

Identidad profesores de inglés en Chile: proceso de modelación multifactorial



EFL teachers' identity: a multifactor shaping process

Dánisa Salinas Carvajal

danisa.salinas@unab.cl

Universidad Andrés Bello

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Viña del Mar, Chile

Artículo recibido: 20/07/2019
Aceptado para publicación: 31/07/2019



Resumen

La identidad docente de los profesores de inglés es tema de investigación debido a las continuas reformas educacionales y a la prioridad que ha tomado la enseñanza del segundo idioma a nivel escolar. El presente estudio explora cuáles son los factores que moldean la identidad de los profesores de inglés en Chile y de qué manera se da este proceso. Los datos obtenidos de entrevistas individuales semi-estructuradas y grupo focal de quince profesores de inglés se analizaron a través de teoría fundamentada. Los resultados muestran que los vínculos, condiciones laborales, perfeccionamiento y burocracia van moldeando la identidad de los profesores de inglés, y que están ligados transversalmente por las (des)motivaciones que se desencadenan durante las interacciones multifactoriales dadas.

Palabras clave: identidad docente - profesores Inglés - teoría fundamentada - reforma educacional.

Abstract

English as a Foreign Language (EFL) teachers' identity has been a focal point for research within educational contexts due to educational reforms and the priority teaching English at schools has taken. This research explores the factors that shape EFL teachers' identities and how this process is developed. The data was collected from 15 EFL school teachers through individual semi-structured interviews and a focus group session. The data analysis was conducted through grounded theory. Results show that ties, working conditions, in-service training, and bureaucracy shape teachers' identities. These factors are transversally linked to (de)motivations that deploy during the given multifactorial interactions.

Key words: EFL teachers' Identity - grounded theory - educational reform.

Introducción

Los estudios sobre identidad docente han aumentado significativamente durante las últimas décadas. El motivo principal de este fenómeno se enmarca en los rápidos cambios sociales que han impactado en forma directa a los sistemas educativos dentro del contexto de globalización (Day, 2012). Las reformas educacionales dan respuesta a las necesidades del actual contexto mundial y afectan en forma directa a los docentes en general, pero también impactan de forma particular en las distintas asignaturas del currículo. En este sentido, los profesores de idioma inglés han debido enfrentar múltiples demandas de los sistemas educacionales debido a la primacía que el idioma ha alcanzado a nivel mundial en el actual contexto socio económico (Day, 2012; Hargreaves, 2005; Pennington & Riley, 1991).

Por esto, se hace necesario explorar de qué forma los procesos de cambio y demandas derivadas de las reformas educacionales van moldeando la identidad de los profesores de idioma inglés en Chile.

Identidad Profesional Docente

La investigación sobre identidad docente como tal comenzó a expandirse en forma sistemática y progresiva recién a principios de los años 1990. Tanto educadores como investigadores educacionales valoraron estas primeras investigaciones (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Clandinin & Connelly, 1999) porque el resultado les permitía comprender fenómenos relacionados con la enseñanza en la sala de clases, en las escuelas y en las comunidades aledañas a la escuela (Gee, 2000). Sin embargo, la razón principal que subyace al surgimiento progresivo de la investigación sobre identidad en educación se relaciona con la naturaleza cambiante de las escuelas producida por las mutaciones sociales. Desde esta perspectiva, los investigadores educacionales consideraron importante conocer cómo los profesores y las instituciones educacionales se adaptaban (o no) a estos cambios y cómo éstos impactaban sus identidades individuales o colectivas. En este contexto surge el estudio de la identidad profesional docente como un área sustantiva de atención (Beijaard et al., 2004; Clandinin & Connelly, 1999; Beauchamp & Thomas, 2009).

En estudios sobre identidad examinados por Day (2002), Moore (2004), y Beauchamp y Thomas (2009), se establece que la identidad del profesor cambia a través del tiempo por la influencia de diversos factores tanto internos como externos al individuo. Al revisar 22 estudios en el tema, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) concluyen que la identidad es un proceso continuo y constante que se caracteriza por ser más dinámico que estable. Este fenómeno involucra tanto a la persona (su 'yo' interior) como a su contexto (influencias externas) donde los profesores desarrollan características profesionales que son adoptadas por los individuos en forma única.

Los aportes de investigaciones sobre identidad profesional docente al área de educación son variados. Estos contribuyen a identificar las necesidades para un adecuado desarrollo profesional docente continuo (Beauchamp, 2009; Chong, 2011; Olsen, 2008; Prytula & Hellsten, 2012), a explorar las tensiones y contradicciones que deben enfrentar los docentes en sus carreras (Olsen, 2008; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, & Fry, 2004), a detectar las transformaciones de los docentes en sus modos de ser en las sociedades contemporáneas (Lopes, 2008), a facilitar la comprensión por parte de los docentes de sus propios roles (Hunt, 2006; Leavy, McSorley, & Boté, 2007), y a detectar los factores que influyen en los docentes y sus prácticas (Flores & Day, 2006; Sexton, 2008), tales como satisfacción laboral, compromiso y motivación (Day, 2002).

