

Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Nelly Paulina Trejo Guzmán
Alberto Mora Vázquez
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

El artículo analiza la construcción de las identidades profesionales de un grupo de profesores jóvenes de lengua inglesa de una universidad pública del noreste de México. El análisis se presenta en el contexto de la vinculación de un programa de licenciatura en lingüística aplicada y un centro de lenguas de la misma institución. Mediante un estudio de caso que incluye la combinación de historias de vida y análisis de documentos, el artículo destaca la relación entre las experiencias vividas en sus contextos personales, académicos y profesionales y sus identidades profesionales. Los resultados muestran la manera en que las transiciones académicas, el vínculo con la lengua inglesa, los programas de formación profesional y la cultura profesional en el entorno laboral de los participantes interactúan para impactar en la formación de su identidad profesional. Se presentan las implicaciones que los resultados tienen para los formadores de profesores, creadores de políticas e investigadores.

Palabras clave

Desarrollo del profesor, educación superior, formación de profesores, identidad docente, lingüística aplicada.

Professional identity in novice English language teachers: The case of Universidad Autónoma de Tamaulipas

Abstract

This paper analyzes the process of identity construction experienced by a group of beginner teachers of English working at a public university in Northeastern Mexico. In order to achieve this objective, a case study that includes the combination of life histories and document analysis is used. The analysis of the collected evidence shed light on the existing relationship between the participants lived experiences in their personal, educational and professional contexts as well as their professional identities. The results show the way in which different factors such as their educational transitions, their identification with the English language, their learning experiences in their teacher training programs, and the professional culture that prevails in their teaching context both interact and shape their professional identities and sense of belonging to the institution. The paper concludes with a discussion of the implications that the findings have for teacher training, policy making and research.

Keywords

Teacher improvement, higher education, teacher training, teacher identity, applied linguistics.

Recibido: 30/01/2018
Aceptado: 20/03/2018

Introducción

La construcción de la identidad profesional de profesores de lenguas es un tema que ha generado un gran interés tanto en la literatura sobre investigación como en la implementación de políticas públicas en las últimas décadas (Tsui, 2007; Varghese, Morgan, Johnston y Johnson, 2005). Esto se debe principalmente al reconocimiento de la influencia directa que la identidad de los profesores tiene en la calidad de su práctica profesional, y, por lo tanto, en el éxito o fracaso de programas educativos (Monroy Segundo, 2013; Navarrete Cazales, 2008). Estas investigaciones han generado evidencias que nos permiten concluir que muchas de las prácticas en las cuales incurren los profesores en su entorno profesional no son sólo atribuibles a los métodos de enseñanza aprendidos durante su participación en programas de formación docente, sino que también están relacionadas con aspectos de identidad más complejos, que se construyen y reconstruyen a través del tiempo como resultado de sus experiencias de vida.

El presente artículo reporta parte de los resultados de un proyecto de investigación que surge a partir de la necesidad de analizar el impacto que la vinculación entre un programa de formación profesional de profesores de inglés como lengua extranjera y los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada (Cellap) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) ha tenido en la identidad profesional de profesores de inglés como segunda lengua y su sentido de pertenencia a la institución. En este estudio se analiza el caso de siete profesores jóvenes egresados de la Licenciatura en Lingüística Aplicada, con una larga trayectoria laboral en los Cellap y en la UAT, al igual que con un alto grado de profesionalización. Específicamente nos enfocamos en sus trayectorias de aprendizaje y sus experiencias de vida en sus contextos personales, educativos y profesionales. Hemos tomado en cuenta que la identidad profesional de docentes no es solamente producto de sus aprendizajes en programas de formación profesional, sino que también se forjan mediante sus interacciones en la cultura profesional de sus contextos laborales.

Los retos de la enseñanza del inglés en México

Actualmente el área de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en México continúa enfrentándose a retos que han estado presentes en el sistema educativo nacional por más de una década. Entre las tres problemáticas que han sido más ampliamente analizadas en la literatura pedagógica nacional e internacional se encuentran: la formación y desarrollo profesional de profesores de inglés como lengua extranjera (Mendoza Valladares y Roux, 2015; Ramírez Romero, 2011; Ramírez Romero, Sayer y Pamplón Irigo-

yen, 2014; Sayer, 2015); el rol predominante que juega el idioma inglés en la internacionalización de las instituciones de educación superior (ANUIES, 2015a; Cortés, Serrano y Valero, 2012; Herrera Díaz, 2016; Lemus, Duran y Martínez, 2008; Lee Zoreda *et al.* 2006; Mora, Trejo y Roux, 2013; Reyes, 2015); y el impacto que las políticas nacionales de evaluación del desempeño de profesores universitarios, tales como el Programa de Desarrollo Profesional Docente (Prodep), tienen en los profesores de inglés como lengua extranjera (Farmer, Mercau y Blanco López, 2011; Méndez López, 2017).

