inglés.

d) Sus **experiencias por afinidad e identidad**. Los participantes construyen y comparten una comunidad de práctica basándose en sus experiencias individuales y sus interacciones dentro de la comunidad. Por medio del discurso expresan su apoyo y alineación con la comunidad adoptando prácticas discursivas comunes a los que poseen las mismas características o comparten los objetivos de su comunidad.

Por su parte, Wenger (1998, p. 149) describe las diferentes formas de explicar las identidades dentro de la comunidad de práctica como procesos del devenir, es decir com procesos para llegar a ser alguien o algo dentro de la CdP. Wenger (1998) explica que una de las dimensiones que construye la comunidad de práctica es la identidad o las identidades, haciendo referencia a que los diferentes roles de los participantes no pueden ser limitados por una identidad única. En este mismo tenor, Gee (1998, 2011, 2014) y otros autores como Giddens, (1995), Norton (2000) y Jenkins (1996) sugieren que la identidad es un proceso plural, continuo y en constante transformación. Estas afirmaciones hacen necesario plantear a las identidades como construcciones individuales en relación con la construcción social de

una comunidad. Las tensiones identificadas en la Tabla 20 sirven para identificar cómo las identidades adoptadas por los participantes se fundamentan en las diferencias entre los miembros de la comunidad de práctica:

1.- Identidad como **experiencia negociada:** el tener o no vocación.

2.- Identidad como **membresía a la comunidad**: alineación discursiva a identidades grupales.

3.- Identidad como **trayectoria de aprendizaje**; los maestros expertos y principiantes, pero también se identificaron a los maestros que estudiaron una carrera relacionada a la enseñanza de inglés y los que tienen otro tipo de preparación académica.

4.- Identidad como **nexo a diferentes comunidades**: maestros que tienen que trabajar en diferentes instituciones y contextos.

5.- Identidad como relación entre **lo local y lo global**. Los maestros comparten procesos como el de la evaluación que está sucediendo no sólo en México, sino también en otros países. El reconocimiento o prestigio de la profesión es también parte de los debates tanto locales como globales.

Los miembros de la comunidad de maestros de inglés desarrollan formas de interactuar entre ellos al encontrarse en diferentes procesos de formación de identidades y roles en la comunidad que pueden dar lugar a tensiones entre los diferentes miembros. La participación e involucramiento de los diferentes actores depende de sus roles al momento de la interacción. Por ejemplo, los miembros más *experimentados* pueden estar en un nivel de aprendizaje y experiencia que les permite enseñar e iniciar a los *novatos*, pero además les permite ver la comunidad desde su punto de vista y transmitir esa visión a los nuevos integrantes. Estos miembros más experimentados pueden ser los modelos de los novatos y hacerles ver lo que se espera de ellos al ser parte de la comunidad. Los procesos de

apropiación, negociación y reificación de significados permiten a los miembros internarse en las prácticas de la comunidad para reproducirlas y definirse a sí mismos como miembros de una comunidad.

5.1.3 La Dimensión de Significado

De acuerdo con Gee, (2011) el significado es siempre negociado por los miembros de una comunidad. Las relaciones de jerarquía dan orden y organización a una comunidad. Habermas (1987) dice que la vida en el mundo se construye por medio de significados compartidos a través de los cuales los individuos son capaces de comunicar experiencias y conocimientos para crear un mundo que sea significativo para ese grupo. Para las comunidades de práctica de los maestros de inglés el significado negociado y compartido de estas historias ejemplifican los valores de la comunidad. Así, legitiman al individuo que las reproduce y transmiten a los demás ejemplos de lo que se espera de ellos como miembros de la comunidad en su rol correspondiente.

En el significado, el compromiso de los miembros con la comunidad los lleva a imaginar el tipo de comunidad de práctica que desean tener: una donde los maestros ayuden a sus alumnos, los escuchen y los hagan triunfar. Desean una comunidad donde los alumnos aprendan de maestros que planean sus clases, se preparen y estén en constante búsqueda de formas en que los alumnos aprendan y usen el idioma en forma eficiente. Los participantes también mencionan que sus comunidades no corresponden a las que se imaginan: comunidades donde las autoridades y la sociedad reconocen la contribución de los maestros de inglés. Así entonces, el interaccionismo simbólico de Goffman (1961) pone énfasis y justifica las interacciones de los individuos y la interpretación de estos procesos de comunicación en las situaciones inmediatas de su mundo cotidiano y negociado de

significados. El compromiso de los miembros a su comunidad por medio de la participación y la imaginación que los significados negociados originan llevan a alineaciones individuales y grupales para que la comunidad siga una trayectoria histórica y social delineada por los miembros y las actividades que llevan a cabo.

5.1.4 La Dimensión de Práctica

Una comunidad de práctica se hace visible a la sociedad mediante las actividades que los miembros realizan y los demás pueden percibir y ver. Entre los participantes del estudio la experiencia de enseñar o el acto de enseñar fue la práctica más común y mencionada en los textos resultantes de las entrevistas. Para los participantes del estudio enseñar es la actividad alrededor de la cual construyen sus prácticas entre sí y frente a los demás participantes, sean estudiantes, pares o autoridades. A partir del acto de enseñar los participantes definen sus identidades y por lo tanto sus acciones, sean individuales o colectivas.

El aprendizaje social, descrito por Lave y Wenger (1991) como un tipo de práctica social, se vincula a la participación en la comunidad. Se contempla entonces al aprendizaje como un producto del proceso de participación legítima y periférica en comunidades de prácticas. El estudio se ha enfocado en el concepto del aprendizaje como una experiencia social. De acuerdo con Wenger (1998, p. 227) el aprendizaje puede ser definido como un reajuste de la experiencia y la competencia, dando lugar a diferentes dimensiones: a) comunidad, b) identidad, c) significado y d) práctica. Se presentan estas dimensiones a la luz del presente estudio y de lo establecido por la teoría de las comunidades en la siguiente tabla:

Tabla 22. Los elementos de la práctica de la Comunidad de maestros de inglés

a) Una empresa conjunta **¿Sobre qué es?**	Los maestros de inglés del estudio expresaron que la empresa común de su comunidad es un buen aprendizaje del idioma inglés de los alumnos. Los docentes mostraron su interés y empatía para lograr que los alumnos logren un aprendizaje exitoso. También expresaron su necesidad y compromiso por seguirse preparando para realizar esta tarea.
b) La participación **¿Cómo funciona?**	Hay en estas comunidades de maestros de inglés diferentes niveles de participación que dan lugar a la creación y desarrollo de diferentes identidades por parte de los mismos miembros, por ejemplo: la relación entre maestros nuevos y maestros más experimentados que tienden a dictar el rumbo del grupo, entre otros tipos de interacción. La participación se da de forma gradual, cuando son novatos su discurso es más atributivo, de contemplación. Una vez que los maestros se involucran en otras situaciones más participativas, el discurso se vuelve más mental, más de pertenencia y participación.
c) Un repertorio común **¿Qué produce?**	La participación e interacción entre los miembros dan lugar a un repertorio común de los maestros pertenecientes a estas comunidades, por ejemplo; • Las historias de éxito con un estudiante o un grupo, • Las historias de fracaso o frustración en que los esfuerzos no fueron suficientes para vencer obstáculos, • Las creencias que comparten sobre sí mismos y los demás, • Los valores, como la vocación que son altamente apreciados por esta comunidad, • Comparten teorías y enfoques sobre la enseñanza y aprendizaje, influenciados por las tendencias en la investigación que se lleva a cabo durante la existencia de la comunidad de práctica, • Desarrollan conocimiento y prácticas sobre los temas que les conciernen como la profesionalización, en el caso de este estudio, a partir del momento histórico en que las comunidades existen. • Patrones de interacción entre los miembros de la comunidad.

Estas dimensiones de la práctica son las que dan forma y convierten a los grupos en comunidades de práctica. Las prácticas de cada comunidad tienen sentido sólo en el contexto de la comunidad en particular. El enfoque de la presente investigación fue identificar las prácticas discursivas como constructoras de las comunidades de práctica de los maestros de

inglés. Entre los patrones discursivos identificados y analizados en el estudio se pueden identificar opciones lingüísticas que expresan ese compromiso con la profesión por medio de construcciones léxico-gramaticales comunes a los participantes, por medio de redes de significado que dan lugar a historias compartidas sobre los imaginarios de la comunidad. Esto se hizo evidente también por los temas y debates que ocupan a los miembros de la comunidad, los cuales aunque se llevan a cabo dentro de la comunidad vinculan los acontecimientos del mundo exterior con el interior de la comunidad. Duranti y Goodwin (1992), Gee (2014) y Wenger (1998) afirman que las formas lingüísticas y las prácticas discursivas sólo pueden ser entendidas dentro de su contexto.

A manera de ejemplo se puede afirmar que en el contexto del estudio expresar el gusto por la profesión es políticamente correcto ya que es lo que se espera que los maestros digan al ejercer su profesión. En consecuencia, cuando algún miembro expresa lo contrario se distancia de la práctica de la comunidad y puede llegar a separarse por no alinearse a lo que se debe decir. Los maestros usan estas expresiones compartidas o patrones discursivos para mostrar su adherencia, pertenencia y alineación con la comunidad. Para Knight (2005, p. 23) “es imprescindible que (las personas que ejercen la docencia universitaria) estén satisfechas con sus niveles salariales, con las perspectivas de promoción y el tratamiento que reciben de sus empleadores. Así como estar motivados por el reto intelectual de la investigación, el placer de la enseñanza y la calidad emocional de las comunidades de práctica en las que trabajan”. La satisfacción que se obtiene de trabajar en condiciones apropiadas se nota en el ejercicio docente y debe ser expresada por los miembros de la comunidad de práctica.

En relación a los discursos profesionales, López (2002, p.198) dice que el valor de los discursos de los docentes es que actúan como mediadores entre texto, contexto, comunidad profesional, los profesionales y la sociedad misma, y en la acción de "profesar"

sus actividades profesionales. Se podría decir, entonces, que la comunidad de los maestros de inglés se construye discursivamente siempre en un marco social, cultural e histórico como el marco que la profesionalización asumida como la Gran Conversación de la comunidad le dio a la comunidad mediante el análisis del discurso.

Wenger (1998, p. 47) asegura que toda práctica es práctica social, ya que los grupos humanos generalmente se organizan a partir de elementos o intereses comunes identificados en el discurso que estos grupos producen, transmiten y reproducen como forma de su afiliación al grupo. Estas expresiones comunes se identificaron y categorizaron, lo que hizo que surgieran patrones lingüísticos y sociolingüísticos que se convierten en patrones de significado para las comunidades. Estos patrones fueron identificados para su análisis desde las teorías desarrolladas en el capítulo 3.

5.2 Las respuestas a las preguntas de investigación

Es útil en este momento revisar las preguntas que dieron dirección al estudio y contestarlas de acuerdo a lo que el análisis de los datos reveló:

5.2.1 Pregunta de Investigación 1

¿Qué procesos construyen las experiencias expresadas por los participantes del estudio?

Al considerar que las palabras son el principio organizador del discurso y la manifestación verbal de la experiencia se tomó el análisis de los procesos a través del análisis léxico-gramatical. Se identificaron los procesos de acuerdo con la LSF de Halliday (1985, 1994). A nivel léxico, pero también a nivel de la construcción individual del discurso, los participantes usan los diferentes procesos para expresar y hacer evidentes sus actividades como docentes y como individuos sociales.

Los procesos materiales fueron identificados como los más usados por todos los participantes. Sin embargo, debido a diferencias entre las características morfológicas y sintácticas del inglés y el español, se decidió por unir estas dos categorías en una sola. El análisis de los procesos materiales y conductuales mostró que los maestros identifican las actividades y conductas como parte de su quehacer docente. Estos tipos de procesos, enunciados por los participantes de las comunidades de práctica, hacen evidente hacia el exterior las acciones que realizan en su quehacer docente diario y sirven para que los participantes puedan ser vistos como miembros activos de la comunidad.

En segundo lugar se detectaron dos categorías: los procesos mentales y los procesos relacionales. Se identificó la tendencia a que los miembros con más experiencia en la comunidad o los que tienen una preparación académica más sólida utilizaran los procesos mentales en segundo lugar. Sólo hubo una excepción: una participante usó una mayoría de procesos relacionales a pesar de ser una de las participantes más experimentadas en uno de los contextos en la comunidad debido probablemente a las respuestas dadas durante la entrevista. Sin embargo, los miembros novatos o con menor preparación académica mostraron una tendencia a usar los procesos relacionales en segundo lugar. En el marco de las comunidades de práctica esto podría sugerir que al involucrarse más activamente en la comunidad, ya sea por tiempo, experiencia o preparación, los miembros tienden a dar opiniones más personales y fundamentadas en sus creencias, sentimientos, actitudes o percepciones individuales de lo que sucede en la comunidad. Por lo que los miembros más experimentados utilizan los procesos mentales en mayor proporción para construir su discurso de la experiencia docente evidenciando una participación más integral y una pertenencia más nuclear a la comunidad de práctica de los maestros de inglés.

5.2.2 Pregunta de Investigación 2

Usando las teorías de Gee (2001), ¿qué Mundos Figurados se construyen a partir del discurso de los maestros del estudio y en el marco de una Comunidad de Práctica?

En el segundo análisis se identificaron y analizaron las historias que los participantes producen y reproducen como parte de las redes de significado que los conocimientos y comportamientos esperados por el grupo crean. Estas historias, de acuerdo con la teoría de las comunidades de práctica, pueden ser consideradas como parte del repertorio común de la comunidad. Wenger (1998) señala que estas historias reflejan los valores, creencias y comportamientos esperados por el grupo.

De acuerdo con Gee (2014, p. 22), el lenguaje refleja las situaciones que son significativas para los hablantes porque conllevan las experiencias particulares de las personas, las cuales son relatadas como historias de vida. Las historias contadas por los miembros de una comunidad se originan desde su posición dentro de la comunidad. Aludiendo al orden interaccional de Goffman (1983), las asimetrías en las interacciones dadas en la comunidad de práctica hacen que los miembros tomen un rol de acuerdo a las identidades desarrolladas por medio de la interacción social. Goffman (1981, p. 268) habla de que los individuos ponen "en escena una actuación" de los comportamientos esperados de acuerdo al significado y el simbolismo interaccional desarrollados y negociados por la comunidad. Los miembros idealizan sus roles y tratan de parecerse a los valores que la comunidad ensalza. Las historias del repertorio común de los participantes representan lo que Johnston (2003) asegura sobre las vidas de los maestros y alumnos, ya que generalmente tienen un significado negociado que va más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la vida en el salón de clases. Esto parece sugerir que en las experiencias de los maestros se entrelazan sus vidas personales, profesionales e institucionales en imaginarios colectivos.

Esto ha sido demostrado con los testimonios de los participantes del estudio, los cuales han sido analizados mediante la herramienta de los Mundos Figurados de Gee (2001, 2014).

La vida personal da forma a la vida profesional y las experiencias profesionales repercuten en las vidas personales de los participantes. A partir de esta interacción los miembros desarrollan identidades apropiadas al momento en que se encuentran dentro de la comunidad. Gee (2005) menciona que es importante escuchar estas experiencias de vida porque constituyen parte del proceso de aprendizaje que los lleva a ser cierta persona dentro de la comunidad, ya sea profesional o personalmente. Por medio de estas acciones e historias (repertorio común) es que la comunidad se legitima. Lasky (2005) sostiene que las identidades profesionales configuran un complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales. Cuando los individuos se convierten en miembros legítimos de una comunidad adoptan, reproducen y heredan, a su vez, esas historias y los valores transmitidos a los nuevos miembros de la comunidad creando redes de significados entre los miembros del presente y los del futuro. Estos elementos fueron evidentes en este estudio.

5.2.3 Pregunta de Investigación 3

Siguiendo la teoría de Gee (2001) de las Conversaciones, ¿qué Conversaciones se llevan a cabo en la comunidad de práctica de los maestros de inglés de los participantes en el momento del estudio?