La mayoría de los estudios sobre identidad profesional, dentro de las disciplinas de la sociología y psicología, comparten dos factores: el contexto y la persona como individuo. La identidad surge de una presión recíproca entre influencias personales y fuentes sociales y culturales (McCaslin, 2009). Asimismo, la identidad del

profesor es cambiante y se reconstruye como efecto de las experiencias e interacciones vividas en sus contextos (aulas, colegas, alumnos, autoridades educacionales) a los que le da significado personal (Ávalos & Ríos, 2013).

El entorno escolar, los colegas, la naturaleza de la población escolar y las demandas de los administradores educacionales como también la disciplina de especialización pueden influir en la construcción de la identidad de un profesor (Beauchamp, 2009). Tsui (2007) muestra cómo la comunidad donde trabaja el docente y las negociaciones con los miembros de esa comunidad le van dando significado a sus interacciones y reformulando su identidad. Collay (2006), a su vez, concluye que la valoración hacia el profesor, parte importante en su identidad profesional, se refleja a través del reconocimiento social de su liderazgo. También influye en la construcción de la identidad la elección de la disciplina que va a enseñar el docente, debido a que la asignatura a enseñar puede tener su propia cultura (Barty, 2004).

Desde esta perspectiva, el profesor como individuo y el contexto laboral conforman las bases del comportamiento y el quehacer del docente. El profesor es la pieza fundamental no sólo en la sala de clases, sino que también en la gestión educativa (Paraskeva, 2016). El rol del profesor es crucial al momento de implementar políticas educacionales (Paraskeva, 2016) puesto que es el docente el agente activo directo en el proceso educativo.

De aquí la importancia de explorar los factores que moldean la identidad de los profesores de inglés en Chile enmarcado en las reformas educacionales y ajustes curriculares, teniendo presente la prioridad que ha alcanzado la enseñanza del idioma a nivel escolar en el país. De esta perspectiva nace la pregunta de la investigación del presente estudio:

¿Qué factores y de qué manera moldean la identidad del profesor de inglés en tiempos de reforma?

Metodología

Teoría fundamentada (*Grounded Theory*)

El diseño metodológico de la investigación está inserto dentro del paradigma cualitativo y se utilizó la teoría fundamentada (*grounded theory*) como metodología en el análisis de los datos. El objetivo primordial de la teoría fundamentada es ir más allá de una descripción, su objetivo radica en generar o descubrir una teoría (Strauss & Corbin, 1998) que ayude a comprender el fenómeno en cuestión (Heath & Cowly, 2004) desde los significados que los participantes le atribuyen al problema o fenómeno, no al significado que el investigador ya trae del problema (Creswell, 2007). Para lograr abstraer los significados que los participantes dan a sus interacciones y al fenómeno en estudio es necesario alcanzar una sistematicidad en la interpretación y análisis de los datos. Esto se logra mediante los procedimientos a seguir en la construcción de la teoría, desde las codificaciones, siguiendo por la categorización hasta llegar a la abstracción y conceptualización del fenómeno (Strauss & Corbin, 1998). Así es como el análisis e interpretación del cuerpo de datos en la presente investigación nace de los enunciados de los profesores y los significados que ellos dan a las interacciones que están enmarcados en la modelación o construcción de la identidad profesional docente, proceso que experimentan en el contexto social actual de reformas y demandas educacionales.

Participantes

Los participantes en la presente investigación son quince profesores de inglés de la quinta región en Chile que obtuvieron su grado académico en universidades chilenas y trabajan en el sistema escolar. De estos quince participantes, nueve profesores participaron en tres sesiones cada uno de entrevistas individuales semi-estructuradas y los otros seis docentes fueron parte de un grupo focal.

Los nueve participantes en las entrevistas tienen una experiencia laboral de más de cinco años trabajando con alumnos de enseñanza básica o secundaria, algunos en colegios, otros en liceos o escuelas con diferentes tipos

de administración: municipal, subvencionada y particular. De este grupo de docentes, cinco profesores enseñan inglés en educación básica, dos en establecimiento municipal, el tercero y cuarto en uno subvencionado y el quinto en un colegio particular. Los cuatro profesores restantes enseñan inglés a estudiantes de enseñanza secundaria, dos en liceo municipal, uno en subvencionado y el último en particular.

El segundo grupo de participantes, 6 profesores de inglés que conformaron el grupo focal, son profesores titulados en universidades chilenas y que trabajan o recientemente han dejado de trabajar en el sistema escolar y que tienen una experiencia de al menos tres años a cargo de las clases de inglés en el sistema escolar. Todos ellos trabajan en el sistema escolar, ya sea en Enseñanza Básica o Secundaria y en los tres tipos de establecimientos: municipal, subvencionado y privado.