Un estudio de la literatura de la primera problemática indica que la mayor parte de estos estudios se encuentran enfocados al análisis de la formación y desarrollo profesional de profesores que se desempeñan en el nivel básico o medio del sistema educativo mexicano (Mendoza Valladares y Roux, 2015; Ramírez Romero, Pamplón Irigoyen y Cota Grijalva, 2012; Ramírez Romero, Sayer y Pamplón Irigoyen, 2014; Sayer, 2015). El énfasis de la investigación en torno a estos niveles educativos puede explicarse debido a la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) a partir del año 2009, que requirió la contratación de profesores de inglés para 149 945 escuelas y 6.7 millones de estudiantes a lo largo de todo el territorio nacional (Secretaría de Educación Pública, 2015; British Council, 2015).

La investigación en torno a la segunda problemática se ha enfocado en aspectos tales como las percepciones de los estudiantes con respecto al aprendizaje del inglés (Cortés, Serrano y Valero, 2012 y Herrera Díaz, 2016); los retos a los que se enfrentan las instituciones de Educación Superior durante la realización de los programas de enseñanza del inglés como lengua extranjera (Lemus, Duran y Martínez, 2008; Reyes, 2015; ANUIES 2015a); y la planeación e implementación de modelos curriculares (Lee Zoreda *et al.* 2006).

Finalmente, la tercera problemática ha sido abordada desde dos ángulos diferentes. Por una parte, Farmer, Mercau, y Blanco López (2011) cuestionan la efectividad de los indicadores de calidad propuestos por el Programa de Desarrollo Profesional Docente (Prodep) y las políticas de contratación y desarrollo profesional al interior de las instituciones de educación superior del país, a partir de un estudio con 185 profesores en siete de ellas. Los autores encontraron que, mientras una parte de los profesores tenía un perfil académico de investigadores o de docentes de lenguas certificados, también había quienes no poseían alguno de los dos. La evidencia señala que menos de la cuarta parte (24%) de la muestra total de participantes son profesores de tiempo completo. El dato más preocupante enfatiza que sólo el 9% de los profesores encuestados reportaba tener perfil del Prodep. Alrededor del 35% de la muestra cumplía con dos o más requisitos para obtener este reconocimiento y, sin embargo, se veían

imposibilitados para ser evaluados por el mencionado programa por no ser profesores de tiempo completo. Esta situación los dejaba sin acceso a los beneficios que este programa otorga. La problemática analizada sugiere que, mientras un amplio porcentaje de los profesores de tiempo completo encuestados no cuentan con un perfil académico deseable, existen a la vez profesores con perfil deseable sin el beneficio de un tiempo completo.

Méndez López (2017) centra su estudio en 24 profesores de tiempo completo de las regiones norte, centro y sur del país, con un alto grado de habilitación profesional. En él discute la intensificación laboral que experimentan y las emociones que les produce verse obligados a conciliar las tensiones que existen entre las actividades de gestión, docencia e investigación que son requeridas para obtener el perfil del Prodep. Ambas investigaciones sugieren una revisión de las políticas de evaluación nacionales y de las condiciones laborales y de contratación de los profesores de lenguas en las instituciones de educación superior. De igual forma, sugieren la creación de políticas de desarrollo y evaluación profesional adecuadas a las necesidades específicas de cada contexto educativo.

La formación de profesores de lenguas en México

Desde el año 2009, la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica generó un incremento de los programas de formación de profesores de inglés como lengua extranjera en México. Las instituciones de educación superior en México respondieron a la demanda establecida por el PNIEB y la cantidad de programas de formación de profesores de inglés como lengua extranjera se ha incrementado paulatinamente durante los últimos años. En el 2009, Ramírez Romero señalaba la existencia de 90 programas en el país. Para el 2012, Pérez López, Bellaton y Emilsson reportaban un total de 113 programas. Un análisis del anuario estadístico de la educación superior 2016-2017 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) reveló que en México existen 125 programas que guardan relación con la enseñanza-aprendizaje del inglés. Estos programas, además de atender el desarrollo del nivel de dominio del inglés, proporcionan a sus egresados conocimientos de didáctica, pedagogía, educación o literatura, dependiendo del enfoque específico del programa.