Las comunidades se ocupan de problemas reales y específicos a través del uso de recursos lingüísticos en prácticas comunicativas. Estos usos están subordinados a las demandas y exigencias de grupos sociales en particular y de la sociedad en general (Barton, 2007), dependiendo del momento histórico y del espacio físico en que se ubican. Ya que las sociedades experimentan cambios de forma regular, las prácticas discursivas evolucionan a

la par de las comunidades que las desarrollan, ya que estos recursos lingüísticos no están aislados del contexto socio histórico en el que son producidos y reproducidos como Fairclough, (1992) y Bhatia, (2004) aseguran. Comunidad, contexto y discurso son parte fundamental de cualquier comunidad de práctica.

El discurso de la comunidad de práctica de los maestros de inglés denota el rol de los participantes dentro de la comunidad. El discurso compartido por los participantes es aprendido desde la formación profesional; sin embargo, aprenden a usarlo de forma funcional cuando se ven en situaciones de participación activa, esto es, cuando empiezan a ser maestros. De esta manera, los miembros de la comunidad van integrando estos discursos en forma gradual desde su formación, usando un discurso menos formal y menos especializado. Cuando son miembros más experimentados se convierten en usuarios expertos que transmiten el discurso profesional a otros miembros de la comunidad.

Cuando hablamos o escribimos, dice Gee (2014, p. 171), aludimos o nos referimos a lo que los demás han dicho o escrito o a lo que está sucediendo alrededor del hablante o escritor. Un elemento importante que se debe mencionar en el presente estudio es la Intertextualidad, ya que en las respuestas de los maestros se puede identificar lo que sucede en el área de la enseñanza de inglés, ya sea localmente o globalmente. A partir de esta herramienta se pueden identificar localmente las referencias al tema de la profesionalización de los maestros de inglés y los debates que hay alrededor de esta Gran Conversación. Así, por ejemplo, hay un discurso no siempre amigable con la comunidad de práctica en los medios de comunicación. La evaluación docente que se está llevando a cabo en México es una forma de reificación de lo dicho por los miembros de las comunidades de maestros de inglés, pero también por sus autoridades o por la sociedad en general en medios como periódicos, programas de televisión o debates gubernamentales. La intertextualidad,

entonces, también se ve reflejada en los discursos de los maestros y toma gran importancia ya que ésta nos remite a lo que *se dice* de los maestros de inglés en los entornos que rodean a las Comunidades de Práctica de los maestros de inglés. A nivel global las certificaciones del idioma son un debate en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Para tener acceso a becas, puestos de trabajo y otras oportunidades, los alumnos y maestros del idioma deben acreditar su nivel de conocimiento y competencia en el idioma. Dos de los participantes aludieron al examen TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) como un requerimiento de las instituciones en las que se desempeñaban como docentes.

El tema mismo de la profesionalización se ha convertido en un debate actual y controversial en el campo de la enseñanza de inglés. La demanda social por una mejor educación por parte de la sociedad y las reformas educativas hacen necesaria una concientización sobre lo que profesionalización significa para las autoridades y para los maestros. El significado de estos conceptos puede variar de contexto en contexto y crear confusión sobre lo que se espera de los docentes y en específico de los maestros de inglés. Esta situación da lugar a debates que ocupan las interacciones de los maestros de inglés en las que involucran hechos sociales local y globalmente y en los cuales se comparten experiencias a través del discurso ubicando a la comunidad en tiempo y espacio. Richards y Lockhart (1994, p.40) señalan que "los maestros de lengua pueden, ellos mismos, sentirse ambivalentes sobre su estado como profesionales debido a las actitudes negativas que los rodean" y que se vieron reflejadas en las respuestas de los participantes del estudio.

5.3 Los Descubrimientos y Recomendaciones del Estudio

El área de la enseñanza de inglés se ha caracterizado por una participación activa de los docentes, así como un proceso de concientización sobre el estado de la disciplina. Entre los

miembros de estas comunidades hay una preocupación por una constante actualización. Esto es comprensible, pues se trata de una comunidad profesional de reciente creación frente a otras disciplinas, como lo menciona Canagarajah, (2012). Para reafirmar lo anterior, en la tabla 10 del estudio se puede apreciar cronológicamente el desarrollo de la profesión. El presente estudio tuvo como objetivo principal identificar y analizar las prácticas discursivas de la comunidad de los maestros de inglés de Puebla. En los siguientes apartados se presentan algunos de los descubrimientos del estudio.

5.3.1 Los Descubrimientos del Estudio

Los descubrimientos del estudio podrían resumirse en los siguientes puntos:

- El carácter social de la formación del maestro de inglés se desarrolla por su participación en las comunidades de maestros. Se afirma más bien que el aprendizaje es un proceso de transformación gradual del individuo dentro de la CdP en la que participa. Un miembro de la comunidad de práctica se legitima cada vez más como tal por su creciente participación, desde la periferia de su formación y sus primeras experiencias docentes hasta una participación integral que incluye la creación y transmisión del conocimiento de la disciplina.
- Los maestros de inglés se enfrentan a este aprendizaje social hasta su inserción en el trabajo. Esto hace que al iniciar su práctica docente el maestro no sea consciente de las dinámicas entre maestros dentro de las CdP, originando tensiones entre los participantes.
- Al identificar las probables tensiones que pueden surgir en una comunidad de práctica se podría ayudar a los miembros a ser conscientes de éstas y facilitar la

inserción y participación de nuevos miembros o la inclusión de miembros periféricos.

- Cada CdP tiene sus propias tensiones originadas en las características e interacciones de la comunidad. Cada CdP es original y única en su estructura y desarrollo. Estas tensiones ocasionan los conflictos de jerarquía y poder en cada CdP.
- Los patrones discursivos que dan pie a las prácticas discursivas identifican o separan a los miembros de la CdP al evidenciar sus adherencias a los valores y prácticas del grupo. Aunque las opciones léxico gramaticales son individuales, se vuelven sociales al basarse en las opciones léxicas y sintácticas utilizadas recurrentemente por los participantes en el discurso social del grupo al que pertenecen.
- Una combinación de metodologías para el análisis del discurso puede brindar una visión más detallada y exhaustiva de los textos. En este estudio, los textos fueron analizados en tres diferentes niveles (Ver Fig. 8).
- El término profesionalización o el ser profesional no significa lo mismo para todos los participantes de esta comunidad, dando pie a confusiones de lo que significa para los maestros de inglés y los demás participantes de la CdP. Esto ocurre, por ejemplo, entre los empleadores.
- Los profesores de inglés expresan su búsqueda por ser respetados y tratados igual a los demás maestros. Mediante sus discursos, los maestros declaran su esperanza de que su trabajo sea legitimado y valorado como una profesión.
- De acuerdo al modelo de las profesiones de Curnow y McGonigle (Ver Figura 4) se puede afirmar que las CdP no tienen regulaciones para algunos de los procesos a que someten a sus miembros. Un caso sería la contratación de maestros o bien, el

otorgarles beneficios o prestaciones. Ya en 2010, Lengeling mencionó la necesidad de estandarizar los criterios de entrada para el ejercicio de la profesión (p. 333).

- El poder de la imaginación sobre las interacciones y las prácticas discursivas de cada CdP da forma a contextos donde los maestros de inglés desempeñan su labor y elaboran imaginarios sobre lo que debería ser la profesión y lo que debería ser el maestro que se dedique a la enseñanza de inglés.

5.3.2 Las Recomendaciones del Estudio

Algunas recomendaciones que se derivan de los descubrimientos del estudio son:

- El conocimiento y concientización sobre las Comunidades de Práctica, las interacciones y las dinámicas de poder que se dan dentro de ellas podría ayudar a los miembros a desarrollar empatías que ayuden a lograr las metas comunes. El conocimiento de las características de las CdP podría empezar desde la formación inicial de los maestros de inglés.
- La visión discursiva del estudio sobre las CdP de los maestros de inglés puede brindar una perspectiva sobre la formación de grupos profesionales anticipándose a las tensiones o conflictos identificándolos desde el discurso de los miembros de una CdP.
- Establecer estándares para la contratación y permanencia de los maestros de inglés en contextos similares para evitar algunas de las tensiones que se llevan a cabo dentro de una CdP.
- Ayudar a los miembros a desarrollar empatías entre ellos podría ayudaría a lograr las metas comunes de cada Comunidad de Práctica.

- Al explorar las estructuras y dinámicas de las comunidades de práctica de los maestros de inglés se podrían diseñar capacitaciones y cursos de actualización más adecuados a las necesidades de docentes.
- Fomentar la consciencia de comunidad podría unir e involucrar a los miembros a hacer las actividades en conjunto, desarrollando un sentido de pertenencia a la comunidad.
- Valorar la experiencia individual como fundamental para la construcción del grupo podría ayudar a que el maestro se sienta valorado y apreciado en la CdP y en la sociedad que lo rodea.
- Redefinir el término de la Profesionalización de los maestros de inglés, considerándola a partir de una preparación universitaria inicial e incorporando los atributos y conductas que los maestros de inglés han expresado en la investigación.

5.4 Las Limitantes del Estudio

Los tres niveles de análisis del discurso realizados a las respuestas de los participantes han dado un panorama amplio de la forma en que los maestros construyen su discurso a partir de prácticas lingüísticas compartidas y transmitidas. Una posible limitante del estudio tiene que ver con la naturaleza de las historias dichas por los participantes. Éstas se modifican a la luz de las experiencias y de las vivencias que experimenta el hablante. Golombek y Johnson (2004, p.308) afirman que las narrativas son “retrospectivamente interpretativas puesto que buscan reconstruir y configurar eventos a través de contarlos y recontarlos”. Los participantes coinciden en sus historias ya que reconstruyen y priorizan los eventos y sus aspectos más importantes, al tiempo que los eligen para transmitir valores o creencias.

Una limitante de este estudio es el hecho de que el número de participantes del estudio es muy reducido. Si bien esto está justificado por el paradigma cualitativo del estudio no necesariamente permite formar generalizaciones a niveles más amplios que los de este estudio en particular. Empero, a pesar de lo limitado de la muestra de participantes y datos recolectados para este estudio, es claro que un análisis detallado y exhaustivo puede ser hecho a través de un enfoque multidisciplinar o multimodal con el objetivo de aprovechar todas las dimensiones que un mismo texto puede ofrecer para su análisis. Aunque el número de participantes fue limitado por la naturaleza cualitativa del estudio los datos fueron ricos en significado y permitieron un análisis exhaustivo y muy rico a través del cual se pudo abrir una ventana a la forma en que las comunidades de práctica funcionan y se desarrollan.

5.5 Direcciones para futuras investigaciones

Este trabajo podría traer luz a futuras investigaciones que serían útiles en relación a varios aspectos de las prácticas de los maestros de Enseñanza de inglés en diferentes contextos, ya sean en México o en otros escenarios. Esta tesis pretende también hacer contribuciones teóricas y metodológicas. La combinación de métodos de análisis del discurso en el marco de las comunidades puede representar una innovación que permita hacer un análisis del discurso más completo para aprovechar la riqueza de los textos producidos por miembros de comunidades de práctica.

Las referencias al tema de la profesionalización hicieron evidente que éste es un tema de preocupación de los maestros. A través de sus discursos, los maestros de inglés denuncian situaciones de desigualdad y discriminación que no han sido exploradas en los contextos mexicanos y que podrían arrojar datos interesantes sobre la situación en que se encuentran los profesores y cómo estas circunstancias podrían afectar su desempeño como docentes.

En esta investigación la participación fue limitada a maestros que encontraran su profesión gratificante y satisfactoria. Los maestros de este estudio expresaron sentirse contentos por ser maestros, ya que era una de las premisas para incluir al participante. En consecuencia, no se exploraron los discursos de maestros que no encontraran la profesión satisfactoria. Un estudio sobre los discursos de maestros que trabajan en la profesión pero no la encuentran gratificante seguramente aportará nuevos elementos a la discusión. Las tensiones que surgen a partir de las interacciones y que fueron identificadas en los discursos de los maestros de inglés (o en otras profesiones) podrían ser objeto de futuras investigaciones que anticipen y ayuden a prevenir o solucionar conflictos entre los miembros de comunidades de práctica. El proceso de construcción de una comunidad de práctica es entonces un campo para investigación, siempre nuevo y vigente.

En relación con el campo analizado en esta investigación hay áreas específicas de las comunidades que no pudieron ser exploradas, pues el estudio se enfocó en el análisis del discurso y en la identificación de patrones y prácticas discursivas. Los procesos de reificación pueden ser objeto de futuras investigaciones sobre las comunidades de práctica. Otros aspectos que se podrían explorar en más detalle son los factores de género y etnicidad en las comunidades de práctica de los maestros de inglés. Considero que son aspectos importantes en la construcción de la comunidad y que no pudieron ser explorados en el presente estudio. Es bien sabido que el número de maestras sobrepasa el número de maestros, pero en los contextos de enseñanza de inglés esta diferencia se hace aún más grande por la naturaleza lingüística y humanística de la disciplina. En cuanto a la etnicidad, la enseñanza de inglés se extiende a lo largo y ancho del territorio nacional incluyendo diferentes etnias que se dedican a la profesión. Entender estas diferencias desde esa perspectiva podría resultar en novedosos estudios etnográficos.

Es necesario llevar a cabo más investigación sobre los maestros de inglés como comunidades de práctica, ya que el campo está en crecimiento y se encuentra en evolución al ser una profesión de reciente creación y expansión. Estudios sobre las vidas y experiencias de los maestros de inglés en México, que perseveren en la línea que ha planteado este trabajo, coadyuvarán a un mayor entendimiento sobre el proceso de desarrollo de comunidades de práctica a nivel regional, nacional y global. El potencial de las comunidades de práctica, su entendimiento y todo lo que conforma una comunidad aún tiene un largo camino que desarrollar, especialmente en contextos latinoamericanos. Lave (1993, 1997), Lave y Wenger, (1991) y Wenger (1998) han propuesto y estudiado el concepto de comunidades de práctica desde la perspectiva antropológica. Sin embargo, aún hay mucho que explorar e investigar desde diferentes perspectivas interdisciplinares. Un aporte de esta investigación es haber analizado las prácticas discursivas producidas por una comunidad de práctica específica en un contexto específico.

5.6 Conclusiones Generales

En México ha habido pocos estudios sobre los maestros de inglés como grupo profesional o como comunidades de práctica. Este estudio contribuye a construir conocimiento sobre el aprendizaje social de las comunidades de práctica de los maestros de inglés. Asimismo, ayuda a identificar y analizar las prácticas discursivas y cómo estas prácticas y los miembros de la comunidad crean y construyen la comunidad de práctica. El enfoque desde las Ciencias del Lenguaje ha permitido explorar la estructura y las dinámicas que se desarrollan dentro de una comunidad de práctica de maestros de inglés.

Los diferentes niveles de análisis del discurso dejaron ver los recursos lingüísticos que los participantes eligen utilizar para construir su discurso, las historias que comparten a

través de los significados negociados y el impacto que los eventos institucionales, políticos, sociales e históricos ejercen sobre los discursos de los participantes. Así, se puede afirmar que la metafunción ideacional y la metafunción interpersonal se entrelazan para dar origen a textos propios del discurso docente de los maestros de inglés. Es relevante también recordar la reflexividad de los elementos de una comunidad de práctica donde el contexto moldea la formación de la comunidad, pero también la comunidad puede moldear el contexto que la rodea. Inevitablemente se conjugan los eventos externos con los textos de los discursos producidos en la comunidad. Al analizar sus discursos también se pudieron identificar los valores, afiliaciones, las tensiones y luchas de poder que se dan por medio de las interacciones en que participan y la forma de ser y actuar de los maestros en sus comunidades de práctica.