Los profesores fueron contactados por personas cercanas al investigador y se les solicitó una autorización para utilizar los datos de la entrevista en el presente estudio sin incluir el nombre del establecimiento escolar donde trabajan.

Instrumentos recolección de datos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos en la presente investigación fueron dos: entrevistas semi-estructuradas (3 sesiones por cada participante) y un grupo focal. El utilizar un enfoque multimodal en la recolección de datos, facilita explorar más profundamente las percepciones de los participantes (Morgan, 1984).

Por su naturaleza versátil (Rubin & Rubin, 1995), la entrevista cualitativa es un método que se ha utilizado extensamente como herramienta para construir conocimiento en diferentes áreas tales como la sociología, la educación, la antropología, entre otras (Kvale & Brinkman, 2009). Como técnica para elicitar información la entrevista es flexible, pues permite al entrevistador regresar a una idea, profundizar un concepto o expandir una pregunta. Según Kvale (1996), la entrevista semi-estructurada se utiliza para comprender temas cotidianos desde la propia perspectiva de los sujetos.

Se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas a cada participante (27 entrevistas en total) con una duración de 60 a 70 minutos cada una. La primera entrevista se realizó en torno al contexto escolar de cada uno de los profesores, la segunda se centró en sus inquietudes como profesor de inglés y la tercera se enfocó en el contexto educacional en cuanto a la enseñanza del inglés.

El segundo instrumento de elicitación de datos es el grupo focal y consiste en una entrevista donde participa un grupo de personas con determinadas características quienes son elegidas por el investigador. La discusión que realiza el grupo se enfoca en el tema que el investigador va proponiendo a medida que se produce la interacción entre los participantes, pues a partir de esta interacción emergen datos relevantes (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

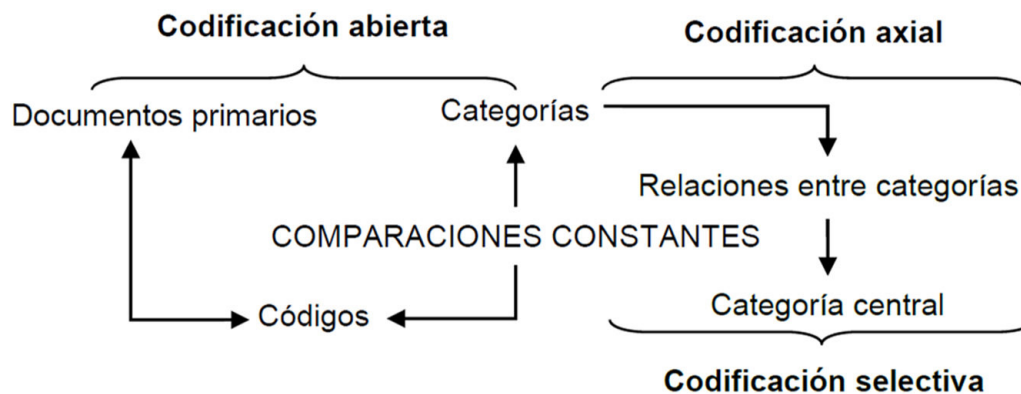
El grupo focal estuvo constituido por 6 profesores (diferentes a los de entrevista) y su enfoque fue constatar y profundizar los temas que emergieron desde las entrevistas.

Procedimiento en análisis de datos

Las entrevistas y el grupo focal fueron grabados en audio y transcritas a cabalidad en documentos Word separados. Luego se procedió a cargar los documentos en el software Atlast.ti para realizar la primera codificación. Siguiendo a Strauss y Corbin (2002, p. 110), “[l]os datos se descomponen en incidentes, ideas, acontecimientos y actos discretos a los que luego se les da un nombre que los represente o reemplace”. El procedimiento en el análisis de los datos es una de las aristas más importantes en la metodología de la teoría fundamentada.

Las 3 fases analíticas del proceso (Fig. 1) constituyen las bases del microanálisis utilizado. La primera fase, la codificación abierta, corresponde a un microanálisis detallado, “para generar categorías iniciales... por medio del cual se identifican los conceptos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110).

Fig. 1. Proceso investigación la Teoría Fundamentada.



Fuente: Tomada de San Martín, 2014, p.112)

Las primeras codificaciones tienden a ser muy extensas; luego, al realizar un microanálisis a través de comparaciones de los datos, se pueden levantar categorías con conceptos más abstractos a través de la codificación axial, que se define como el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías... en torno a un eje” (Strauss & Corbin, 2002, p. 134). En esta segunda etapa, se procedió a fusionar y subcategorizar algunos códigos a través de comparaciones que, en caso de compartir las mismas características, se fusionaron en una categoría más genérica y abstracta. En la tercera fase, codificación selectiva, se integraron las categorías a través de un macro-análisis siguiendo un hilo conductor hasta alcanzar la teoría. Ésta codificación se define como el proceso de integrar y refinar la teoría (Strauss & Corbin, 2002) para alcanzar una conceptualización más abstracta.