En todo el país, la Secretaría de Educación Pública (CENNI-SEP, 2014) ha puesto en ejecución una variedad de programas para fomentar el desarrollo profesional de los docentes de inglés, como el de cooperación con la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (Comexus), que contempla talleres de verano en ambas naciones, así como el intercambio de

maestros y administradores de inglés, proyectos de asistentes educativos de idioma y proyectos de asesoría de especialistas y académicos estadounidenses visitantes.

A pesar de estos esfuerzos, el déficit de profesores de inglés en el país es muy alto en todos los niveles educativos: 55% en secundaria, 83% en primaria y 85% en el nivel preescolar. No se localizaron datos referentes a los niveles medio superior y superior (British Council, 2015)

La identidad y desarrollo profesional de profesores de lenguas

Un análisis de la literatura especializada sugiere que el estudio de la identidad de profesores de lenguas se ha centrado en tres enfoques principales. El primero de ellos aborda aspectos de identidad de manera retrospectiva, donde se analiza la forma en que experiencias pasadas influyen en la identidad profesional. Por ejemplo, en el ámbito internacional, se han documentado las experiencias de vida de académicos consolidados (Nunan y Choi, 2010), de profesores de diferentes lenguas (Harbon y Moloney, 2013; Menard-Warwick, 2008) y de profesores en formación (Tashma Baum, 2014; Kayi-Aydar, 2015), con el objeto de entender la relación entre el lenguaje, la cultura y la identidad, así como la forma en que dicha relación impacta en su identidad profesional. En el contexto mexicano existe un cuerpo de investigaciones emergente con respecto a la relación entre las experiencias previas de profesores de lengua inglesa y su identidad profesional. Algunos ejemplos son las investigaciones acerca de la manera en que el alto dominio de la lengua inglesa y el conocimiento intercultural, que poseen los jóvenes que han regresado de los Estados Unidos como resultado de su estancia en dicho país, influyen en su decisión de prepararse y participar en actividades de docencia del inglés como segunda lengua (Mora Pablo, Lengeling y Crawford, 2015; Rivas, 2013), y en los niveles de participación en actividades de desarrollo profesional (Mora, Trejo y Roux, 2016; Trejo Guzmán, Mora Pablo, Mora Vázquez, Lengeling y Crawford, 2016). Asimismo, se ha estudiado la manera en que las experiencias académicas y profesionales previas de profesores de lenguas universitarios contribuyen en el grado de identidad, agencia y posicionamiento que logran desarrollar como docentes (Trejo Guzmán y Mora Vázquez, 2014; Mora, Trejo y Roux, 2014).

El segundo de los enfoques se centra en el análisis de la dimensión proyectiva de la formación de la identidad. Dicho enfoque parte de la premisa que la concepción que los profesores tienen de sí mismos puede reconfigurarse de forma creativa de tal manera que se pueda traducir en futuras trayectorias de acción. Por ejemplo, el estudio de Pavlenko (2003) explora el vínculo de

las comunidades de práctica imaginarias de profesores en servicio y en formación con la percepción que tienen del estatus que guardan como miembros o futuros miembros de la profesión de enseñanza de lengua inglesa. La autora del estudio enfatiza la responsabilidad que tienen los formadores de profesores de inglés no nativos de presentarles las diferentes opciones de identidad que pueden asumir, sea como multilingües o multicompetentes, que les permita visualizarse como miembros legítimos de su comunidad profesional. En ese mismo sentido, el estudio de Hamman, Gosselin, Romano y Bunuan (2010) aborda el tema de las identidades potenciales en el contexto de la transición de profesores en formación hacia el rol de profesores en servicio. En él los autores ilustran el impacto de las diferentes formas que tienen los profesores de verse a sí mismos en sus conductas y actitudes presentes, como en las metas profesionales que se plantean.