Los participantes del estudio hablaron de los contextos familiares, institucionales, sociales y políticos en los que los maestros de inglés se desarrollan y se desempeñan profesionalmente. Los contextos locales y periféricos ofrecen también un espacio donde los docentes generan sus propias historias y se ayudan con las historias de los demás a entender y justificar las propias acciones. De acuerdo con Hayes (2008), es necesario empoderar a los maestros de inglés no nativos más allá de la lengua que enseñan para poder generar conocimiento de sus contextos y sus propias concepciones sobre sí mismos como maestros de lengua, así como de sus necesidades y de sus aspiraciones profesionales. De igual modo, siguiendo a Guskey y Huberman (1995), se puede concluir que los maestros definen la enseñanza de acuerdo a identidades siempre en evolución. Esto ocurre dentro de sus contextos realísticos y debido a las contingencias de sus ambientes de trabajo. A través de su discurso, su evolución y la forma en que se van adentrando en la comunidad de práctica, los participantes del estudio van adueñándose de las prácticas discursivas y profesionales de los miembros más experimentados.

El aprendizaje social es la estructura central alrededor de la cual los participantes crearon y desarrollaron sus identidades y dieron forma a sus acciones y prácticas, como individuos o como grupos. Como ya ha sido explicado en esta tesis, y siguiendo a Lave y Wenger (1991, p. 49), el aprendizaje social y el aprendizaje profesional son considerados como "una creciente participación en comunidades de práctica". Estos procesos de creciente participación involucran a "la persona completa/integral actuando en el mundo". Los maestros de inglés que participaron en el estudio contaron cómo desde su participación dentro de la comunidad de práctica se involucran en las actividades de la comunidad y llegan así a ser miembros activos de la comunidad. Esto es, narraron cómo se convirtieron en un tipo de persona o en un representante de su profesión. Se aprende a ser maestro no sólo en la universidad, sino principalmente mediante la participación y el nivel de participación en que los individuos se integran en la vida social y profesional de esas comunidades de práctica.

El estatus y prestigio de la profesión de los maestros de inglés se relaciona con los contextos en los que se enseña. El propósito de la enseñanza del inglés en México es muy variado y puede tener diferentes objetivos. Puede abarcar desde preparar al alumno a ser migrante o ayudarle a conseguir una beca o un empleo en el extranjero, e incluso prepararlo como un futuro maestro de inglés. Creo que por estas razones era importante escuchar a maestros de inglés de diferentes contextos educativos que tuvieran diferentes perspectivas y experiencias en relación a la enseñanza del idioma. Era necesario conocer también sus opiniones respecto a la interacción con los otros participantes de sus comunidades. El discurso y la construcción discursiva de la experiencia docente se forman con base en las situaciones vividas y compartidas.

Este estudio puede contribuir a mejorar el entendimiento de las acciones e interacciones de los docentes en diferentes contextos. Las expresiones de los miembros no

son sólo expresiones verbales individuales que dan forma al lenguaje; son al mismo tiempo discursos compartidos que llevan a formas de acción social. En una comunidad de práctica los participantes interactúan entre ellos, producen y crean conocimiento juntos, complementándose unos a otros, como señalan Wenger *et al.* (2002, pp. 39-40).

Las dimensiones de las comunidades de práctica identificadas por Wenger (1998), a saber comunidad, identidad, significado y práctica funcionan relacionándose entre sí para determinar participación, compromiso, involucramiento, y alineamiento de los miembros en la comunidad de maestros de inglés. El entendimiento de la construcción y funcionamiento de las comunidades de práctica puede ayudar a volverlas más exitosas en su propósito y más eficaces como espacios de aprendizaje social. Los discursos producidos en una comunidad de práctica responden a la negociación de significados negociados y a las exigencias de la época en que se producen.

Para entender los ciclos naturales de una comunidad de práctica se puede seguir el proceso de vinculación a la comunidad, que en la presente investigación inicia cuando los maestros de inglés aprenden a hablar, a comportarse e incluso a vestirse como un cierto tipo de persona. Al hacerlo se apropian del discurso docente, siguiendo los comportamientos de los pares más experimentados o mejor establecidos dentro de la comunidad. Los participantes contaron sobre sus luchas por entrar en la comunidad, permanecer y buscar el reconocimiento de los pares. Entender las dinámicas que se llevan a cabo en las comunidades de práctica ayudaría a sus miembros a concientizarse sobre su papel y su nivel de involucramiento para hacer la comunidad más eficaz. Asimismo, podría fomentar la empatía y el apoyo mutuo entre los miembros. El enfoque desde la comunidad de práctica en los análisis e interpretaciones de los resultados del análisis permitió ver la relación entre individuo, texto, comunidad y sociedad a través de las temáticas especiales que los maestros del estudio

producen como conocimiento compartido. Además, al conocer y entender el contexto social, histórico y político en el que se encuentran las diferentes comunidades podría ayudar a sus miembros a darles un mayor sentido a la relación entre comunidad y sociedad, partiendo de la consciencia y el conocimiento de los eventos externos a la comunidad.

La investigación permitió concluir que la teoría de las comunidades de práctica es un marco apropiado para fomentar el aprendizaje social como experiencia de vida y significado negociado. Las comunidades de práctica no se refieren a la forma de los grupos humanos sino a sus metas y lo que hacen y producen en común. Las comunidades de práctica no pueden ser hechas a propósito o diseñadas con un objetivo fijo, ya que las comunidades se van transformando a través de su propio desarrollo e historia. Estas transformaciones y cambios constituyen la realidad personal y social de los hablantes con quienes se trabaja e interactúa en una comunidad de práctica en forma regular. De hecho, una de las características de las comunidades de práctica es que la participación activa de sus miembros puede darle forma y rumbo a la dirección donde la comunidad se dirige. Entonces, es elección de cada miembro darle forma a la comunidad en la que quiere participar por medio de sus acciones y prácticas discursivas para crear el tipo de comunidad en la que desean participar.

5.7 Reflexiones Finales

Al empezar el estudio sabía que quería analizar los discursos de los maestros de inglés de diferentes contextos, basados en sus experiencias como docentes. Al empezar a diseñar los marcos y metodologías de la investigación encontraba la palabra comunidad una y otra vez. Las lecturas y el material consultado me sugerían que la palabra comunidad era el camino a seguir, pues la palabra surgía una y otra vez y me volví consciente de su enorme importancia para la temática analizada. Wenger (1998) y su teoría de las Comunidades de Práctica me

dieron la justificación perfecta para enmarcar el estudio. El aprendizaje situado de la teoría me permitió justificar la elección del marco de mi investigación en sus diferentes contextos. Siempre he sido observadora de las relaciones e interacciones que suceden a mí alrededor y la teoría de las comunidades de práctica, junto con la realización sistemática del análisis del discurso desde las Ciencias del Lenguaje, me han permitido concientizar mis observaciones y contestar preguntas para las que no había tenido respuestas anteriormente.

Durante este recorrido de cuatro años he tenido intensos períodos de lectura, los cuales han sido sin duda de gran aprendizaje. He tenido períodos de silencio y reflexión que sólo los que han pasado por procesos similares pueden entender. Al principio, esos cuatro años parecían un tiempo conveniente y suficiente para terminar una tesis de doctorado. Los plazos siempre se cumplen y ahora añoro ese sentimiento de tener el tiempo para leer y escribir. He podido entender que las alianzas, rupturas y problemas de las comunidades se podrían usar para beneficio de ellas. Comprender el funcionamiento de los grupos humanos puede generar un mayor entendimiento y consciencia de pertenencia entre los miembros de comunidades en conflicto. Aunque la teoría de las CdP se enfoca en las similitudes y la acción conjunta, se reconoce también la existencia de tensiones entre los miembros. La empatía es el cimiento del respeto ante las tensiones surgidas en una comunidad de práctica. Cuando los participantes me contaban sus historias, ya fueran de éxito o frustración, podía observar el importante papel que los pares juegan en la formación de las identidades de los miembros de las comunidades. Las historias que escuché involucraban a los pares como aliados o como opuestos a la postura del hablante, el relator de la historia. Los participantes sufrían procesos de transformación de identidad durante las entrevistas: podían ser maestros principiantes, pero también especialistas en algún tema, o bien podían convertirse en un maestro tradicional o uno dispuesto al cambio en una misma entrevista. No puedo menos que estar de acuerdo

con el concepto de identidades situadas y en movimiento en oposición a una identidad única, inflexible e inamovible.

Pude identificar la necesidad de los maestros de inglés por ser reconocidos como elementos valiosos en una sociedad que no los valora, como ellos mismos afirman en su discurso. El hecho de que los participantes fueran maestros que encontraban su profesión gratificante y valiosa hacía más evidente su sentimiento de frustración y desilusión ante las situaciones que enfrentan dentro y fuera de sus contextos educativos. Las comunidades de la enseñanza de inglés podrían empezar a buscar formas de volverse más visibles ante la sociedad que parece ignorar los avatares que su profesión les exige.

Aplicar y analizar esta combinación de teorías y herramientas del análisis del discurso me ha permitido ser más consciente yo misma sobre lo que mis palabras pueden significar; desde una palabra escrita en el pizarrón o una palabra dicha a un colega o a un alumno en un momento dado, hasta la intención de las historias que yo misma reproduzco y transmito a mis estudiantes. También aprendí a ver más allá de las palabras dichas, propias y ajenas. Ahora estoy consciente de las implicaciones sociales que los discursos transmiten y reflejan.

Los resultados de los análisis realizados me hicieron poner atención a las experiencias de los maestros como base de la construcción de sus discursos. Ahora me interesa escuchar la historia de cada uno de los maestros en mi salón de clase. Entiendo que esas historias son también las columnas de las interacciones con los demás miembros de la comunidad. El individuo puede hablar sólo desde la perspectiva que le da la experiencia vivida. Es mi esperanza que este documento contribuya a mostrar a los participantes del estudio que forman parte de la comunidad de práctica de los maestros de inglés y que esta tesis ha sido un medio para hacer escuchar su voz y a través de ella expresar el sentir de los maestros de inglés en México. Espero que este estudio permita ver hacia adentro de las comunidades de maestros

de inglés para facilitar el entendimiento entre pares, autoridades y maestros o entre alumnos y maestros.

Finalmente, esta perspectiva desde las comunidades de práctica me ha permitido analizar las prácticas discursivas de los docentes en un marco que ha podido explicar su construcción, funcionamiento y valor de acuerdo al contexto socio histórico en el que se localizan y desarrollan. La teoría de las comunidades de práctica me ha permitido jugar con las múltiples formas de ser y hacer de los participantes. Espero haber cumplido el reto de describir y analizar lo que los discursos de los participantes expresaron en el marco de las comunidades de práctica que su profesión construye.

Referencias

Acosta, S. A. (2005). La Educación Superior Privada en México. IESALC-UNESCO. Report available at www.iesalc.unesco.org.ve

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, CIDE.

Austin, J.L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*, (Tr. Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi), (1971), Ed. Paidós, Barcelona.

Ayala, A. & Rodríguez, P. (2000). *Institucionalización de una política de internacionalización en la Universidad de Guadalajara.* Internal report presented to the Consejo de Rectores y Consejo de la Administración General, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México.

Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language.* Oxford: Blackwell

Bateson, M. C. (2001). *Composing a life.* New York: Grove Press.

Bazerman, Charles. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad.* Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 161 pp. ISBN 978-607-487-464-8

Benveniste, E. 1985a (1966). *Problemas de lingüística general*. Tomo I. Madrid: Siglo XXI.

Berlo, D. (2000). El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica. Buenos Aires: Ateneo.

Bernstein, B. (1971). *Class codes and control 1: theoretical studies towards a sociology of language* (Socialización, Lenguaje y Educación Primarias), Londres, Routledge & Kegan Paul.

Bernstein B. (1990). The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control, Volume 4. London, Routledge.

Bex, T. (1996). *Variety in written English. Texts in society: Society in text*, Londres, Routledge

Bazerman, Ch. (2013). *Géneros Textuales, Tipificación y Actividad.* Benemérita Universidad de Puebla. Facultad de Lenguas.

Berger, P. & Luckman, T. (2003[1967] [1966]). *The Social Construction of Reality.* A treatise in the sociology of knowledge. Anchor Books.

Bhatia V.K. (1993). *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

Bhatia V.K. (1997). *Genre-mixing in academic introductions. English for Specific Purposes.* 16: 181–195.

Berkenkotter, C., & Huckin, T.N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Bloomfield, L. (1933). *Language and Linguistics*. London: George Allen & Unwin LTD.

Bogda, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.

Borg, S. (2006). Conditions for teacher research. *English Teacher Forum* (4), 22-27.

Borg, S. (2007). Research engagement in English language teaching. *Teaching and Teacher Education,* 23(5), 731–747.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía en *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.* Compilado por: Morse Juanice M. (1ª ed., en español). Editorial Universidad de Antioquia, pp. 185-214

Brown, J. S. & Duguid, P. (1995). *Universities in the digital age.* Xerox Palo Alto Paper. Palo Alto, CA: Xerox Corporation**.**

Buck, M.S. (2004). El desarrollo de distinciones aspectuales de inglés por Hispanoparlantes. *Estudios de Lingüística Aplicada*. CELE-UNAM, México.

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructivism.* London: Routledge.

Butler, J. (2007). *El género en disputa.* Barcelona: Paidós.

Busher, H. (2002). Ethics Of research in education. In M. Coleman & A. R. J. Briggs (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (pp.73-89). London: Sage.

Brubaker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond Identity. *Theory and Society*, vol. 29:1–47.

Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan relations.* New York, NY: Routledge.

Carden, P. (2005). Joining the funeral procession: Learning journeys and the ethnographic task. In T. Stehlik & P. Carden (2005). *Beyond communities of practice: Theory as experience.* Flaxton, Queensland: Post Pressed.

Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Ponencia presentada en el 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires,

Argentina. Recuperado de: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf

Carter, K., & Doyle, W. (1989). Classroom research as a resource for the graduate preparation of teachers. In A. Woolfolk (Ed.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (pp. 51-68). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Cassany, D., (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. En P. Salaburu & I. Ugarteburu (Eds.) *Espezialitateko, Hizkerak Eta Terminologia III*. País Vasco: Universidad del País Vasco.

Cassany, D., y Morales, Ó. A. (2008). "Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de los géneros científicos". *Revista Memoralia*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora. Venezuela.

Charaudeau, P. (2000). *La problemática de base de una lingüística del discurso.* En J. de Bustos, P. Charaudeau, J. Girón, S. Iglesias y C. López, (Eds.), *Lengua, discurso y texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso V.I* (pp. 39-52). Madrid:

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso.* Buenos Aires: Amorrortu.

Chouliaraky, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press, 1999.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Research methods in education. (5th ed.) London: Routledge.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (rev ed.).* New York: Academic Press.

Cornejo, M. y Medina, M., (2003). *Introducción a las comunidades del conocimiento*. Recuperado de: http://www.knowledgeboard.com/download/1950/ComunidadesDe-Conocimiento-0.pdf

Creswell, J. W. (2012). Educational research*: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* (4th ed.). United States of America: Pearson

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design*. *Choosing among five different approaches.* SAGE Publications.

Curtin, M., & Fossey, E. (2007). Appraising the trustworthiness of qualitative studies: Guidelines for occupational therapists. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54, 88-94.

Da Silva, H. M. y Gibón, D.M. (1995). Procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En Waldegg, G. (Coord.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje vol. 1: La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Fundación SNTE para la Cultura del Magisterio Mexicano.

Davies, P. (2009). Strategic management of ELT in public educational systems: Trying to reduce failure, increase success. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, *13* (3), 1-22.Retrieved from; http://www.tesl--ej.org/wordpress/issues/volume13/ej51/ej51a2/

Davies, P., (2011). Three challenges for Mexican ELT experts in public education. Memorias del XXII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas. ISBN: 978-607-7698-57-9.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. New York, NY: Routledge.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research.* London: Sage.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).

Di Stefano, M. y Pereira, C. (2009). Modernidad y posmodernidad en los discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006), en PINI, Mónica (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico,* San Martín, UNSAME.

Dubet, F. (2006): *El declive de la institución.* Barcelona: Gedisa.

Duranti, A., & Goodwin, Ch. (Eds.) (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon.* Cambridge: Cambridge University Press.

Durkheim, E. (1984). *The Division of Labour in Society,* London: Macmillan (1893).