Resultados

Las categorías resultantes se fueron construyendo en base a comparaciones y abstracciones de los significados que los participantes atribuyen al fenómeno estudiado a través de la codificación abierta, axial y selectiva.

Como resultado de la codificación abierta se obtuvo una lista de 15 códigos, acompañados de anotaciones de tres tipos: teóricos, memorando, o comentarios que se utilizaron para el proceso de comparación entre categorías (Tabla 1).

Tabla 1. Listado de codificación abierta.

1. Tecnología	2. Burocracia	3. Capacitación
4. Número alumno	5. Interacción con Colegas	6. Trabajo Administrativo
7. Carga Horaria	8. Desmotivaciones	9. Estadía país habla inglesa
10. Motivaciones	11. Demandas Ministerio	12. Interacción con alumnos
13. Recursos	14. Tareas Pedagógicas	15. Departamento Inglés

Fuente: Elaboración propia

Claramente se visualiza que al comparar y contrastar los códigos y los enunciados dados por los participantes (codificación axial) se pueden fusionar o subcategorizar algunos conceptos; por ejemplo, ‘Interacción con colegas’ e ‘interacción con alumno’ se categorizan como ‘Vínculo’. De esta manera, a partir de los 15 códigos, surgieron 4 categorías (Tabla 2).

Tabla 2. Categorías Centrales

Codificación abierta	Categorías Emergentes	Categorías transversales
Interacción Colegas - interacción alumnos	Vínculos	Motivaciones Desmotivaciones
Carga horaria - Número alumnos por curso - Recursos - Tareas Pedagógicas - Tecnología	Condiciones laborales	
Capacitación - Departamento Inglés - Estadía país habla inglesa	Perfeccionamiento	
Demandas Ministerio - Trabajo Administrativo	Burocracia	

Fuente: Elaboración propia

Los códigos de motivaciones y desmotivaciones fueron categorizados transversalmente. La naturaleza de esta transversalidad radica en que las motivaciones y desmotivaciones están ligadas a las cuatro categorías encontradas.

Vínculos

La interacción con los alumnos y colegas hace referencia a la naturaleza de un intercambio desde una dimensión afectiva.

P1: "... me tienen mucho cariño mis alumnos."

P5: "Lo que me motiva siempre ha sido la relación que logro tener con mis alumnos y el poder entregarles valores."

P2: "La relación con los alumnos, que para mí es primordial... ver por ejemplo sus carencias, su experiencia, qué es lo que les importa, qué es lo que no les gusta, ir considerando cuales son los intereses de ellos."

P8: "Hay un vínculo que es bien valorable con los chiquillos. Yo creo que esa es la parte que más me gusta como profesor."

Por otro lado, las relaciones interpersonales de cotidianidad con sus pares dentro del ambiente laboral, ya sean estos profesores de inglés o de otras disciplinas, impactan ya sea positiva o negativamente al docente en su quehacer profesional.

P3: "...yo diría que en este colegio y hasta el día de hoy lo que más me ayudó fue el grupo de colegas. Desde el minuto uno todo el mundo saludándote buenos días, buenas tardes, cómo estás, cómo te llamas, qué necesitas, o sea todo".

P6: "Lo complejo yo creo es la relación de los colegas, muchos ni siquiera saludan, no te ayudan, te ignoran."

Las buenas relaciones con sus colegas se reflejan en el saludo, en el conversar con ellos, en compartir un café entre clases, en las muestras de respeto y la ayuda entre sí. Estas relaciones son causa de motivación o desmotivación, dependiendo de las interacciones cotidianas con los docentes.

El efecto que ejercen las interacciones positivas del docente con su entorno y su propia práctica docente establece fuentes de motivación que resultan en la valoración de su profesión.

Condiciones laborales

La actividad laboral en todo tipo de trabajo está sujeta a variables muy diversas, y el conjunto de todas ellas forman las condiciones laborales. La jornada de trabajo (carga horaria), las tareas pedagógicas, los recursos pedagógicos, y el uso de la tecnología constituyen las condiciones laborales reportadas por los participantes.

La jornada de trabajo incluye (en la mayoría de los casos) solamente las horas lectivas, por lo que el tiempo para planificar no es remunerado y en consecuencia el docente debe llevar trabajo a casa.

P1: “me falta tiempo para planificar clases.”

P3: “no tener más tiempo para crear, para crear cosas, para crear instrumentos, para crear material, para a lo mejor hacer proyectos interdisciplinarios que es algo que a mí me encanta.”

Los recursos pedagógicos constituyen uno de los tópicos más recurrentes en las percepciones de los docentes al referirse a las condiciones laborales. Para el profesor de inglés los recursos de apoyo a la enseñanza del idioma, entre ellos los tecnológicos, son indispensables por la naturaleza de la disciplina que enseña. Para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva, es necesario utilizar audios y videos; para la enseñanza de vocabulario, se necesitan láminas, o libros, o softwares; para la lectura se necesitan libros, revistas en el idioma, o computadores con internet. Las realidades de los docentes en este tópico son divergentes, dependiendo del tipo de establecimiento en que se desempeñan.