Por último, el tercer enfoque busca documentar el proceso de desarrollo de la identidad de profesores a través del tiempo, con especial atención en la influencia que ejerce el entorno en el que se desenvuelven los profesores en la formación de su identidad profesional. En la literatura internacional, quizá el área que mayor atención ha recibido es la relacionada con los procesos de transformación de identidad profesional en profesores jóvenes. Por ejemplo, se ha investigado la forma en que responden estos profesores ante la ejecución de diversas políticas educativas en sus contextos profesionales, incluyendo proyectos de investigación-acción (Trent, 2010) y reformas educativas (Clarke, 2008; Liu y Xu, 2011; Tsui, 2007). Otros estudios examinan el proceso de transformación de la identidad profesional de profesores jóvenes no nativos del idioma inglés como resultado de su participación en actividades pre-profesionales en un país extranjero de habla inglesa (Park, 2012). Asimismo, diversos estudios han dado seguimiento a la participación de profesores en actividades de formación profesional y su influencia en la construcción discursiva de su identidad profesional (Clarke, 2008), en el empoderamiento como miembros legítimos de su comunidad de práctica (Samimy, Kim, Ah Lee y Kasai, 2011), y en su percepción de sí mismos como profesores (Lee, 2013; Liu y Fisher, 2006). En ese mismo tenor, se ha documentado el papel tan importante que distintas transiciones mayores en las vidas de profesores han jugado en la transformación de sus identidades como profesores. Entre tales transiciones se encuentran el cambio que se experimenta al pasar de ser estudiante para profesor a docente en servicio (Ruohotie-Lyhty, 2013) y el proceso de convertirse en profesores de interculturalidad, durante su participación en un programa de posgrado en los Estados Unidos (Ortaçtepe, 2015).

Nuestro estudio se puede ubicar dentro de este tercer enfoque, ya que busca contribuir al entendimiento de los procesos de desarrollo de identidades profesionales de profesores de lenguas

a través del tiempo. Las preguntas de investigación que se abordan en el presente artículo son las siguientes: ¿Cómo se reconfiguran las identidades profesionales de estos profesores? ¿Cuál es el impacto de la vinculación UAT-Cellap en la identidad profesional de los profesores jóvenes? ¿Qué factores favorecen o inhiben el desarrollo profesional y el fortalecimiento de la identidad profesional de estos profesores?

Contexto de la política educativa UAT-Cellap

El estudio se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas –universidad pública ubicada en la región fronteriza del noreste de la República mexicana–. En particular, la investigación se realiza en el contexto de la implementación de un programa de licenciatura en lingüística aplicada, el cual da inicio en el segundo semestre de 2006 con dos objetivos principales. Por una parte, el programa busca preparar profesionales con una sólida formación académica que les permita analizar problemas relacionados con el uso del lenguaje en distintos contextos sociales, culturales y educativos. Para lograrlo, el currículo del programa incluye cursos relacionados con distintas áreas de la lingüística aplicada: docencia, traducción, escritura académica en español e inglés, interculturalidad, análisis del discurso, entre otros. El programa establece altos estándares en cuanto al grado de dominio de los idiomas español e inglés que los estudiantes deben alcanzar al titularse. Por otro lado, el programa académico busca también contribuir en la formación de profesores de lengua inglesa, para dar respuesta a la creciente demanda de la enseñanza-aprendizaje de dicho idioma en la zona centro del estado, creada por la apertura de una gran cantidad de programas de inglés en escuelas de los diferentes niveles educativos, tanto privadas como públicas, incluyendo el lanzamiento en Tamaulipas del Programa de Inglés en Educación Básica, por parte de la autoridad educativa de la entidad en el 2002.

El inicio de la licenciatura en Lingüística Aplicada en el 2006 coincide con la inauguración de varios edificios que albergan los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada, ubicados en los campus de las principales sedes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en el estado, y es el de la capital el primero en abrir sus puertas. Los Cellap adoptan dicho nombre con el objeto de combinar la oferta de cursos de lenguas, principalmente de inglés, con el programa de Lingüística Aplicada. Los cursos de lengua inglesa son impartidos por profesores que cuentan con cierta experiencia profesional y certificaciones de enseñanza del inglés y un nivel de dominio mínimo equivalente a B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), mientras que los cursos de la licenciatura de Lingüística Aplicada se imparten al principio por

aquellos profesores que se habían reincorporado recientemente a sus actividades laborales después de haber obtenido sus posgrados en el extranjero con el apoyo financiero de la UAT (ver Mora Vázquez, Trejo Guzmán y Roux, 2013, para una descripción del impacto de los apoyos otorgados a diferentes miembros de la planta académica de esta universidad).