Durkheim, E. (1993). *Las reglas del método sociológico.* Madrid: Morata.

Dyson, A. H. & Genishi, C. (1994). *The need for story: Cultural diversity in classroom and community. Urbana,* IL: National Council of Teachers of English.

Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: Language and gender as community based practice. *Annual Review of Anthropology*, 21, 461-490.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Text Analysis for Social Research.* London, Routledge.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*.

London, Longman.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*. Vol. 2(1) 2008, 170-185.

Farrell, T.C. (2009). Novice teacher experiences. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.). The Cambridge Guide to Second Language teacher Education. New York: Cambridge University Press.

Fetterman, D. M., (2010). *Ethnography: Step by step* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fishman, J. (1971). *Advances in the Sociology of Language*, 1. The Hague: Mouton.

Firth, J.R., (1935). The Technique of Semantics. *Transactions in the Philological Society Vol.34 No.1.* DOI: 10.1111/j.1467-968X.1935.tb01254.x

Flowerdew, J. & Peacock, M., (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes.* Cambridge University Press.

Forman, E. and McCormick, D. (1995). Discourse analysis: A sociocultural perspective. *Remedial and Special Education* 16(3), 150-158.

Foucault, M. (1982[1972]). *The Discourse on Language. The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language.* Trans. A.M. Sheridan Smith. New York: Pantheon,

Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber.* (A. G. Camino, Trad.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Gabrielatos, C. (2002). Standards and development in ELT. *ELT News*, 165, 11.

Garfinkel, H., (1967). Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses. (*2nd ed.), London: Taylor & Francis.

Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*

London/New York: Routledge.

Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education. Vol* 25, pp. 99-125.

Gee, J. P. (2011). in Discourse Analysis: What Makes It Critical. *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education.* Ed. Rebecca Rogers. (2nd ed.) New York: Routledge. 23-43.

Gee, James P. (2014). *How to do Discourse Analysis. A toolkit.* Routledge.

Geertz, C. (1992 [1973]). *La interpretación de las culturas*. (4ª ed.). Barcelona: Gedisa.

Ghio, E. & Fernández, M.D. (2008). *Lingüística Sistémica Funcional. Aplicaciones a la Lengua Española.* Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

Gil Antón, M., (2005). *Diálogos sobre investigación educativa*. Simposio de la Ciudad de México. En Rodríguez, Pedro (Editor) Linderos Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.

Giuffre, K. (2013). *Communities and Networks*. Cambridge, UK: Polity Press.

Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1981[1959]). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Amorrortu/Editores.

Goffman, E. (1983). Interaction Order, en *American Sociological Review*, vol. 48, Washington D.C.

Golombek, P.R. & Johnson, K.E. (2004). Narrative Inquiry as a Mediational Space: Examining Emotional and Cognitive Dissonance in Second Language Teachers'

Development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (2) 307-327.

Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado.* Barcelona: Octaedro-Eub.

Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307.

Gordon, M. (1998). A Dictionary of Sociology. "Qualitative versus Quantitative debate", Recuperado de: http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-qualitativeverssqntttvdbt.html

Graddol, D. (2006). *English Next.* London: British Council.

Gumperz, J.J. (1998). *Culture* in *the* cultural defense. In *Proceedings of the Sixth Annual Symposium about Language and Society, SALSA Vol*, 91-121

Habermas, J (1987). *The theory of communicative action, volume 2, Lifeworld and System: A critic of functionalist reason.* Boston: Beacon Press.

Huberman, M. (1995). *The Lives of Teachers.* London. Cassell.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning.* London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1994 [1985]). *Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold, Londres.

Halliday, M. A. K. (1982). Linguistics in teacher education. Linguistics and the Teacher, 10-15.

Halliday, M.A.K. (2002). On Grammar. En la Colección de Webster J. (Ed.). Collected.

Halliday, M.A.K & Hassan, R. (1985 [1990]*). Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Hargreaves, et al, (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession*. Research Report No 831A.

Department for Education and Skills. UK. Recuperado de: http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR755.pdf

Hayes, D. (2005). Exploring the lives of non-native speaking English educators in Sri Lanka. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(2), 169-194.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hernández, S. R., Fernández C. C. & Baptista L.P. (2003). *Metodología de la Investigación.* McGraw Hill. (3ª ed.). México.

Hesse-Biber, S. & Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research*. London: Sage.

Hildreth, P., & Kimble, C. (2000). *Communities of Practice in the Distributed International Environment*. (4), 17.

Hodson, R. and Sullivan T. A. (2012). *The Social Organization of Work*. Wadsworth, Cengage Learning.

Holcomb, C. (1978). *English Teaching in México.* Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales, A.C.

Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: a paradox. *British Journal of Educational Studies No. 30.* London.

Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes.* 21.

Hyland, K. (2005). Digging up texts and transcripts: confessions of a discourse analyst. In T. Silva and P. Matsuda (Eds.) *Second Language Writing: Perspectives on the Process of Knowledge Construction.* Lawrence Erlbaum. Pp. 177-189.

Hymes, D., (1978 [1962]), "The Ethnography of Speaking", pp. 13–53 in Gladwin, T. & Sturtevant, W.C. (eds.), *Anthropology and Human Behavior*. The Anthropology Society of Washington, Washington.

Hymes, D. (ed.), 1964, *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology*. New York: Harper & Row.

Hymes, D., (1996 [1967]). "The Anthropology of Communication" in Dance (ed.) *Human Communication Theory: Original Essays*, New York: Holt, Rinehart and Winston,

Hymes, D., (1972). 'Models of the interaction of language and social life', in J. J. Gumperz and D. Hymes (eds.) Directions *in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. pp. 35-71.

Hymes, D., (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*, Philadephia: University of Pennsylvania Press.

INEGI. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/

Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge

Johns, A.M. (1997). Discourse communities and communities of practice: Membership, Conflict, and Diversity in *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 51–70.

Kaplan-Weinger, J. & Ullman C. (2015). *Methods for the Ethnography of Communication. Language in Use in Schools and Communities.* New York, Routledge.

Kimber, M. (2003). The tenured 'core' and the tenuous 'periphery': The casualisation of academic work in Australian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25, (1), 41-50.

Kiesling, S. F. & C. B. Paulston (Eds.) (2005). *Intercultural Discourse and Communication*. Oxford: Blackwell.

Krashen, S. (2015). Conferencia dada en Universidad Iberoamericana de Puebla, en el 1er Simposio de Tendencias Actuales en la Enseñanza de Lenguas en Contextos Universitarios. (16 y 17 de Febrero, 2015). IBERO-Puebla.

Kress G. (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice. Victoria*. Deakin U Press.

Kristeva, J. (1986). Word, dialogue, and the novel. En Toril Moi (Ed.). *The Kristeva reader*, (35-61). New York: Columbia University Press.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage.

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* 21 899-916.

Latapí, S. P., (1998). Reseña de "La educación privada en México, 1903-1976", de Valentina Torres Septién. *Perfiles Educativos,* núm. 80, enero-junio. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale* 23, 30-87.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967 [1996}). Narrative analysis: oral versions of personal

experience. In Helm J. H (Ed.) *Essays on the verbal or visual arts.* Seattle: University of Washington Press 12-44. Reprinted in the Journal of Narrative and Life History 7, 3-38.

LeCompte, M. D., Preissle, J., & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). San Diego: Academic Press.

Lengeling, M. (2010). *Becoming an English Teacher: Participants´ voices and identities in an In-Service Teacher Training Course in Central Mexico*. Universidad de Guanajuato.

Lengeling, M. and Mora Pablo, I., (2012) 'A critical discourse analysis of advertisements: Contradictions of our EFL profession', in R. Roux, I. Mora Pablo and N. Trejo (eds.) Research in English language teaching: Mexican perspectives. Bloomington.

López, C. (2002). "Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales". *Signos*, 35 (51-52): 195-215. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100013

Malinowski, B. (1933). *Coral gardens and their magic. Vol. II*. George Allen Udwin Ltd, Londres. Recuperado de: http://www.openlibrary.org/details/coralgardensandt031834mbp

Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause.* London: Continuum.

Martin, J.R. & White P.R.R. (2005). *Language of evaluation: Appraisal in English* Palgrave: Macmillan.

Martínez, M. (2007). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa.* (1ª ed.). México. Editorial Trillas.

Mathiessen, C. (1985). *Lexico-grammatical Cartography; English Systems*. International

Language Science Publishers.

Miller Marsh, M. (2003). *The Social Fashioning of Teachers Identities.* New York: Peter Lang Publishing.

Mora, I, (2011). *The native speaker spin: The construction of the English Teacher at a Language Department at a University in Central Mexico*. (Tesis Doctoral inédita). University of Kent, Canterbury. UK.

Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. London: Routledge/Falmer.

Muecke, M., (2003). Sobre la evaluación de las etnografías. En: *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.* Compilado por: Morse, Juanice. (1ª ed. en español). Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Mumby, D. & Clair, R. (2000). "El discurso en las organizaciones". (pp. 263- 296). En T. van Dijk (edit.) *El discurso como interacción social* Vol. 2. Barcelona: Gedisa.

Muñoz I.C., Núñez M.A., & Silva Laya Y. M. (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México.

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Social Change,* Longman, Harlow.

Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis.* Londres: Penguin English Applied Linguistics.

Nunan, D. (2001). *Is language teaching a profession?* Paper presented as a keynote address to TESOL 2001, the 12th Biennial Summer School of ATESOL.

Oliver, P. (2004). *Writing your thesis*. London: Sage Publications.

Pennington, M. C. (1992). *Second class or economy class? The status of the English language teaching profession in tertiary education*. *Prospect, 7* (3), 7-19.

Peralta, M. T. (2007). *Adquisición de derivaciones existenciales del inglés por hablantes nativos del español, una perspectiva biolingüistica.* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Nacional Autónoma de México.

Perkins, A. (2002). Continuing professional development: Sojourn or odyssey? In J. Edge, (Ed). *Continuing professional development: Some of our perspectives* (pp. 92-103). Whitstable, UK: IATEFL Publications.

Polkinghorne, D.E. (1989). Phenomenological Research Methods. In R. S. Valle & S. Halling, (Eds.) *Existential phenomenological perspectives in psychology* New York; Plenum Press.

Polanyi, L. (1989). *Telling the American Story*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Preston, R.D. (1989). *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, Oxford: Basil, Blackwell.

Ramírez, J. L. (2013). *Una década de Búsqueda: Las Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México* (2000-2011). Pearson.

Ramírez-Romero, J.L. & Pamplón, Nora. (2012). Research on FLT in Mexico: main findings. En: Ruth Roux, Alberto Mora & Paulina Trejo (eds.) *Research in English Language Teaching: Mexican Perspectives*. Palibrio, Bloomington, IN. ISBN-10:1463340109, ISBN-13: 978-1463340100.

Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). Washington, DC: American Psychological Association.

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

Roux, Ruth (2012). (Lengeling and Mora) Research in English Language Teaching: Mexican Perspectives. (Coord. Roux.). Palibrio.

Rowe, S.M. y Wertsch, J.V. (2002). Vygotsky's model of cognitive development. En U. Goswami (Ed.), *Childhood cognitive development* (pp. 538-554). Oxford: Blackwell.

Rubin, H. J. and Rubin, I.S., (1995). *Qualitative Interviewing: the Art of Hearing Data.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Sacks, Harvey. (1992). *Lectures on Conversation.* Vol. I and Vol. II. Edited by Gail Jefferson. Oxford: Blackwell.

Salas, L.A y Sánchez, V. (2013). Voices and Echoes from the PNIEB experience in Puebla. Mextesol Journal, 37(3) Recuperado de: http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=484

Sánchez, W. (2004). *Análisis crítico del discurso: una aproximación.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Sarangi, S. & Candlin, C. N. (2004). Editorial: Making methodology matter. *Journal of Applied Linguistics*. 1, (2), 101-106.

Saussure, F. D. (1962). *Cours de linguistique generale.* Paris: Payot.

Seidman, I., (1998). *Interviewing as Qualitative Research.* A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. (2nd ed.). USA: Teachers College Press.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scollon, R. & Scollon, W. S. (2003 [1998]). *Discourses in Place. Language in the Material World.* London. Routledge.

Smart, G. (1998). Mapping conceptual worlds: using interpretive ethnography to explore

knowledge-making in a professional community. *The Journal of Business Communication*, 35(1): 111–27.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Sunderland, J., & Litosseliti, L. (2002). Gender identity and discourse analysis: theoretical and empirical considerations. In L. Litosseliti, & J. Sunderland (Eds.), Gender identity and discourse analysis. (2 ed., pp. 1-39). (Discourse approaches to politics, society, and culture). Amsterdam: John Benjamins.

Martín R. L. (1997). *El orden social de los discursos. En:* Discurso teoría y análisis. No. 21/22 (otoño 1996-primavera 1997); p. 1-37.

Martin, J.R. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse. Meaning beyond the Clause.* Continuum. London. New York.

Martin, J. R., Matthiessen, M.I.M., & Painter, C. (1997). *Working With Functional Grammar*. London: Hodder Arnold

Sánchez, V. & Encinas, F. (2016). Professionalization of English Language Teaching and learning in the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Using Different Evaluations Lens. In Lengeling, M. & Ruiz Esparza, E. (Coords.). *Histories of English as a Foreign Language Teacher Development in Mexican Public Universities*. Pearson Educación de México.

Sayer, P. (2015). "More & earlier": Neoliberalism and primary English education in Mexican public schools. *L2 Journal*, 7(3), 40-56.

SEP. (2015). Diagnóstico 2S70 Programa Nacional de Inglés. Recuperado de: Programa Nacional de inglés

SEP. (2015). Instituto Tecnológico Superior de San Martín Texmelucan. Recuperado de:

http://www.itssmt.edu.mx/default.htm

SEP. (2015). Instituto Tecnológico Superior de Huauchinango. Recuperado de: http://www.itsh.edu.mx/

Signoret, A. M. (2009). *Bilingüismo, cognición y metacognición. Efectos del bilingüismo en la reflexividad infantil sobre el nombre y la palabra.* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México.

Saettele, H. (1977). *Hacia una crítica sociolingüística.* Arte Sociedad e Ideología 2 México, 27-36.

Schubert, W. H. (1989). Reconceptualizing and the matter of paradigms. *Journal of Teacher Education,* Jan-Feb, 27-32.

Silverman, D. (2001). Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. (2nd ed.). London: Sage.

Spindler, G., & Spindler, L. (1992). Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education* (pp. 53–92). San Diego: Academic Press.

Stones, R. (2005) *Structuration Theory, Basingstoke:* Palgrave Macmillan.

Swales, J. (1998) 'Language, Science and Scholarship', *Asian Journal of English Language Teaching* 8: 1–18.

Swales, J., (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research.* Cambridge: CUP.

Tabucchi, A., (2010). *El tiempo envejece deprisa.* Barcelona: Anagrama.

Tajfel, H., (1978). *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations,* London: Academic Press.

Taylor, C. (1989 [1992]). *The Sources of the Self: The Making of the Modern Identity.*

Cambridge, MA: Harvard University Press.

Trosborg, A. (Ed.) (2000). *Analysing Professional Genres.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S., (1987). *Rediscovering the Social Group: A Self Categorization Theory*, Oxford: Blackwell.

Valdes, H. (Coord.) (2008). *Student achievement in Latin America and the Caribbean Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study* (SERCE). Chile: Regional Bureau for Education in Latin America Latina and the Caribbean OREALC/UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161045E.pdf

Van Dijk, T. (2005). Ideología y Análisis del Discurso. Utopía y Praxis Latinoamericana. Año X, N° 29:9-36

Vázquez, A. Guzmán, N.P, & Roux, R. (2013). Can ELT in Higher Education be Successful? The Current Status of ELT in Mexico. *TESL-EJ* 17.1, May 2013.

Vygotsky LS (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallman, S. (1986). 'Ethnicity and the Boundary Process in Context', in J. Rex and D. Mason (eds.) *Theories of Race and Ethnic Relations*, Cambridge: Cambridge. University Press.