P1: “Tenemos en este minuto yo diría que la gran mayoría de los recursos, pero ha sido eh un tema que se ha arrastrado por años en el colegio para lograrlo..., y esto nos ha ayudado a tener mejores resultados con los alumnos”.

P3: “Lo negativo, los recursos, si necesito sacar fotocopias, de algo diferente que no está en los textos, debo pedir dinero extra a los mismos alumnos para poder sacar fotocopia.”

Claramente podemos afirmar que el poseer o no los recursos pedagógicos en la enseñanza del idioma constituyen un facilitador o un obstáculo para el docente en su rutina diaria de trabajo. Aun así, ellos reconocen que la tecnología es un recurso que está disponible y es de gran utilidad en la enseñanza del idioma.

P5: “Pero no todo es negativo porque hay que saber aprovechar todas las herramientas que tenemos ahora, que no teníamos cuando yo aprendí veinte años atrás, que es la tecnología, es un arma poderosísima que nos puede ayudar en el colegio.”

En el contexto de las condiciones laborales, resumiendo, las carencias de los docentes representan una de las causas más frecuentes de desmotivación. Las carencias son principalmente de dos tipos, (i) de recursos y (ii) de tiempo tanto para creaciones como para los alumnos. Las herramientas tecnológicas para acceder a recursos digitales a través de la web, sin embargo, constituyen una gran ventaja para el docente.

Perfeccionamiento profesional

Para los docentes del presente estudio, la formación continua o capacitación, el departamento de inglés y el viaje a un país de habla inglesa constituyen un perfeccionamiento profesional.

P2: “...me gustaría, que existiese más facilidades del Ministerio de Educación, para poder uno capacitarse, siempre están pidiendo, pero no nos ayudan.”

P4: “O sea al final, uno del bolsillo tiene que pagar los perfeccionamientos, pero no te los reconocen. Por ejemplo, ahora estoy haciendo un post título de orientación, pero no me van a pagar más por eso.”

Frente a las pocas posibilidades de capacitarse en forma gratuita y el no tener incentivos económicos por la capacitación que es autofinanciada, el docente percibe que se aísla de la ‘academia’ y desconoce los avances en las metodologías, no socializa sobre sus prácticas docentes y como consecuencia desconoce si está trabajando de manera correcta.

El Departamento de Inglés se define como una micro comunidad dentro del establecimiento educacional donde interactúan los profesores de la asignatura de inglés. La finalidad de esta pequeña comunidad está enfocada en el quehacer pedagógico y una de las características más recurrentes que identifican los docentes es el ‘trabajo en equipo’. Los docentes ven en el departamento de inglés una alternativa a las oportunidades

de perfeccionamiento docente que no les son ofrecidas. Los docentes, a través del trabajo en equipo, de la interacción en temas pedagógicos, y las tareas en conjunto construyen conocimiento en forma conjunta. En primera instancia, complementan habilidades con un objetivo en común: lograr buenos resultados con los alumnos. La interacción que se produce entre los profesores les permitiría desarrollar su trabajo en forma más dinámica y cooperativa. Las interacciones van construyendo conocimiento y significados entre los docentes. El hecho de compartir experiencias de sala de clases, actividades exitosas y fallidas, ideas y opiniones permite a los docentes mejorar sus tareas pedagógicas. Dentro de las tareas podemos distinguir las siguientes: retroalimentación y autoevaluación del quehacer pedagógico, preparación y planificación de evaluaciones en conjunto, y comunicación de experiencias pedagógicas.

P3: “...para mí es vital, el trabajo en equipo es positivo, constructivo, que todos aportan algo, y saber cuáles son sus debilidades y fortalezas, porque la otra (docente) tiene otras debilidades y fortalezas, te complementas bien y trabajas juntas bien a la par, eso sí para mí ha sido súper bueno (Departamento de Inglés), me ha ayudado desarrollar esas áreas, ya que no tengo acceso a perfeccionamiento.”

GF: “Sólo hay departamento de inglés en los colegios privados y eso ayuda mucho a mejorar profesionalmente.”

Los profesores que trabajan en escuelas que no tienen departamento de inglés reconocen que esto constituye un obstáculo y enfatizan la importancia de pertenecer y participar en esta micro comunidad de aprendizaje para fortalecer su quehacer pedagógico.

Todos los participantes del presente estudio tuvieron la posibilidad de viajar a un país de habla inglesa, lo que causa un impacto positivo en la formación profesional del docente.

P1: ” Fue una experiencia maravillosa porque ahí pude estar en el fondo expuesta a todos los acentos que nunca estuve. Entonces, claro se abrió mucho ehm como mi mundo en términos de lo que es los diferentes acentos.”

P3: “...pero viajar a los países donde se habla la lengua todo el día, todo el tiempo, escuchar la radio, la televisión, hablar con la gente de lo más básico, te abre las puertas hacia otro mundo, al cómo se vive, el cómo se hace, a los modales, cosas que sólo se aprende cuando vives en el lugar.”