Cabe señalar que los cursos de inglés que se ofrecen en los centros de lenguas y lingüística aplicada difieren de aquellos que se imparten en las facultades o unidades académicas en más de un sentido. Por ejemplo, las facultades ofrecen sólo dos cursos curriculares, regularmente de nivel básico en los dos primeros semestres de los programas académicos; mientras que los Cellap, hasta seis cursos no curriculares, los cuales buscan que los estudiantes alcancen un nivel intermedio alto de dominio del idioma. Asimismo, debido a que los cursos de inglés de las facultades forman parte del mapa curricular de sus programas académicos, éstos no tienen un costo adicional. En cambio, los cursos de los centros de lenguas y lingüística aplicada sí requieren del pago de una cuota considerable de colegiatura. Quizá la diferencia más significativa tiene que ver con el estatus laboral de los profesores. Mientras que los docentes en las facultades son de horario libre, y en algunos casos de tiempo completo, lo que les da la oportunidad de acceder, además de seguridad social, a programas de apoyo, como los del Programa de Desarrollo Profesional Docente, Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) o incluso al Sistema Nacional de Investigadores; sus contrapartes de los centros de lenguas y lingüística aplicada firman contratos laborales de manera semestral y se les paga por hora trabajada, lo que les impide participar en los mencionados programas federales de apoyo.

Desde sus comienzos, los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada y la licenciatura en Lingüística Aplicada desarrollaron fuertes vínculos de colaboración en distintas formas. Por ejemplo, una gran parte de la población estudiantil de la licenciatura proviene de estudiantes de inglés de los Cellap, que han mostrado un alto compromiso con su formación académica. De manera similar, un número importante de los estudiantes de Lingüística Aplicada se han incorporado a los Cellap en distintas etapas de su programa académico, para prestar sus servicios como tutores en el Centro de Auto Acceso, generadores de materiales didácticos como parte de su servicio social o incluso como profesores de inglés titulares, gracias a su gran desempeño académico en la carrera de Lingüística Aplicada y a la obtención de las certificaciones requeridas para su contratación. Es decir, los vínculos que se han formado entre ambas instancias son de carácter tácito, y no como resultado de una gestión académico-administrativa. Sin embargo, dado que muchos profesores jóvenes del país se encuentran en condiciones laborales similares, debido en gran medida al bajo

reconocimiento profesional del campo de la enseñanza de lengua inglesa, es importante dar seguimiento a sus trayectorias de vida, incluyendo el efecto que esta clase de vínculos pueden tener en su desarrollo profesional.

Metodología

Participantes

La primera fase del estudio consideró la participación de los egresados de las dos primeras generaciones de la licenciatura en Lingüística Aplicada, que comprendían un total de 49 participantes. El presente artículo se centra en la segunda fase del estudio que se llevó a cabo con un grupo de siete profesores –aproximadamente el 12% del total de participantes–, los que se caracterizaban por contar con una larga trayectoria laboral dentro de los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada y en algunas de las facultades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, así como un alto grado de profesionalización a pesar de su juventud. Es con este pequeño grupo de profesores que decidimos desarrollar un estudio de caso que permitiera realizar un análisis detallado de sus experiencias de vida y de los tipos de significados que construyen como resultado de convertirse en profesores de lenguas universitarias. La Tabla 1 presenta una breve descripción del perfil de los participantes.

Tabla 1. Perfil de los participantes.

Pseudónimo	Edad	Fecha de egreso de la Lic., en LA	Años de servicio en el Cellap-UAT	Certificaciones internacionales	Posgrado
Armando	27	2010	6	ICELT, TKT ¹ , FCE ²	Maestría en Educación 2012-2014
Francisco	29	2010	8	ICELT ³ , FCE	
Rosa	28	2010	11	ICELT, FCE, CAE ⁴	
Claudia	29	2011	7	ICELT, TKT, FCE	Maestría en Educación 2013-2015
Liliana	26	2011	7	ICELT, TKT, FCE	
Rogelio	26	2011	6	ICELT, TKT, FCE	
Diego	25	2011	6	TKT, FCE	