Wenger, E. (1990). *Towards a theory of cultural transparency: elements of a social discourse of the visible and the invisible. Recuperada de:* https://www.researchgate.net/publication/33770730_Toward_a_theory_of_cultural_transparency_Elements_of_a_discourse_of_the_visible_and_the_invisible

Wenger, E. (2001[1998]). *Comunidades en práctica: Aprendizaje, significado e identidad,*

Paidós, Barcelona.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice.* Boston, MA: Harvard Business School Press.

Wodak, R. (1995). Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis in, *Language and Ideology.* Antwerp: International Pragmatics Association.

Wodak, R. (1996). *Disorders of Discourse*, London: Longman.

Wodak, R. & Meyer, M., (Eds.). (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis.* SAGE Publications.

Wittgenstein, L., (1973). *Tractatus Logico-Philosophicus*, Madrid: Alianza Editorial.

Wright, S. (1988). TESOL: Our evolving profession. *TESOL Newsletter*, 23, 29.

Zamudio, V. (2012). Procesos verbales y sus participantes en textos de estudiantes de historia: análisis comparativo entre géneros. Ponencia presentada en el *Primer Coloquio Sistémico Funcional: La Lingüística Sistémico Funcional en uso* (Facultad De Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 23 de enero de 2012).

Zappa-Hollman, S. (2007). EFL in Argentina's schools: Teachers' perspectives on policy changes and instruction. TESOL Quarterly, 41(3), 618-625.

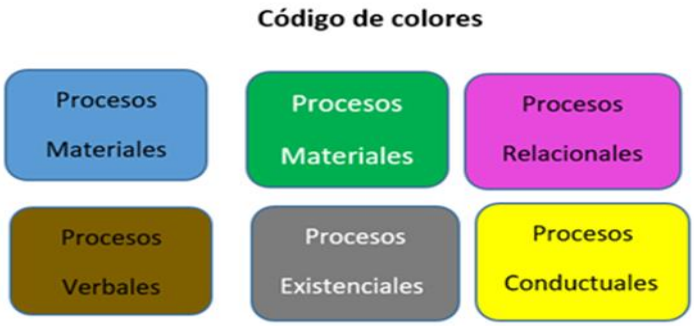
ANEXO 1. El Instrumento

Banco de Preguntas

1. ¿Cuántos años tienes dando clases de inglés?
2. ¿Cómo ha sido tu experiencia como maestro de inglés, en general?
3. ¿Te gusta ser maestro de inglés?
4. ¿Te consideras un buen o una buena maestra? ¿Por qué?
5. ¿Qué te hace igual o diferente a los demás maestros de inglés?
6. ¿A qué retos te has enfrentado al ser maestro de inglés?
7. ¿Qué debemos hacer los maestros de inglés para mejorar nuestra situación?
8. ¿Qué factores influyen, positiva o negativamente en tu práctica docente?
9. Cuéntame alguna buena o mala experiencia en tu práctica docente o
   ¿Tienes alguna anécdota de tu experiencia como docente que quieras compartir?
10. ¿Cómo visualizas a la comunidad de los maestros de inglés en el futuro?

Anexo 2. Las Transcripciones

Identificación de los Procesos en los Discursos de los Participantes



1.- Ana- Maestra de Universidad Privada

I: ¿Cómo ha sido tu experiencia? ¿Cómo cuentas tu experiencia?

ANA: Pues, ha sido bonita,// me gusta dar clases,//me gusta estar con mis alumnos// creo que es una profesión// que te ayuda a acercarte a los jóvenes // y aprendes muchas cosas de ellos,// y te da //la oportunidad de enseñar parte de ti,// no solamente inglés, sino muchas cosas, parte de tus experiencias en la vida

I: ¿Cómo te defines a ti misma como maestra?

ANA: Pues, creo que soy una maestra,// creo que sí,// tengo un poco de estricta,// pero realmente, no tanto en el sentido de tener a los alumnos // ahí todos sentados, y así, //sino que me gusta escucharlos, y todo//, pero también que me pongan atención,// que aprendan, //me gusta ver //que de verdad avancen,// en lo que hemos visto// y no solamente en los temas que estamos viendo,// y no solamente en los temas, en el tema,// sino que hay unos

//que avanzan menos que otros,// pero para ellos es un gran logro,// que ellos vean //que aprendieron algo.

I: ¿**Tú te sientes preparada para estar enfrente del grupo?**

ANA; Siii//

I: ¿Por qué?

ANA.- ¿Por qué?, porque, pues creo que// he estudiado mucho,// creo que si tengo buena preparación//, he estudiado mucho,// creo que// se cómo manejarlos//, me siento a gusto con ellos, sí.

I: **¿Crees que tus alumnos tengan esa impresión de ti?**

ANA: [risas],Si, porque en las evaluaciones docentes siempre dicen eso//… si, no //si, yo creo que sí,// porque aparte ellos me han dicho que se sienten a gusto,// y que si han aprendido, // incluso en clases me dicen que si aprenden,// que se sienten bien,// que sienten que han mejorado,// que si aprenden,// tal vez no aprendieron todo lo que vimos, // pero que ya son capaces de hacer cosas //que antes no podían hacer en el idioma.

I: En tu experiencia como docente, ¿Has tenido algunos retos?

ANA: Pues tal vez, encontrar la forma //en que los alumnos se involucren más en el idioma,// que no lo vean como algo// que a fuerza lo tienen que estudiar,// no porque realmente tengan que ir,// sino que vean// que es algo// que realmente les va a servir,// que lo vean como más cerca de ellos, más que nada es que a ellos les guste,// porque es parte, //de lo que …como parte de tronco común, pero no porque realmente quieren ir, el reto es lograr // que a ellos si les guste// y que lo vean// como algo que les va a ayudar en el futuro.

I: ¿Te acuerdas de alguna experiencia así, en particular con algún alumno?; ¿cómo la resolviste?

ANA: Pues realmente, así con un alumno en particular, no, al inicio, ahorita que empecé a trabajar //otra vez, con alumnos de reciente ingreso a la universidad, si era ,// que no querían entrar a clase,// que estaban sólo platicando,// que no querían hablar inglés,// pero pues si tú les hablas en inglés,// y les dices// que si pueden,// lo intentan y así todo,// pero, así como en algún alumno en particular, no.

I: ¿Cómo se perciben los maestros de inglés? ¿Cómo son vistos en tu institución?

ANA: //Pues, en la institución, en la institución, sí se ve como si los maestros de inglés //como si no fueran tan importantes como los otros maestros de la universidad.

I: ¿Por qué?

ANA: //Por porque entre los alumnos y en la misma universidad, porque la misma universidad les dice que// es la clase de inglés,// que es solo inglés,// que no vayan, //que son más importantes otras cosas,// es más que nada la universidad// y por eso los alumnos tampoco le dan importancia.

I: Tú te has sentido así, ¿que no le toman la misma importancia?

ANA; Si, que somos// los que tenemos que motivarlos //a que vengan, que muchas veces lo logras, pero pues sí,// siempre habrá alguien que de plano no les gusta

I: ¿Y que sientes que podrías tú o los maestros en general podrían hacer para no tener esa experiencia o no sentirnos así?

ANA:... pues igual, nosotros mismos, pero luego nosotros mismos, //nosotros mismos tomarnos más en serio, // pero luego, a veces nosotros mismos empezamos,// ay, es inglés… o algo así,// como tomarnos más en serio

I: ¿Y cómo sería tomarnos más en serio?

ANA: Pues, como a lo mejor ser //como ser más formal en clases,// o hablar como más seriamente// de las cosas que damos,// no decir cosas como:// pues nada más doy inglés.,// no sé, //no sé…

I: Ok, muchas gracias

ANA: De nada.

2.- Isabel- Maestra de Universidad Pública y Educadora de Maestros

I: Hola, ¿cuántos años tienes dando clase?

ISABEL: //¿cuántos años tengo,// pues, así contando todos los bloquecitos// que he dado, entre siete y diez

I: ¿**Te gusta? ¿Por qué?**

ISABEL: [risas], se me hace raro,// porque siempre lo hemos platicado,// sí me gusta, //porque aprendes,// estas en contacto con mucha gente,// aprendes de ellos,// tú te superas,// aprendes muchas cosas,//

I: **¿Te sientes preparada para estar enfrente de un grupo?**

ISABEL: mmm,// yo creo que sí,// yo creo que //el tiempo te ayuda a sortear estas cosas, // pero siempre hay grupos// que te presentan retos,// cosas inesperadas, para las que no estás preparada, cosas nuevas, // yo creo que// nunca se puede estar al cien por ciento, // para decir sí// yo ya lo puedo hacer todo, no, no,// cada grupo te presenta, // hay retos//

I: ¿Cómo que retos has encontrado?

ISABEL: mmm, retos,// yo digo, //preparada para dar clase, sí, pero retos,// por ejemplo en descubrir que es// lo que el grupo espera de la clase, //retos como los alumnos, que ya no necesitan //lo que estás viendo en el curso,//tienes que trabajar, no tanto con el contenido, sino con la dinámica del grupo.//

E: ¿cómo te describes, a ti misma, como maestra, docente de inglés?

ISABEL: Bueno, // A mí me gusta //lo que hago, // y siempre intento preparar mi clase,// me gusta trabajar //y trabajo,// pero ya en clase, me describo como una clase, tranquila, no, //¿cómo te digo? // Pues que no siempre los alumnos se van con el resultado de… ahh, la mejor clase,// como te explico? // Que preparo mis clases, // siempre pensando // que los alumnos saquen el mejor provecho de la clase.//

I: ¿Cómo crees que los alumnos te perciban? Tu tratas de dar lo mejor, pero ellos, ¿qué imagen crees que tengan de ti?

ISABEL: /Es bien complicado [risas], //porque depende mucho de la clase, de la materia, pero en general,// me perciben // como alguien que les exige //y que saben //que van a trabajar,// no sé…// es bien difícil //saber lo que los alumnos piensan de ti.//

I: ¿Cómo calificarías tu experiencia como docente hasta ahorita, hasta este momento?

ISABEL : // Yo creo// que he crecido,// o sea, describiría mi experiencia [I] // porque así, haciendo memoria,// mi forma de dar clase ha cambiado a comparación de las primeras veces,// te vas a parar [I] bueno, // ha mejorado, este, //siempre con...lo que normalmente pasa en una clase,// pero ya uno es más consciente// de lo que quieres hacer y de porqué, así//

I: Eso es a nivel individual, pero ya como grupo, los maestros de inglés, que retos tenemos los maestros de inglés, como un grupo, ¿qué retos tendríamos?

ISABEL: // Pues, hay muchos,// o sea, los maestros que están en la frecuencia// de que se quieren superar//, como que saben hacia donde van, no?// pero hay maestros //que ni siquiera están conscientes// que eso existe,// entonces ,se meten a dar una clase,// y nada más, se van a parar enfrente de un grupo,// pero no les importa [I] enseñar, // son como dos grupos,// la gente que nada más va por ir y// la gente que está comprometida, que tiene vocación// y la gente que está comprometida,//pues, este, se pone a trabajar, // pues el reto es trabajar,// no sé, //no sé, //la verdad no sé.//

I: ¿Alguna vez te has sentido discriminada o excluida por ser maestra de inglés?

ISABEL: No, tal vez al inicio de la carrera, si, ¿no? O sea, //cuando la gente te pregunta,// ¿y tú qué haces? No pues sí, doy clases, //pero ahora, que sabes //que es tu vida, // eso ya no pasa, // al contrario, ¿Qué haces? // Digo; // doy clases y con mucho orgullo, //porque es //lo que quieres hacer,// tal vez habrá gente// a la que no le guste //o que minimice la carrera, // pero eso depende //de cómo uno lo tome, // en mi caso me ha dado muchísimas

satisfacciones,// más que menos, tal vez si haya otras gentes,// otras profesiones que minimicen,// pero yo no lo siento así, //porque me gustan todos derechos y beneficios// por ser maestro.//

I: ¿Y que tendríamos que hacer los maestros, en especial, los maestros de inglés, para que no se minimice nuestra profesión?

ISABEL : //Pues yo creo que //lo primero es que// tú te la creas, // porque ¿cómo vas tú a poder a otra, cambiar… //lo que los demás piensen?,// si tú misma crees //que es una carrera que no …pues… pequeña,// que no tiene mucho que ofrecer,// yo creo que es //que tú sepas, // que tú le des el valor a tu profesión y los demás lo puedan percibir, ¿no? //Porque, no sé,// si hablamos de alumnos en general//, ¿Cómo les haces cambiar a ellos// la percepción que deben tener del maestro? si tu …[I] , //o sea, ¿cómo vamos a impactar // a la gente que está del otro lado?, //Yo creo //que viene de uno,// si el alumno ve// que te gusta// lo que haces// y que trabajas, pues, //no sé// cómo afecte en la percepción de ellos hacia el maestro o en la profesión.

I: Muchas gracias,

3.- **Karla- Maestra de Universidad Pública (Tronco Común Universitario)**

I- ¿Cuántos años tienes de ser maestra de inglés?

KARLA.- //Tengo 17 años de ser maestra.//

I.- ¿Te consideras una buena maestra?

KARLA.- Sí, //me considero buena maestra //y no porque lo diga yo.// Sino porque los mismos alumnos me lo han dicho. //

I.- ¿Cómo ha sido tu experiencia como docente en general?

KARLA.-. //Me considero una persona con mucha suerte en la docencia.// Por lo tanto, mi experiencia en este ámbito la considero muy buena.// La vida me llevó a distintas instituciones // en donde he conocido diferentes tipos de docentes// de los que he podido aprender // y sobre todo reflexionar. // Mis alumnos me han dejado huella// en todos los grupos que he tenido // y sobre todo tener el privilegio de ir a diferentes carreras// me permite conocer personas de diferentes áreas //de las que sigo aprendiendo todo el tiempo.// Disfruto mucho lo que hago.//

I.- ¿Que te hace igual y diferente a los demás maestros de inglés?

KARLA.- // Igual a todos, sería la pasión //de compartir la enseñanza del idioma inglés.// Pero diferente, mi calidad humana con la que trato a los alumnos, //me gusta que estén mucho en contacto conmigo y con ellos mismos.// Alguna vez una maestra me dijo // que ella nunca se atrevería a hacer // lo que yo hago // que siempre y cómo lo hago //pues siempre ve en mí una sonrisa // y a pesar de eso puedo controlar el grupo, por ejemplo.// Soy muy abierta // y eso hace // que los alumnos se atrevan a contarme sus problemas // y veo // que muchos alumnos están como necesitados de personas// que los escuchen // y aconsejen.// A mí me gusta escucharlos.

I.- ¿Qué factores influyen en tu práctica, positiva o negativamente?

KARLA.- El lugar en donde me toque// por ejemplo dar clases en FGUM (Tronco Común),// ya conozco las características de los alumnos y sus formas de ser// así que eso me facilita mi enseñanza.// La relación con todos es importante,// los directivos son importantes// para sentirte bien //y dar bien tus clases.// El salón, eso sí puede afectarme// pues hay lugares donde no están adecuados los espacios// y me retrasa ordenar las cosas// para poder entrar en ritmo.// El tiempo, después de un cuatrimestre hay que adecuarse a una hora o dos,// y a veces no le calculo; // o me faltan dinámicas// o me sobra tiempo.

I.- ¿Qué podríamos hacer los maestros de inglés como un grupo, para mejorar nuestro desempeño o práctica docente?

KARLA.-//El maestro de inglés y sobre todo Tronco Común es muy disperso// sea por su falta de interés // o porque la mayoría es hora clase // y sale corriendo a otros lados// pero si realmente fuéramos compartidos todos // y nos ayudáramos entre todos // ese sería un primer paso.// Ayudarnos //y apoyarnos, //yo, por ejemplo he ayudado //y enseñado a otros maestros nuevos,// siempre les informo //lo que sea académico o administrativo,// no me cuesta preguntar //ni me da miedo //ir contra la corriente //y eso es lo que veo// que falta, //se sienten apáticos //y dicen ya para que//, pues tu porque eres Tiempo Completo, etcétera.// Y yo les digo //pero yo también empecé como maestra Hora Clase.// Y trabajaba de lunes a domingos// y siempre busqué salir adelante.// Los maestros esconden la información //o dicen primero yo //y luego les aviso, a veces lo hacen pero otras no. //Y tenemos que pedir otros apoyos,// pero no todos jalamos parejo, //hay quienes no quieren ayudar.//

I.- Finalmente, ¿Tienes alguna anécdota favorita de tu experiencia como maestra de inglés?