Las instancias de aprendizaje para la preparación profesional del docente al vivir en un país de habla inglesa son evidentes. Se produce un conocimiento y comprensión de la cultura donde se habla el idioma además del desarrollo de competencias lingüísticas y pragmáticas. Este aprendizaje beneficia tanto al docente como a los alumnos. Al docente por proporcionarle una mayor confianza en sí mismo en su disciplina, como también prestigio; y al alumno por recibir una enseñanza más contextualizada. En consecuencia, este hecho produce motivación en el docente.

Burocracia

Tanto la escuela como el MINEDUC (Ministerio de Educación) obviamente establecen demandas al docente: el cumplimiento de planes y programas, el cumplimiento de tareas administrativas, los logros medibles de los alumnos a través de la evaluación nacional SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de Educación) y la supervisión del MINEDUC. Algunas de las exigencias se advierten en las siguientes citas.

P6: “La Superintendencia de Educación, vienen cada dos meses y revisan las planificaciones que estén de acuerdo con el libro [de clases].”

P1: “...yo siento que de repente hay mucha exigencia que tiene que ver con el libro de clases, las programaciones diarias o semanales, las evaluaciones, con el trabajo administrativo y nos olvidamos de la enseñanza, lo más importante”.

La visita de la Superintendencia de Educación a las escuelas tiene como objetivo no solo verificar el cumplimiento de los planes y programas, sino también el cumplimiento de actividades administrativas de los docentes.

P3: “La parte burocrática, por ejemplo, llenar el libro de clases que ahora cada vez va cambiando. Entonces a uno le piden, claro, la planificación para cada clase, pero por otra parte está el llenar el libro de clases, pasar la asistencia, que si uno se equivoca en un puntito queda la grande. Entonces al final uno está más tensionado en preocuparse en algo tan burocrático como pasar la lista, pasar los puntitos atrás en el libro que quita mínimo quince minutos de la clase en sí. Y si uno no lo hace, le llega la mansa sanción a la institución de parte del Ministerio”.

Los docentes se sienten muy expuestos a la crítica, a la supervisión de tareas que no tienen gran relevancia en su quehacer pedagógico. Sus energías se enfocan en cumplir con las tareas administrativas, en vez de enfocarse más en sus tareas pedagógicas en la sala de clases, como sí sucede con los profesores de colegios privados y algunos subvencionados.

Así es como los docentes sienten que estas tareas administrativas restan tiempo a su quehacer pedagógico. La falta de tiempo constituye un denominador común en todos los docentes, es un factor de índole universal en los tiempos actuales. Los docentes argumentan que necesitan tiempo para crear un buen sistema de evaluación, prestar atención a las diferencias individuales de los alumnos, y reflexionar sobre las metodologías y tareas pedagógicas con sus colegas de la misma disciplina.

P3: “...no tener más tiempo para crear instrumentos, para crear material, para a lo mejor hacer proyectos interdisciplinarios que es algo que a mí me encanta.”

P2: “tenemos que pasar tanto tiempo llenando papeles, no tenemos tiempo tranquilos para poder trabajar. La parte burocrática, por ejemplo, llenar el libro de clases”

GF: “...la burocracia...al final se olvidan de la parte pedagógica y de las habilidades que estamos tratando de enseñar a los niños y terminamos estresados porque es demasiado y es como no quiero venir mañana.”

GF: “¿Y cuándo vamos a hablar de pedagogía, ¿cuándo vamos a hablar de estrategias, cuando vamos a conversar de eso?”

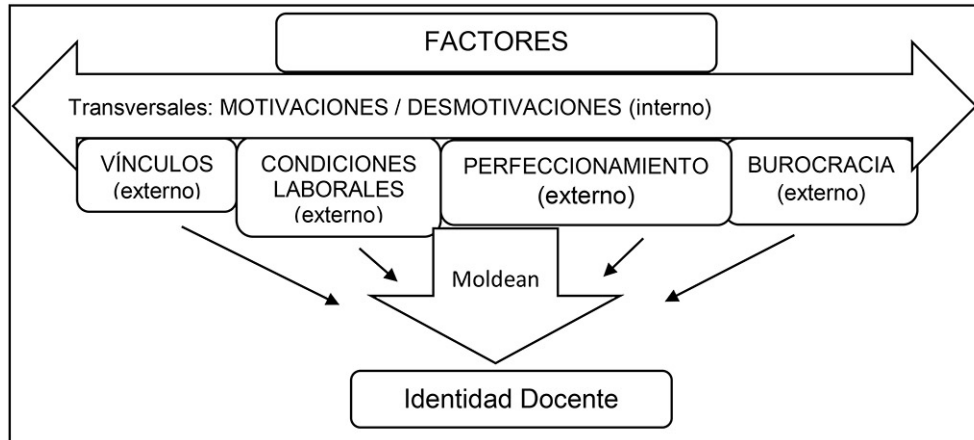
La burocracia y falta de tiempo desencadenan en un sentimiento de angustia, desesperanza y desencanto al ver que sus anhelos o deseos son limitados lo que conlleva a una desmotivación en su quehacer como docente.