¹ Examen de conocimiento sobre la docencia, Universidad de Cambridge (TKT, por sus siglas en inglés)
² Certificado de dominio del idioma inglés, Universidad de Cambridge (FCE, por sus siglas en inglés)
³ Certificado de enseñanza del idioma inglés, Universidad de Cambridge (ICELT, por sus siglas en inglés)
⁴ Certificado avanzado de dominio del idioma inglés, Universidad de Cambridge (CAE, por sus siglas en inglés)

Recolección de datos

Durante la primera fase del estudio (2013-2014), al grupo de 49 participantes se le dio un seguimiento mediante dos observaciones en sus contextos laborales, un cuestionario en torno a sus experiencias profesionales y una entrevista semi-estructurada acerca de sus perspectivas con respecto a su rol como docentes de inglés como lengua extranjera. Mediante el análisis de los datos de esta fase se logró obtener la identificación de las principales características de los contextos laborales de los egresados, su perfil profesional y una breve descripción de sus percepciones acerca de sí mismos. Al finalizar esta etapa llamó nuestra atención un grupo de participantes con amplia experiencia profesional, un alto grado de habilitación y un marcado nivel de compromiso hacia la Universidad Autónoma de Tamaulipas y los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada. Debido a ello decidimos iniciar una segunda fase con un estudio de caso que involucrara a los participantes con ese perfil.

Durante la segunda fase del estudio (2015-2016), se realizaron una serie de entrevistas biográficas con cada uno de los siete profesores identificados, para construir un caso en torno a sus experiencias profesionales al interior de la institución. Este juego de datos nos permitió capturar no sólo las experiencias vividas por los participantes, sino también los contextos físicos y sociales en donde ocurrieron y el impacto que estas experiencias tuvieron en el deseo de los participantes por desarrollarse y crecer profesionalmente (Dewey, 1938; Pavlenko, 2007).

Las entrevistas tuvieron una duración en promedio de dos horas y media, se llevaron a cabo en las instalaciones de su centro de trabajo (Cellap) y los participantes tuvieron la oportunidad de seleccionar el día y hora. La guía de la entrevista estuvo compuesta por tres secciones principales: la primera se enfocó en su entorno familiar, así como en sus experiencias escolares; la segunda exploró tanto las experiencias más significativas en sus estudios de lingüística aplicada que hubieran resultado favorables como las que representaron un reto o dificultad en su proceso de formación profesional. Finalmente, la tercera sección se centró en el proceso de inserción en actividades profesionales, las experiencias durante su participación en actividades de desarrollo profesional y su relación profesional con su centro de trabajo actual.

De acuerdo con Barkhuizen, Benson y Chik (2013), los estudios narrativos frecuentemente hacen uso de múltiples fuentes de información con la finalidad de llegar a la creación de una narrativa que tenga la posibilidad de reflejar una perspectiva ligeramente más amplia a la que el propio narrador hace alusión. En este caso, mediante el uso de estas tres fuentes de datos (observaciones, encuesta y entrevistas), y el análisis minucioso de

los documentos académicos de los participantes, tales como sus certificados de grados académicos, certificaciones internacionales de docencia, al igual que las boletas de resultados de exámenes estandarizados de nivel de dominio del inglés, se pudo construir una biografía de aprendizaje de los participantes. Dicha biografía permite comprender de una mejor manera la interrelación existente entre diversos factores sociales, académicos y profesionales con la construcción de las identidades profesionales de los profesores de lenguas y su sentido de pertenencia a la institución.

Aunado a lo anterior, la relación que ambos investigadores hemos tenido con los profesores participantes, durante una porción significativa de sus vidas académicas y profesionales, nos ha permitido atestiguar de primera mano muchos aspectos de la progresión de su carrera. Por ejemplo, la primera autora ha impartido diferentes cursos en la licenciatura de Lingüística Aplicada desde su creación. A su vez, el segundo autor ha tenido a su cargo la responsabilidad del departamento de exámenes y certificaciones internacionales de los centros de lenguas y lingüística aplicada de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, el cual administra los registros históricos de la participación en estas actividades por parte de la inmensa mayoría de los profesores de lenguas de toda la región centro del estado. Creemos que esto representa una ventaja para la calidad de los datos a los que se tuvieron acceso, debido a las historias compartidas de interacción y aprendizaje, dentro de los mismos contextos sociales y educativos (Riessman, 2008).