KARLA.- //Mi mejor experiencia ha sido encontrarme a mis ex alumnos por la calle //y verlos con sus familia y// que me presenten:// -"mira ella ha sido la mejor maestra de inglés //que he tenido". // O cuando me dicen:// "maestra gracias, porque yo odiaba el inglés //y fíjese// ya me fui hasta becado al extranjero"// o -"Maestra, ya soy doctor// y si usted no me hubiera ayudado con el inglés// nunca hubiera llegado hasta aquí".// Personalmente para mí, esa es la mejor experiencia// y más que ahora que tengo hijos// y que les digan a ellos,// tu mami es una súper maestra. //Eso me hace feliz.//

4.- Mary- Maestra en un Instituto Superior Regional

I.- Hola, ¿Cuantos años has dado clases de inglés?

MARY.- 9 años.

I.- ¿Cómo ha sido tu experiencia, en general?

MARY.- //Para mí ha sido muy gratificante. // Considero que durante estos 9 años// he crecido como docente de inglés, //me gusta mucho ser maestra.//

I.- ¿Te acuerdas de alguna anécdota que ilustre tu crecimiento y tu gusto por la docencia?

MARY.-// Si, hace como 5 años recuerdo// que daba clases a un grupo de electromecánica //en donde solo eran chicos// y el inglés era difícil para ellos, // al inicio del curso, me dijeron que// en realidad no les gustaba el inglés,// así que fue// cuando empecé a

investigar,// entonces fui diseñando el curso para estudiantes de electromecánica// y también organicé algunas actividades académicas //que pudieran ser evaluadas para la clase de inglés y para alguna de las materias de contenido de la carrera de mis alumnos.// Eso implicó planear las actividades en conjunto con otro maestro de alguna materia de contenido// que también supiera inglés,// durante el semestre los chicos hicieron presentaciones orales.//

I.- ¿Cómo lo recibieron tus alumnos?

MARY.- //Al principio, ellos consideraron // que sería muy difícil, // pero para las presentaciones por ejemplo, fue todo un proceso,// vimos desde //cómo hacer una presentación oral //y ellos trabajaban poco a poco, //tuvieron que hacer investigación de su tema en inglés, //pero yo los acompañé durante todo el proceso de preparación; //la idea era que en cada paso de la preparación de su presentación //ellos usaran inglés, // de esta forma ellos no consideraron //que fuera difícil,// porque sabían //que yo los apoyaría en todo ese proceso,// al final cuando dieron su presentación final, no en mi clase sino en la clase del profesor, //su evaluación fue buena.//

I.- Esa es una historia interesante, entonces, ¿te consideras una buena maestra?

MARY.- //Si, aunque sé que cada experiencia// que tengo //me ayuda a aprender más, //sin embargo, si considero que //mis clases definitivamente no son las mismas de hace nueve años. // He aprendido, //he crecido //y me siento más contenta con mi desempeño.//

I.- ¿Tienes alguna experiencia negativa en tu práctica?

MARY.-.//Si, aunque esa experiencia fue durante mis primeras experiencias en la docencia,// la primera vez que di clases// fue cuando// estuve dando clases a niños de primaria,// mi principal problema fue falta de control de grupo //y que mi personalidad no era mucho de jugar o cantar con los niños, //y en mi programa había muchas actividades como esas,// por lo tanto mis clases eran aburridas, sin control de grupo// y además tenía a la profesora titular de grupo // quien siempre se quedaba en el salón,// eso me intimidaba mucho.//

P.- oh, y ¿por qué se quedaba?

MARY. // Yo sentía // que no podía desarrollar mi clase // porque las clases eran en una primaria // y solo había 50min de clases de inglés,// así que cuando era la clase de inglés,// ella se quedaba en el salón// a calificar tareas o trabajos de los niños.

I.- ¿Crees que eso hacía que los chicos no te prestaran atención?

MARY.- //Ahora sé // que es importante //conocer como aprenden, // el tipo de alumnos que uno tiene,// en mi caso yo no sabía mucho// sobre cómo aprendían los niños, // y tampoco tenía experiencia en cómo controlar a niños,

I- ok

MARY.-// Siento que mis actividades // no estaban muy bien planeadas para ellos, // así que pues ellos no ponían atención,// esta experiencia tuvo mucha influencia en mí// porque jamás volví a dar clases a niños (risas).//

I.- Claro ¿Qué crees que los maestros de inglés, como grupo tenemos que hacer diferente? ¿Qué crees que estamos haciendo como grupo de profesionales?

MARY.- // Primero, considero // que debemos estar conscientes// de que no solo se trata de// enseñar una lengua // y ser expertos lingüísticamente, // el saber// y conocer metodología // para la enseñanza del idioma es fundamental // pero sobre todo saber cómo aplicarla, // recuerdo que cuando // recién egresé de la licenciatura// sabía sobre metodología,// pero no sabía , o más bien era difícil saber // cómo poner toda esa teoría en práctica,// con el tiempo y con diferentes cursos que he tomado // he aprendido como// puedo diseñar actividades// que sean pertinentes y más significativas para mis alumnos.//

I. ¿Qué tan importante es la clase de inglés para tus alumnos en relación con las otras clases?

MARY.-// Depende del contexto en donde enseño//

I.- ¿Por ejemplo?

MARY.-//En el tecnológico, por ejemplo los alumnos dan más importancia a sus demás clases que a la clase de inglés,// una de las razones principales es // que inglés no tiene créditos // aunque si es un requisito de titulación,// sin embargo considero que en los 4 años// se le ha estado dando más importancia.// Sobre todo cuando se hacen actividades // que serán evaluadas tanto para inglés como para alguna materia de contenido para los alumnos, // porque ahora por lo menos en una materia, el profesor les pide presentaciones o algunas otras actividades en inglés,// de esta manera los alumnos saben // que esa actividad también la tienen que trabajar en la clase de inglés// incluso algunos de los alumnos buscan por iniciativa propia asesorías//.

I.-Eres una maestra comprometida

MARY.-gracias, (risas) , //así es, // estas actividades que he planeado con profesores de contenido// ciertamente no lo hacen todos los profesores de inglés,// así que considero que// los alumnos no reciben mucha ayuda por parte de los profesores fuera de la clase de inglés, // esa es una realidad // sí, yo también lo creo,// y eso no nos ayuda como grupo profesional, no, // desafortunadamente no todos los profesores buscan alternativas// para motivar a sus alumnos // y lograr su aprendizaje// y se limitan a decir que// los alumnos son unos apáticos // y que no les gusta el inglés // y que no les interesa.

I.- ¿Qué se podría hacer, en tu opinión?

MARY.-// Es algo complicado // porque muchas veces depende mucho de la actitud del profesor,// y si esa actitud tiene que ver con que; // "el problema son mis alumnos// que no se interesan".// Aunque reciban capacitación sobre cómo mejorar,// continúan su práctica docente de la misma forma,// hemos recibido talleres // los cuales yo considero muy buenos,// pero muchos docentes no se arriesgan a intentar algo nuevo;// en el caso de inglés considero que nuestra situación laboral en comparación con la de los otros profesores de contenido// también influye en la actitud del profesor, // los profesores de inglés puesto que no estamos en nómina oficial, no tenemos los mismo beneficios que los demás docentes, // especialmente los beneficios que de alguna manera pueden motivar al docente// a seguirse preparando y mejorar sus clases, // tales como el desempeño al estímulo docentes o el hecho de que en inglés no aplica // que si cuentas con maestría// te paguen mejor la hora que con solo el nivel de licenciatura.//

I.- ¿No?

MARY.- No, por lo tanto //es común escuchar por algunos docentes de inglés comentarios como: // ¿Para qué estudio una maestría// si me pagan lo mismo que con licenciatura? // o "¿para qué me esfuerzo // si no puedo aplicar para el estímulo al desempeño docente? // o "¿para qué tanto matarme // si nunca podré aspirar a ser profesor de tiempo completo?//

I- ¿Tampoco?

MARY.-// No, no tenemos derecho a todos esos estímulos,// en mi caso por ejemplo, aunque tengo la maestría // no me pagan más como en el caso de otros profesores,// porque somos de inglés //es injusto, // pero así funciona el sistema aquí.//

5.-Tania- Maestra de Instituto de Idiomas- Educadora de Maestros

I.- Gracias por aceptar mis preguntas, ¿Cuántos años tienes de dar clases de inglés?

TANIA.- //Tengo 18 años dando clases//

I.- ¿Cómo calificarías esa experiencia en general?

TANIA.- //(Ha sido) Sumamente enriquecedora, todo el tiempo.//

I.- ¿Cuál ha sido tu mayor reto?

TANIA.-Mi propia educación.// Cuando inicié en la profesión, en Salamanca, Guanajuato, //no había muchas oportunidades de estudio.// De hecho, la única oportunidad de estudios estaba en Guanajuato capital con la certificación COTE// No había licenciatura, nada muy oficial.//

I.- ¿Cómo ha influido esta situación en tu práctica como maestra?

TANIA.-//Me volví autodidacta. //Me motivó a buscar educarme por mis propios medios,// usando mi experiencia como base.// Me gusta estar aprendiendo todo el tiempo.//

I.- ¿Te consideras una buena maestra?

TANIA.- //Yo digo que sí (risas) //y algunos alumnos lo dicen también.//

I.- ¿Por qué?

TANIA.- //Porque me concentro en// lo que necesitan aprender mis alumnos.// Porque con el ejemplo les enseño a ser auto suficientes //y a gestar su propia educación.// También siento// que por esa misma necesidad de buscar información, //no me conformo //solo con lo que sé // y siempre busco aprender más // y quiero// que ellos hagan lo mismo.

I.- ¿Qué te hace igual o diferente a los demás maestros de inglés?

TANIA.- ¿Igual?// Yo creo que en estos 18 años// me he encontrado a muchos maestros que como yo// somos apasionados de lo que hacemos// y buscamos siempre actualizarnos// y dar lo mejor de nosotros.// ¿Diferente? Tal vez no todos están dispuestos a arriesgar e// intentar enseñar cursos nuevos o //intentar metodologías diferentes o // hasta simplemente escuchar a sus alumnos,// son más tradicionales y menos arriesgados.//

I.- ¿Hace cuánto empezaste a ser maestra de maestros?

TANIA.-// Desde el 2001 que me invitaron a ser coordinadora académica,// una de mis tareas era capacitar maestros // y me gustó mucho,// desde entonces he estado capacitando maestros// y dando clases también.//

I.- ¿Cuál es tu impresión general de la comunidad de maestros de inglés en México?

TANIA.- //Que todavía hay algo de rezago en oportunidades de desarrollo profesional,// pero los que estamos en esto por vocación // seguimos buscando la manera de crecer profesionalmente.// Ojalá y hubieran más oportunidades en todo el país,// para maestros que no tienen la fortuna de vivir en lugares como Puebla,// donde sí hay acceso a la educación formal como profesores de inglés. // Como yo, ahora estoy terminando mi licenciatura, formalmente.//

I.- ¿Qué factores o situaciones afectan más positiva o negativamente a los maestros de inglés en Puebla?

TANIA.- // Como te menciono, //tenemos varias opciones de educación, //eso es bueno.// Siento, sin embargo,// que algo que tal vez no nos queda muy claro// es para qué estamos enseñando inglés. //En mi experiencia con maestros en Puebla, sigo oyendo cómo en poblados fuera de la capital //se sigue enseñando inglés para que vayan a Estados Unidos// a buscar oportunidades de empleo. // Creo que // a veces no queda claro // para qué sirve aprender un idioma extranjero y en específico el inglés fuera de buscar emigrar,// por lo cual muchos de nuestros alumnos no logran exitosamente aprender,// no saben la importancia de aprender el idioma, de cualquier manera.//

I.- ¿Qué escuchas de los profesores en general, como una comunidad?

TANIA.- //Se quejan de la paga insuficiente,// de tener que trabajar en distintos lugares para poder completar //y tener suficiente dinero.// No tener seguridad en el empleo, //eso los desmotiva mucho// --algunos maestros no tienen contratos.// La falta de apoyo de sus

empleadores para su capacitación, eso es de //lo que los maestros de inglés me cuentan //cuando platico con ellos.//

I.- ¿Qué podríamos hacer como un grupo para mejorar estas situaciones?

TANIA.-//Muy buena pregunta, con los pagos, está algo complicado. // ¿Tal vez formando un sindicato? (risas) //Pero, para oportunidades de desarrollo profesional, creo que //es para los que somos buenos.// Buscar promover fuentes de información actualizada, oportunidades de desarrollo de habilidades a través de talleres y foros// para intercambiar conocimiento// y apoyarnos mutuamente.//

I.- ¿Tienes alguna anécdota favorita de tu experiencia como maestra de inglés? Ya sea como docente o como educadora de maestros

TANIA.-// En un curso para maestros que di hace más de un año,// les pedí que hicieran un portafolio de evidencias y reflexión.// Dentro de sus reflexiones, muchos de ellos me agradecían por mi interés en su mejora y aprendizaje // y una maestra-alumna en particular me escribió una carta muy emotiva //en la que me agradecía // que a pesar de haber pasado (yo) por un momento muy difícil en lo personal, // (ella se dio cuenta, //yo no les dije) //no dejé de procurarles una buena clase. // Creo que// es muy reconfortante saber qué // todo o algo de lo que hacemos en clase tiene un impacto positivo en los demás.// Hasta la fecha, tengo maestros //que capacité hace 13 años // y me siguen buscando por apoyo y consejo. //Eso es muy satisfactorio.//

I.- ¿Y finalmente, ¿Crees que los maestros de inglés se sientan apreciados? ¿En la escuela? ¿En la comunidad? y ¿Tú? ¿Te sientes valorada y apreciada?

TANIA.- // Depende del lugar donde trabajen.// Creo que los maestros en general, // de cualquier materia a cualquier nivel en México tienen todavía que buscar y encontrar más respeto por su profesión. // Por todo lo que se invierte// para poder dar una clase.// Nuestros alumnos; si hacemos un buen trabajo, //sí nos valoran y nos respetan.// De repente son los empleadores //los que no procuran al maestro.

6.- Sonia- Maestra de Universidad Privada

I.- ¿Cuántos años tienes de ser maestra de inglés?

SONIA.- //En conjunto llevo un poco más de 3 años//… egresé de la universidad en el 2008// y comencé a trabajar hasta el 2010,// después, fueron periodos cortos en el área de enseñanza // porque tuve otros empleos, no siempre de maestra.//

I.- ¿Te consideras una buena maestra?

SONIA.- //Si, mediante la experiencia me di cuenta //que si soy buena maestra, ¿cómo?// Con los comentarios que recibo de los mismos alumnos. // Me gusta que mis alumnos aprendan //y que se sientan a gusto en la clase de inglés. //Ahora disfruto mi trabajo.

I.- ¿Cómo ha sido tu experiencia como docente en general?

SONIA.-// Ha sido muy diferente siempre. //Sólo trabajé medio año con alumnos de secundaria,// con quienes, yo tenía que seguir una metodología //y seguir un libro,// y debo decir // que no me gustaba del todo. // En los otros lugares, era de manera más libre, // aunque aun así había un plan para enseñar. // Así que mi experiencia ha sido muy satisfactoria en general //porque creo //que he aprendido mucho.//

I- ¿Que te hace igual y diferente a los demás maestros de inglés?