Motivaciones y desmotivaciones

A partir de los resultados expuestos, podemos afirmar que las motivaciones y desmotivaciones de algunos profesores de inglés en Chile son de carácter transversal y están presentes en los cuatro factores asociados a la modelación de la identidad del profesor: (i) vínculos, (ii) condiciones laborales, (iii) perfeccionamiento, y (iv) burocracia (Fig. 2). De acuerdo al significado que da el docente a las interacciones con su entorno, éstas ejercen en él, por un lado, sentimientos positivos que lo mueven hacia un actuar optimista y esperanzador y, por otro, sentimientos negativos con sesgos de ‘desencantamiento’ como lo denomina una docente.

Todas estas interacciones causan (des)motivación y se van entrelazando entre sí de tal manera que van moldeando la identidad de cada docente.

Fig. 2. Factores que moldean identidad en profesores de inglés en Chile.



Conclusión y discusión

El objetivo planteado en el presente estudio está centrado en explorar cuáles son los factores que van moldeando la identidad del profesor de inglés en Chile en tiempos de reforma educacional y cómo la van construyendo.

El análisis realizado utilizando la teoría fundamentada (*grounded theory*), nos lleva a establecer que los factores que operan a nivel de vínculos, condiciones laborales, perfeccionamiento y burocracia van moldeando la identidad de los profesores de inglés. Estos factores están ligados transversalmente por medio de las motivaciones y desmotivaciones que se van desencadenando desde la perspectiva del significado que cada docente da a las interacciones multifactoriales.

Los vínculos se refieren a las interacciones profesor - alumno y a las relaciones interpersonales diarias con los colegas. Estos elementos contribuyen y propician sentimientos de motivación en los profesores (Karavas, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Para la totalidad de los docentes del presente estudio, las interacciones con los alumnos en todos sus ámbitos (formación, instrucción, y logros) generan alta motivación. Este factor, interno a la construcción de la identidad docente, influye en los logros de sus alumnos por la calidad de su enseñanza (Santisi, Magnano, Hichy & Ramaci, 2014).

Las condiciones laborales operan a nivel de administración de la escuela y están ligadas a los recursos disponibles y horas lectivas versus no-lectivas. Los docentes manifiestan una insatisfacción laboral debido a las carencias de (i) recursos didácticos y tecnológicos (en algunos casos) y de (ii) tiempo para dedicarse a planificar, crear o buscar material y evaluaciones adecuadas que resulta en desmotivación o un sentimiento de desinterés (Aydin, 2012). Al igual que lo afirmado por Addison y Brunett (2008), este estudio encontró que el exceso de trabajo administrativo y extensos horarios de clases derivan en una desmotivación en los docentes.

La falta de perfeccionamiento conduce a (des)motivaciones en los docentes. El crecimiento profesional es uno de los elementos más recurrentes en los estudios sobre los factores que inciden en las motivaciones del profesor (Karavas, 2010). Así mismo, los profesores del presente estudio anhelan recibir perfeccionamiento profesional debido a los cambios propuestos por el currículo nacional, en especial por la prioridad que se da a la enseñanza del inglés en las escuelas del país. Este perfeccionamiento no es asequible a la mayoría de los docentes, como lo menciona Baleghizadeh y Gordani (2012), los docentes tienen pocas oportunidades para un crecimiento profesional. Aun así, dentro del ámbito del perfeccionamiento profesional, los profesores valoran (i) el participar en la micro comunidad denominada 'departamento de inglés' porque retribuye de alguna manera la carencia de perfeccionamiento y (ii) el haber tenido la oportunidad de permanecer (haber vivido) por un tiempo en un país de habla inglesa. Estas dos últimas causales de motivación dentro del ámbito

del crecimiento profesional son un aporte a las investigaciones sobre identidad y motivación puesto que, en la vasta revisión bibliográfica realizada, no son mencionados.

La burocracia que deriva de las demandas del sistema educacional constituyen el cuarto factor que desencadena en desmotivaciones en los docentes. Es común que tanto las políticas como las estructuras educacionales generen un sentimiento negativo (Karavas, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011) en los docentes, en especial cuando estas generan excesivas tareas administrativas (Sugino, 2010). Estos quehaceres son producto de la necesidad de las autoridades educacionales de comprobar que los cambios propuestos por las reformas se estén cumpliendo y por la *accountability* de parte del profesor (Avalos, 2010). Por otro lado, frente a estos cambios los profesores manifiestan la necesidad de capacitaciones. Se les pide que realicen cambios (metodologías de enseñanza, uso de tecnología, *accountability*) pero no se sienten apoyados. Así es como las supervisiones del ministerio, el excesivo trabajo burocrático, y falta de tiempo, son causas de desmotivación para los docentes.