SONIA.- //Me hace igual que todos seguimos un plan, dado por la escuela o empresa y con propósitos finales o específicos,// aunque el resultado no sea satisfactorio// o no nos guste. //Siento que diferente, //podría ser la empatía que yo tengo con mis estudiantes,// y la confianza que les transmito.// Por esa razón, en varias ocasiones, más que clases de inglés, eran pláticas sobre la vida de mis estudiantes // y ellos se sentían contentos y hablaban más así.//

I.- ¿Qué factores influyen en tu práctica (positiva o negativamente)?

SONIA.- // De manera negativa, la paciencia, que a veces se me agota,// especialmente si mi grupo es de niños,// bueno, ahora doy clases en una universidad//, ya es diferente.// La falta de materiales o de apoyo de las autoridades. Positivamente, los mismos alumnos, me motivan a seguir adelante,// me siento contenta con ellos.// Ahora en la universidad me siento más tranquila// y puedo ver// que mis alumnos realmente están aprendiendo, //eso es positivo.//

I.- ¿Qué podríamos hacer los maestros de inglés como un grupo, para mejorar nuestro desempeño o práctica docente?

SONIA.- //Una idea sería establecer diferentes planes para diferentes tipos de alumnos //y de esta manera usar técnicas de acuerdo a cada alumno. // Recuerdo //que un alumno alguna vez me dijo que odiaba el verbo TO BE,// porque siempre se lo enseñaban y lo revolvían, // quizá una de las cosas que se pudiera mejorar sería el seguimiento //que se le da a la enseñanza del idioma en todos los niveles educativos que existen en México.// Algo un

poco complicado, porque no es fácil// que todos estemos de acuerdo// o porque no todos los maestros queremos trabajar más, //aunque sea necesario por los alumnos.//

I. ¿Tienes alguna anécdota favorita de tu experiencia como maestra de inglés?

SONIA.-//Justamente, por mi poca paciencia con niños, tuve una buena experiencia con una pequeña, // ésta fue que ella me haya hecho saber// que me extrañaría, //porque supo //que dejaría el lugar donde trabajaba // y porque dijo //que yo era su maestra favorita.// Quizá ésta sea mi anécdota favorita:// saber //que hay niños// a quienes si les agrado (risas).

I.- ¿Cómo ves el futuro de la profesión?

SONIA; //Esta profesión es muy extensa,// en muchos lugares no es muy bien remunerada,// pero siempre hay trabajo para todos nosotros. // Existen pocos maestros de inglés preparados,// así que le veo mucho futuro a la carrera. // Sólo hay que// seguir prepararnos //para conseguir un buen trabajo, // pero es una profesión muy bonita.//

7.- José- Maestro de Universidad Privada

I.- ¿Cuántos años tienes enseñando inglés?

JOSÉ.- //Siete u ocho años dando clase//

I.- ¿Cómo ha sido tu experiencia, en general?

JOSÉ.- //Mi experiencia... ha sido aceptable en general, // sí me gusta ser maestro.//

I.- ¿Por qué te gusta ser maestro de inglés?

JOSÉ.- //Porque me permite hacer //que los estudiantes sean capaces de usar el idioma de manera efectiva para sus necesidades; //cualesquiera que éstas sean.//

I.- ¿Te consideras un buen maestro?

JOSÉ.- Sí, //creo //que soy un buen maestro//

I.- ¿Por qué?

JOSÉ.- //Porque considero// que tengo la suficiente preparación académica // para hacerlo en primer lugar.// Porque yo trato de dar lo mejor de mí// para hacer mi trabajo.// Porque me interesa //que los estudiantes aprendan de verdad. //Y porque me siento motivado al hacerlo, hasta ahora.//

I; ¿Has tenido malas experiencias en tu práctica?

JOSÉ.- Si, por supuesto

I; ¿Podrías contarme una y a que se debió?

JOSÉ.- //En cuanto a la excesiva carga de trabajo y el pago ya que no era el adecuado.// Además, no sentía // que contaba con apoyo en cuanto a material, //para hacerlo // o comprarlo, //y era necesario adquirirlo, // no pude trabajar como yo quería.//

I.- ¿Crees que éstos sean problemas comunes a los maestros de inglés?

JOSÉ.-Si,// creo //que todos hemos pasado por situaciones así //y nos hacen sentir mal //porque no podemos hacer más.//

I; ¿Qué crees que podríamos hacer los maestros de inglés, como una comunidad o grupo para no tener este tipo de problemas?

JOSÉ.- //Pedir a las autoridades //que se valore la actividad como profesional //y por lo mismo que se remunere justamente,// es necesario.

I.- ¿Has sentido que la situación de los maestros de inglés es diferente a maestros de otras materias?

JOSÉ.- //Considero que si, en general, //no se le da una dimensión apropiada a la actividad,// es difícil trabajar así.//

I.- ¿Cómo?

JOSÉ.- Sin apoyos, sin pago suficiente, así

I.- ¿En cuanto a los alumnos, ellos si valoran tu trabajo?

JOSÉ.- //La mayoría de los alumnos sí, ellos si lo valoran.//

I.- ¿Cómo lo sabes?

JOSÉ. -//Por su actitud hacia el docente principalmente. Porque recurren a uno en caso de duda ya sea de la clase o de una situación externa.//

I.- ¿Y sucede con todos los maestros de inglés o sientes que es diferente contigo?

JOSÉ.- //Creo// que los alumnos se dan cuenta /con que profesores pueden hacerlo, //en mi caso siento que mi percepción ha sido positiva.//

I.- ¿Por qué crees que ha sido positiva contigo? ¿Cuál sería la diferencia?

JOSÉ.- //Mi actitud hacia los estudiantes, mi interés por crear una conexión con ellos,// por escucharlos de manera atenta, mi interés por ellos.//

I.- ¿No todos lo hacen?

JOSÉ.- //Yo creo que no,// es decir, unos sólo hacen el trabajo, sólo por hacerlo, //pero creo //que eso es por falta de vocación,// porque no les gusta ser maestros, //pero pienso //que sucede así con otras profesiones.//

I.- ¿Los alumnos se dan cuenta de las diferencias entre los maestros de inglés?

JOSÉ.- Por supuesto.

I.- ¿Qué te dicen? ¿Tú que percibes?

JOSÉ.- //Mencionan //lo que no les gustó de los anteriores profesores.// aunque eso lo hacen siempre. //Pero, son específicos //en cuanto a decir //qué no les gusto de los otros profesores.// Si los consideraron // que no les interesaba mucho su trabajo //o que no sabían mucho.

I.- ¿Y qué te ha hecho diferente a ellos, en general? aparte de tu actitud con los alumnos.

JOSÉ.- //Pienso //que el interés por dar bien la clase, sin perder tiempo. //Por usar el material en su mayor provecho, // preparar mis clases, // llevarme bien con los alumnos //y tratar de ser siempre mejor.//

I.- ¿Cómo nos valoraría más la sociedad?

JOSÉ.- // Siguiendo profesionalizando la actividad por medio de la Universidad.// Teniendo educación continua,// no dejar de estudiar // y prepararse//Asistir a cursos, a eventos.//

I.- ¿Me puedes contar una de tus mejores experiencias siendo maestro de inglés?

JOSÉ.- Si,// pienso // que una de mis mejores experiencias fue cuando// estuve preparando a varios alumnos// para presentar el TOEFL para la universidad o instituto de cada uno. //Tuve las facilidades para hacerlo y también la necesidad de ellos.// Y aunque tal vez fue ajustado el tiempo// tuve resultados satisfactorios.

I.- ¿Cuáles fueron esos resultados positivos?

JOSÉ.- //En primer lugar, que los estudiantes tuvieron el puntaje requerido //y porque aunque el examen es para medir el conocimiento del idioma para propósitos académicos// mejoraron su nivel en general. //Esa fue la situación con ellos.//

8.-Luis- Maestro en un Instituto Superior Regional

I.- ¿Cuántos años tienes de ser maestro de inglés?

LUIS.-//Tengo 8 años de ser maestro de Inglés....//

I.- ¿Te consideras un buen maestro?

LUIS.- //Me considero un poco mejor que la mayoría de maestros en mi entorno //aunque sé// que podría ser muchísimo mejor, (risas).//

I.- ¿Cómo ha sido tu experiencia como docente en general?

LUIS.-// Mi experiencia como docente ha sido gratificante,// ya que he visto //como aprenden mis alumnos// aunque he tenido malas experiencias con algunos grupos también, si…//

I.- ¿Qué tipo de malas experiencias?

LUIS.- //Que las autoridades no valoran tu trabajo // o que los alumnos no aprendan (risas).//

I.- ¿Qué te hace igual y diferente a los demás maestros de inglés?

LUIS.- //Lo que me hace diferente de los demás maestros// es mi propia personalidad,// quizás apliquemos mismas técnicas //pero las aplicamos de maneras diferentes, //por otra parte la mayor parte de mis compañeros no son maestros,// o sea que no estudiaron para ser maestros de Inglés // por lo tanto no tienen tantas técnicas.// ¿Igual? que tenemos los mismos problemas,// no tengo seguridad en mi empleo, //soy sólo un maestro de inglés// y a veces no tengo suficientes horas// y tengo que buscar otro trabajo// o tengo que dar clases particulares //para que me alcance el dinero.// Eso es un problema para todos, ¿no?//

I.- ¿Qué factores influyen en tu práctica, positiva o negativamente?

LUIS.- //Los factores que influyen en mí,// tanto positiva como negativamente son los alumnos //ya que si ellos trabajan conmigo// podemos aprender de manera colaborativa,// en algunos casos he visto grupos rebeldes // en los que tardo un poco más// para encontrar la técnica o método para enseñarles, // cuando pasa mucho tiempo //y no les encuentro el modo// me llego a desesperar un poco // y eso hace //que sea aún más difícil con estos grupos,// afortunadamente eso no pasa seguido,// y cuando ha pasado //he sabido llevar las cosas a buen término//. Por otra parte el reconocimiento y la remuneración económica serían muy motivantes //para ser cada vez mejor, así como el apoyo familiar.// //Afortunadamente, el apoyo familiar me ayuda mucho// a seguir en esta profesión //y me animan //a seguir adelante,// a ser mejor.//

I.- ¿Qué podríamos hacer los maestros de inglés como un grupo, para mejorar nuestro desempeño o práctica docente?

LUIS.- //Los maestros de inglés debemos de preparar clases //haciendo planeaciones, // colaborando //ya que muchas veces la experiencia nos da confianza// y algunas veces damos por hecho algunas situaciones, //además debemos de seguir preparándonos //tomando cursos diplomados// y debemos de asistir a congresos. //Tenemos que estar actualizados// y saber //lo que está pasando en el área, //pero no es fácil// o no es accesible. //Sobre todo, si estamos fuera de la ciudad, no es posible// tomar más cursos regularmente.//

I.- ¿Tienes alguna anécdota favorita de tu experiencia como maestro de inglés?

LUIS.- //Afortunadamente, puedo decir que sí,// por ejemplo, el año pasado se hizo obligatorio //a nuestros alumnos contestar el TOEFL //y mis alumnos obtuvieron una calificación por arriba del promedio de los demás, // aunque los demás maestros un poco más viejos o con mayor experiencia menospreciaron los resultados,// aun así tuvimos los promedios más altos. //Creo //que se enojaron, //pero así sucedió (risas). //Me sentí muy bien, // porque los alumnos respondieron //y yo pude ayudarlos.//

9.-Carlos- Maestro de Universidad Privada

1.- ¿Cuántos años tienes de ser maestro de inglés?

CARLOS.- //Desde 2010, tengo 4 años // de dar clases en nivel superior, //antes trabajé en una secundaria particular por dos años y en un bachillerato por un semestre.//

I.- ¿Te consideras un buen maestro?

CARLOS.- //Me considero bueno, aunque no de los mejores, //sin embargo, quiero ser de los mejores, //me gusta mi profesión// y por eso quiero ser mejor,// es importante para mí. (risas).//

I.- ¿Cómo ha sido tu experiencia como docente en general?

CARLOS.- //Pues, al principio por carecer de un programa oficial// que me apoyara, me fue mal,// el inglés era una materia optativa en un bachillerato// donde solamente di clases un semestre// y por muchos motivos no fui tomado en cuenta para el siguiente semestre, // pero he aprendido más de los errores que de los aciertos, // ahora es mejor, //pero no es todavía// lo que quiero.//

I.- ¿Que te hace igual y diferente a los demás maestros de inglés?

CARLOS.- //Me hace igual a los demás,// tener que hacer las programaciones //y cumplir los estatutos en las diferentes instituciones // en que he trabajado.// Aunque muchas veces dentro del salón me gusta innovar, // eso es //lo que me hace diferente //aunque muchas veces eso puede generar escepticismo en las autoridades, o en los compañeros,// no les gusta //que yo haga algo diferente a los demás.// Pero a los alumnos sí, a ellos sí les gustan los maestros //que somos diferentes.//

I.- ¿Qué factores influyen en tu práctica, positiva o negativamente?

CARLOS.- //Los factores que influyen en mi práctica de una manera negativa// generalmente son externos, //aunque a veces también los problemas familiares, económicos o de otra índole pueden llegar a afectar involuntariamente.// Los factores que pueden

afectar positivamente //son generalmente internos, // aunque cuando tienes el apoyo de las autoridades institucionales,// eso impulsa potencialmente el trabajo y capacidad de cualquier maestro // e influyen de manera positiva no solo en la práctica sino en toda la comunidad estudiantil.//

I.- ¿Qué podríamos hacer los maestros de inglés como un grupo, para mejorar nuestro desempeño o práctica docente?

CARLOS.- //Los maestros debemos generar //y tener confianza //y dejar las diferencias profesionales //que a veces se tienen //porque generalmente no compartimos las cosas buenas, // por temor a que alguien se adjudique nuestros logros en sus propios contextos,// así que compartir ideas y experiencias tanto positivas como negativas// podrían ayudar a comprender ciertos fenómenos// que se llegan a dar en las aulas.//

I.- ¿Cómo cuales fenómenos?

CARLOS.- Pues las envidias, el que nos cuidemos//de lo que hacen los demás,// y que las autoridades no se den cuenta de //los que realmente preparamos una clase o no//, porque creen //que queremos causar problemas //al tener a los alumnos de nuestra parte.//

I. ¿Tienes alguna anécdota favorita de tu experiencia como maestro de inglés?

CARLOS.- //Si, cuando mis alumnos se enteraron de //que me iban a cortar //y luego contrataron a otro profesor,// ellos redactaron un oficio// en donde le pedían a la secretaría académica en oficinas centrales de la universidad, // pero como yo no tenía mi título// no podían recontratarme, // así que las autoridades dejaron al otro maestro// y mis exalumnos decidieron no entrar a su clase //hasta que me recontrataran //y como esto no sucedió,//

esperaron a que contrataran a otra maestra para asistir a clases,// ya que el maestro que me había sustituido era un traductor //que no contaba con experiencia docente pero sí con un título.// Cuando los alumnos supieron que yo ya no regresaría a esa escuela, //me pidieron clases particulares en sus diferentes áreas //y es por eso //que estoy en este diplomado, para ayudarlos.// Tengo unas clases particulares también, // pero quiero entrar al sistema oficial, //necesito más seguridad en mi trabajo.// Tengo una familia y muchos gastos (risas).//

10.- Saúl- Maestro de un Centro de Idiomas

1.- ¿Cuántos años tienes de ser maestro de inglés?

SAUL.- //22 años, inicié mi vida de maestro en Noviembre del 93.//

I.- ¿Te consideras un buen maestro?

SAUL.- //Sí, me considero un buen maestro//.

I.- ¿Por qué?

SAUL.-//Porque me gusta mi trabajo //y trato de hacerlo bien //y mis alumnos aprenden (risas).//

I.- ¿Cómo ha sido tu experiencia en general?

SAUL.- //Mi experiencia ha sido bastante agradable,// no sólo se convirtió en mi profesión, sino que también en mi estilo de vida y gusto. // He conocido a muchísimas personas interesantes // que me han enseñado también muchísimas cosas.//

I ¿Qué te hace igual y diferente a los demás maestros de inglés?

SAUL.- //Soy igual a los demás maestros de inglés en el sentido de// que tenemos una misma meta, profesión, entorno y tipo de personas que nos rodean.// Pero soy diferente // en el enfoque personalizado que doy a mis alumnos, // tomando en cuenta los mínimos detalles que mejoran sus procesos de aprendizaje.// Soy muy meticuloso //en observar sus reacciones, sus caras de desconcierto o aprobación, sus estados de ánimo, //y de esta manera puedo mejorar mi estilo de enseñanza de acuerdo a cada uno// Soy un profesor muy sensible a las reacciones de mis alumnos.//

I.- ¿Qué factores impactan en tu práctica docente, positiva o negativamente?

SAUL.- //Factores positivos en mi práctica docente: conocimientos en cuanto a teorías de enseñanza, contenidos, la experiencia propia al enterarme de // lo que pasa a mi alrededor para así poder interactuar mejor con mis alumnos.// Me gusta conducir su atención utilizando todas las técnicas necesarias y posibles.// Factores negativos: en cuestión de material de apoyo, de pronto me falta tiempo o entusiasmo// para preparar materiales suficientes, aparte de las carencias del entorno en el que trabajo, // las ausencias o prisas de mis alumnos (aunque esto no es totalmente mi responsabilidad)// también es un factor que influye negativamente en mi práctica. //Factores de salud que a veces me obligan a ausentarme a una o dos clases.//

I- ¿Qué podríamos hacer los maestros de inglés como un grupo, para mejorar nuestro desempeño o práctica docente?

SAUL.-//Como profesores trabajando en grupo// podemos hacer muchísimo unos por otros. // Podemos compartir material,// podemos compartir experiencias, enfoques, nuevas

técnicas, apoyo moral y teórico, // creo // que si nos viéramos todos como iguales, apartando egos, // podríamos mejorar muchísimo nuestra práctica. //

I- ¿Me podrías contar una de tus anécdotas favoritas siendo maestro de inglés?

SAUL.- //La anécdota más reconfortante es una en general: //la satisfacción y alegría que me da cuando// un alumno me comenta que// por fin pudo dar una presentación en inglés frente a un grupo de personas o jefes de forma eficiente.// Esa es mi mayor alegría. // O la cara de iluminado que tiene algún alumno //cuando por fin entiende algún concepto //y me dice: ¡por qué nadie me lo había explicado así!// Cada profesor tiene su enfoque en clases,// cada profesor aporta mucho a los alumnos, //pero cuando el momento me toca a mí//, es muy gratificante.//

I.- ¿Cómo ves el futuro de la profesión?

SAUL.- //El futuro de la profesión lo veo muy optimistamente, //con maestros mejor preparados y aún más comprometidos con su desempeño.// Trabajando con más elementos de apoyo// como lo son el uso de tecnologías y la actualización de métodos. //Veo una práctica docente con más conexión entre sus miembros// con ganas de apoyarse los unos a los otros. //En pocas palabras: aún más profesionales de lo que muchos ya lo somos. //

I.- Muchas gracias por la entrevista

SAUL.- //Espero ser de ayuda. Muchas gracias por la oportunidad de ayudar.//

Anexo 3. Los Subtemas de la Profesionalización

ANEXO 3.- Subtemas de la Profesionalización

a) Formación Académica	**Ana.-** Creo que he estudiado mucho, creo que tengo buena preparación… he estudiado mucho. **Mary**.- Debemos estar conscientes de que no solo se trata de enseñar una lengua y ser expertos lingüísticamente, el saber y conocer metodología para la enseñanza del idioma es fundamental pero sobre todo saber cómo aplicarla. **Mary.-** ¿Para qué estudio una maestría si me pagan lo mismo que con licenciatura? **Tania.-** Cuando inicié en la profesión, no había muchas oportunidades de estudio. De hecho la única oportunidad de estudios, era la certificación COTE. No había licenciatura, nada muy oficial. **Tania.-**Todavía hay rezago profesional…ojalá y hubiera más oportunidades en todo el país, para maestros que no tienen la fortuna de vivir en lugares como Puebla, donde sí hay acceso a la educación formal como profesores de inglés. Como yo, ahora estoy terminando mi licenciatura, formalmente. **José.-** Considero que soy buen maestro, porque considero que tengo la suficiente preparación académica para hacerlo. **Carlos.-** Como yo no tenía mi título, no podían recontratarme,
b) Experiencia	**Isabel.-**Yo creo que el tiempo te ayuda a sortear estas cosas, pero siempre hay grupos que te presentan retos. **Isabel.-** Haciendo memoria, mi forma de dar clase ha cambiado a comparación de las primeras veces, bueno, ha mejorado. **Karla.-** Recuerdo que cuando recién egrese de la licenciatura sabía sobre metodología, con el tiempo y con diferentes cursos que he tomado he aprendido como puedo diseñar actividades que sean pertinentes y más significativas para mis alumnos. **Tania.-** Me volví autodidacta. Me motivó a buscar educarme por mis propios medios, usando mi experiencia como base. Me gusta estar aprendiendo todo el tiempo.

	Mo. 3.- Los maestros de inglés debemos de preparar clases haciendo planeaciones, colaborando ya que muchas veces la experiencia nos da confianza y algunas veces damos por hecho algunas situaciones… **Karla.-** Yo, por ejemplo, he ayudado y enseñado a otros maestros nuevos, siempre les informo lo que sea, académico o administrativo. **Mary.-** Sé que cada experiencia que tengo me ayuda a aprender más, considero que mis clases, definitivamente, no son las mismas de hace nueve años. He aprendido, he crecido y me siento más contenta con mi desempeño. **Mary.-** Con el tiempo y con diferentes cursos que he tomado, he aprendido cómo puedo diseñar actividades que sean pertinentes y más significativas para mis alumnos. **Sonia.-** Mi experiencia ha sido muy satisfactoria en general, porque creo que he aprendido mucho.
c) Evidencias de Aprendizaje	**Ana.-**En las evaluaciones docentes siempre dicen eso… si, no si, yo creo que sí, porque aparte ellos me han dicho que se sienten a gusto, y que si han aprendido, incluso en clases me dicen que si aprenden, que se sienten bien, que sienten que han mejorado, que si aprenden. **Ana.-**Me gusta ver que de verdad avancen, que ellos vean que aprendieron algo. **Karla.-** Me considero buena maestra y no porque lo diga yo. Sino porque los mismos alumnos me lo han dicho. **Karla.-** Cuando mis alumnos me dicen; *"Si usted no me hubiera ayudado con el inglés, nunca hubiera llegado hasta aquí" o "Ya hasta me fui becado al extranjero".* **Mary.-** Al final, cuando dieron su presentación final, no en mi clse, sino en la clase de otro profesor, su evaluación fue buena. **Tania.-** Yo digo que sí soy buena maestra y algunos alumnos lo dicen también. **Tania.-** En un curso para maestros, les pedí que hicieran un portafolio de evidencias y reflexión. **Tania.-** Es reconfortante saber que algo de lo que hacemos en clase tiene un impacto positivo en los demás.

	José.- Tuve una de mis mejores experiencias cuando estuve preparando a varios alumnos para presentar el TOEFL... y tuve resultados satisfactorios. **José.-** Los alumnos mejoraron su nivel en general. **Luis.-** He visto como aprenden mis alumnos. **Luis.-** Se hizo obligatorio a nuestros alumnos contestar el TOEFL y mis alumnos obtuvieron una calificación por arriba del promedio de los demás. Me sentí muy bien… pude ayudarlos. **Saúl.-** La satisfacción y alegría que me da cuando un alumno me comenta que por fin pudo dar una presentación frente a un grupo de personas o jefes de forma eficiente.
d) Valoración de la profesión	**Ana.-**Pues, en la institución, en la institución, sí se ve como si los maestros de inglés como si no fueran tan importantes como los otros maestros de la universidad. **Ana.-**Pero, luego nosotros mismos, nosotros mismos tomarnos más en serio, pero luego, a veces nosotros mismos empezamos, decimos; ay, es inglés… o algo así, como tomarnos más en serio. **Ana.-** A lo mejor, ser como ser más formal en clases, o hablar como más seriamente de las cosas que damos, **Isabel.-** Cuando la gente te pregunta, ¿y tú qué haces? Digo; doy clases, y con mucho orgullo. **Isabel.-** Tal vez habrá gente a la que no le guste o que minimice la carrera, pero eso depende de cómo uno lo tome, en mi caso me ha dado muchísimas satisfacciones, más que menos, tal vez si haya otras gentes, otras profesiones que minimicen la profesión, pero yo no lo siento así. **Isabel.-** Yo creo que lo primero, es que tú te la creas, porque ¿cómo vas tú a poder a otra, cambiar… lo que los demás piensen?, si tú misma crees que es una carrera que no…pues… pequeña, que no tiene mucho que ofrecer, yo creo que es que tú sepas, que tú le des el valor a tu profesión y los demás lo puedan percibir. Yo creo que viene de uno, si el alumno ve que te gusta lo que haces. **.-** Por ejemplo los alumnos dan más importancia a sus demás clases que a la clase de inglés, **Mary.-** Aunque tengo la maestría no me pagan más como en el caso de otros profesores, porque somos de inglés es injusto, pero así funciona el sistema aquí.

	Tania.- De repente son los empleadores los que no procuran al maestro. **Tania.-** Creo que los maestros en general, de cualquier materia a cualquier nivel en México tienen todavía que buscar y encontrar más respeto por su profesión, por todo lo que invierten en una clase. Nuestros alumnos; si hacemos un buen trabajo, sí nos valoran y nos respetan. **José.-** Pedir a las autoridades que se valore la actividad como profesional y por lo mismo que se remunere justamente, es necesario. **José.-** La mayoría de los alumnos sí lo valoran. **Carlos.-** que las autoridades no se den cuenta de los que realmente preparamos una clase o no, porque creen que queremos causar problemas al tener a los alumnos de nuestra parte. **Luis.-** El reconocimiento y la remuneración económica serían muy motivantes…
e) Colaboración	**Karla.-** Si realmente fuéramos compartidos todos y nos ayudáramos entre todos, ese sería un primer paso. Ayudarnos y apoyarnos, yo por ejemplo he ayudado y enseñando a otros maestros nuevos. **Karla.-**Pero no todos jalamos parejo, hay quienes no quieren ayudar. **Mary.-** Planear actividades en conjunto con otro maestro de alguna materia de contenido, ciertamente, no lo hacen todos los profesores de inglés. **Tania.-** Buscar talleres y foros para intercambiar conocimiento y apoyarnos mutuamente. **Luis.-** Los maestros debemos generar y tener confianza y dejar las diferencias profesionales que a veces se tienen porque generalmente no compartimos las cosas buenas, por temor a que alguien se adjudique nuestros logros en sus propios contextos, así que compartir ideas y experiencias tanto positivas como negativas podrían ayudar a comprender ciertos fenómenos que se llegan a dar en las aulas. **Carlos.-** Los maestros debemos generar y tener confianza y dejar las diferencias profesionales que ha veces se tienen, porque generalmente no compartimos las cosas buenas, por temor a que

	alguien se adjudique nuestros logros en sus propios contextos, así que compartir ideas y experiencias tanto positivas como negativas, podrían ayudar a comprender ciertos fenómenos que se llegan a dar en las aulas. **Saúl.-** Veo una práctica docente con más conexión entre sus miembros con ganas de apoyarse los unos a los otros. **Saúl.-** Como profesores trabajando en grupo podemos hacer muchísimo unos por otros. Podemos compartir material, podemos compartir experiencias, enfoques, nuevas técnicas, apoyo moral y teórico, creo que si nos viéramos todos como iguales, apartando egos, podríamos mejorar muchísimo nuestra práctica.
f) Situación Laboral	**Carlos .-** Considero que nuestra situación laboral en comparación con la de los otros profesores, también influye en la actitud del profesor, los profesores de inglés puesto que no estamos en nómina oficial, no tenemos los mismo beneficios que los demás docentes, especialmente los beneficios que de alguna manera pueden motivar al docente a seguirse preparando y mejorar sus clases, tales como el desempeño al estímulo docentes o el hecho de que en inglés no aplica que si cuentas con maestría te paguen mejor la hora que con solo el nivel de licenciatura. **Tania.-**Se quejan de la paga insuficiente, de tener que trabajar en distintos lugares para poder completar y tener suficiente dinero. No tener seguridad en el empleo, eso los desmotiva mucho -- algunos maestros no tienen contratos. La falta de apoyo de sus empleadores para su capacitación. Eso es de lo que los maestros de inglés me cuentan cuando platico con ellos. **Sonia.-** En muchos lugares no es muy bien remunerada, pero siempre hay trabajo para todos nosotros. **José.-** En cuanto a la excesiva carga de trabajo y el pago ya que no era el adecuado. **Luis.-** Tenemos los mismos problemas, no tengo seguridad en mi empleo, a veces no tengo suficientes horas y tengo que buscar otro trabajo o tengo que dar clases particulares para que me alcance el dinero. Ese es un problema para todos, ¿No? **Carlos.-** Quiero entrar al sistema oficial, necesito más seguridad en mi trabajo. Tengo una familia y muchos gastos.
g) Vocación	**Isabel.**- Son como dos grupos, la gente que nada más va por ir y la gente que está comprometida, que tiene vocación.

	Tania.- me he encontrado a muchos maestros que como yo somos apasionados de lo que hacemos y buscamos siempre actualizarnos y dar lo mejor de nosotros… pero los que estamos en esto por vocación seguimos buscando la manera de crecer profesionalmente **José.-**Unos sólo hacen el trabajo, sólo por hacerlo, pero creo que eso es por falta de vocación, porque no les gusta ser maestros, pero pienso que sucede así con otras profesiones.
h) Actualización	**Tania.-** Buscar promover fuentes de información actualizada, oportunidades de desarrollo de habilidades a través de talleres y foros para intercambiar conocimiento y apoyarnos mutuamente. **Sonia**.- Sólo hay que seguir prepararnos para conseguir un buen trabajo. **José**.- Siguiendo profesionalizando la actividad por medio de la Universidad. Teniendo educación continua, no dejar de estudiar y prepararse. Asistir a cursos, a eventos. **Carlos.-** Tenemos que estar actualizados y saber lo que está pasando en el área, pero no es fácil o no es accesible. Sobre todo, si estamos fuera de la ciudad, no es posible tomar más cursos regularmente. **Saúl.-** El futuro de la profesión lo veo muy optimistamente, con maestros mejor preparados, trabajando con más elementos de apoyo como lo son el uso de tecnologías y la actualización de métodos.
i) Discriminación	**Ana.-** Nosotros mismos, tomarnos más en serio, hablar más seriamente de las cosas que damos. **Isabel-** …tal vez si haya otras gentes, otras profesiones que minimicen pero yo no lo siento así. Mary.- En el tecnológico, por ejemplo, los alumnos dan más importancia a sus demás clases que a la clase de inglés. Mary.- Los maestros de inglés no estamos en nómina oficial, no tenemos los mismos beneficios que los demás docentes… como el estímulo al desempeño… en inglés no aplica, si cuentas con maestría, no te pagan mejor la hora. **Mary.-** no tenemos derecho a todos esos estímulos, porque somos de inglés, es injusto, pero así funciona el sistema aquí.

j) Identidad	***Ana.-*** *Soy una maestra un poco estricta* ***Isabel.-*** *Me describo como tranquila, preparo mis clases, Me percibo como alguien que les exige,* ***Karla.-*** *me considero una buena maestra,* ***Sonia.-*** *Mediante la experiencia me dí cuenta que sí soy una buena maestra.* ***José.-*** *Creo que soy un buen maestro.* ***Luis.-*** *Me considero un poco mejor que la mayoría de maestros en mi entorno…* ***Carlos.-*** *Me considero bueno, aunque no de los mejores…* ***Isabel.-****…Estamos aquí por vocación,* ***Mary.*** *Somos apasionados de lo que hacemos* ***Tania.-*** *Los que estamos en esto por vocación, buscamos la manera de crecer profesionalmente.* ***Saúl.-*** *Tenemos una misma meta, profesión, entorno y tipo de personas que nos rodean*