Las condiciones externas al docente reguladas por la autoridad e instituciones educacionales en la presente investigación producen un sentimiento de desmotivación en los profesores. La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismo a los maestros (Valliant, 2007) y por mejorar las condiciones de trabajo. El profesor es el actor más activo al momento de implementar políticas educativas y al sentirse motivado proporcionaría, como lo afirma Jesús y Lens (2005), la base para un buen funcionamiento del currículo escolar.

Las frecuentes reformas educacionales que se han producido, se están produciendo y se generarán, debido a los rápidos cambios sociales a nivel mundial, repercuten en la identidad de los profesores. Por este motivo, es necesario conocer a nivel global y local cuáles son los factores que impactan y de qué manera en la identidad del docente y sean considerados en la formación de profesores y en la formación continua. Futuros estudios enfocados en diferentes áreas bajo el alero de la identidad docente son necesarios para las nuevas generaciones de cambios continuos en la sociedad que repercuten directamente en los sistemas educacionales. ©

Dánisa Salinas Carvajal. Doctora en Educación, Master en Lingüística y Profesora de Inglés dirige el Master Enseñanza Inglés en la Universidad Andrés Bello en Chile y participa en la carrera de formación de profesores de inglés. Identidad docente y Lingüística aplicada son sus principales áreas de investigación.

Referencias bibliográficas

- Addison, Rosemary, & Brundrett, Mark (2008). Motivation and Demotivation of Teachers in Primary Schools: The Challenge of Change. *Education 3-13*, 36(1), 79-94.
- Ávalos, Beatrice, Cavada, Paula.; Pardo, M; & Sotomayor, Carmen (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura nacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-163
- Ávalos, Beatrice & De Los Ríos, Danae (2013). Reform Environment and Teacher Identity in Chile. En D.B. Napier, & S. Majhanovich (eds.) *Education, Dominance and Identity*, 153-175.
- Aydin, Selami (2012). Factors Causing Demotivation in EFL Teaching Process: A Case Study. *The Qualitative Report*, 17(51), 1-13.
- Beauchamp, Catherine, & Thomas, Lynn (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

- Beijaard, Douwe; Meijer, Pauline; & Verloop, Nico (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Chong, Sylvia (2011). Development of teachers' professional Identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy* 8(2), 219-233.
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (1999). *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. Londres: Althouse Press.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; & Morrison, Keith (2007). *Research Methods in Education*. (6a ed.). Londres y Nueva York: Routledge.
- Creswell, John (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Universidad de Nebraska, Lincoln: Sage Publications.
- Day, Christopher (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Day, Christopher (2012). New Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.
- Day, Christopher; Elliot, Bob & Kington, Alison (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of Sustaining Commitment. *System*, 37, 1-125.
- Flores, Maria, & Day, Christopher (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Gee, James (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y post modernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (5a ed.). España: Ediciones Morata.
- Heath, Helen, & Cowley, Sarah (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, 41, 141-150.
- Hunt, Cheryl (2006). Travels with a turtle: metaphors and the making of a professional identity. *Reflective Practice*, 7 (3), 315-332.
- Karavas, Evdokia (2010). How Satisfied Are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59-78.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, Steinar (1996). *InterViews-An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Latham, Gary P., & Pinder, Craig C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology* 56, 485-516.
- Leavy, Aisling, McSorley, Fiona, & Boté, Lisa (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.
- Lopes, Amélia (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-25.
- McCaslin, Mary (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44, 137-146.
- Moore, Alex (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. New York: Routledge.
- Morgan, David, & Spanish Margaret (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative Sociology*, 7(3), 253-270.

- Olsen, Brad (2008). *Teaching what they learn, learning what they live: How Teachers' Personal Histories Shape Their Professional Development*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Paraskeva, Joao (2016). *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge
- Prytula, Michelle, & Hellsten, Laurie-ann (2012). *Examining the Development of Teacher Identity through Cohort Induction Models In The Context Of Reform*. Canada: Early Data.
- Pennington, Martha C., & Riley, P. Vincent (1991). Measuring job satisfaction in ESL using the Job Descriptive Index Perspectives. *Working Papers of the Department of English*, 3(1), 20-36.
- Rubin, Herbert J., & Rubin, Irene (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Santisi, Giuseppe; Magnano, Paola; Hichy, Zira; & Ramaci, Tiziana (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.373
- San Martín Cantero, Daniel (2014). Teoría Fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029- 1038.
- Sexton, Dena Marie (2008). Student Teachers Negotiating Identity, Role, and Agency. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 73-88.
- Smagorinsky, Peter; Cook, Leslie; Moore, Cynthia; Jackson, Alecia; & Fry, Pamela (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8–24.
- Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (1998). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Sage.
- Sugino, Toshiko (2010). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 3, 216-226.
- Valliant, Denise (2007). Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. *I Congreso Internacional: La identidad docente*. PREAL