Análisis de los datos

Para un análisis sistemático de las entrevistas biográficas se siguió una serie de pasos. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis preliminar para identificar temas comunes, categorías y patrones. Con el fin de capturar la singularidad de las experiencias de aprendizaje de los participantes (Pavlenko, 2007), se hizo un análisis profundo de extractos relevantes de las entrevistas y se establecieron vínculos con sus patrones de participación en actividades académicas y laborales, lo que permitió identificar temas recurrentes, así como comprender de una mejor manera las condiciones contextuales sociales y educativas que rodearon dichas experiencias. De este análisis emergieron cuatro temas centrales: transiciones académicas y laborales, identificación con la lengua inglesa, impacto del programa de formación profesional y cultura profesional en su contexto laboral. Finalmente, se utilizaron estos temas y la evidencia contextual obtenida de la primera etapa de la investigación para construir las biografías de aprendizaje (Schatz, 1996) de los participantes.

Resultados

Transiciones académicas y laborales

La literatura especializada en torno a transiciones académicas las ha descrito como un proceso clave en la formación personal, educativa y profesional de las personas. Destaca también que las transiciones que son acompañadas por estabilidad y apoyo en los entornos familiares, sociales y educativos brindan mayores oportunidades de éxito académico y profesional (Ecclestone, Biesta y Hughes, 2010; Elder, Johnson y Crosnoe, 2003; Pallas, 2003). En el caso de los participantes de este estudio, el análisis de la información que proporcionaron en los cuestionarios permitió conocer que las transiciones educativas que han experimentado se caracterizan por su estabilidad y apego a lo dictado por el Sistema Educativo Mexicano. Todos los participantes comenzaron sus estudios básicos a la edad de seis años, continuaron con su educación media a los doce e iniciaron estudios medios superiores con quince años.

Durante la serie de entrevistas biográficas que realizamos con cada uno de ellos, describieron cómo sus trayectorias académicas se desarrollaron en un contexto social y cultural estable, ya que todos sus estudios los realizaron en la misma ciudad y en instituciones públicas. De igual manera, narraron cómo en diferentes episodios de sus vidas contaron con el apoyo de familiares y profesores quienes los orientaron y motivaron cuando se enfrentaron a alguna problemática en sus estudios. Por ejemplo, Liliana narró que, al enfrentar dificultades para entender los contenidos del programa de inglés en el nivel medio, le pidió a sus padres que la inscribieran en cursos extracurriculares y ellos accedieron. Por su parte, la mamá de Claudia, quien era profesora de inglés en el nivel medio, se apoyó de una familia canadiense que residía en su ciudad, para familiarizar a Claudia con parlantes nativos del idioma.

Dos de los participantes, Rosa y Francisco, interrumpieron sus estudios por uno y dos años respectivamente, al realizar la transición hacia la educación superior. En sus recuentos de estas situaciones, destacan la orientación que recibieron en su momento:

Apenas había terminado de estudiar el programa de inglés que ofrece la universidad [en los Cellap] y mis esperanzas de estudiar para ser un periodista habían desaparecido. Un día uno de mis profesores de inglés me dijo que habría un nuevo programa de licenciatura relacionado con el idioma inglés. Por lo tanto, decidí entrevistarme con las coordinadoras y escribí un ensayo corto sobre lo que yo pensaba que iba a aprender en Lingüística Aplicada y fui aceptado en esta nueva licenciatura (Francisco, primera entrevista biográfica).

Rosa, por su parte, busca orientación con los coordinadores de los Cellap y recibe, además de orientación, una oportunidad de comenzar a capacitarse y desempeñarse como profesora de lenguas debido a su excelente desempeño como estudiante de uno de los centros:

Estaba indecisa sobre estudiar algo relacionado con los idiomas o algo sobre mercadotecnia. Incluso ya tenía una beca para ingresar a un programa de mercadotecnia, pero aún no estaba muy contenta con esta opción [...] Le escribí a la coordinadora del programa [de lenguas] solicitando información al respecto y me pidió que nos reuniéramos. Durante la reunión ella me habló sobre la apertura de una nueva licenciatura en Lingüística Aplicada, pero me dijo que tendría que esperar un año en lo que se ofertaba. Después de esta información decidí esperar para poder ingresar a esta nueva licenciatura y mientras tanto trabajé como maestra de inglés y al mismo tiempo tomé el curso ICELT (In-service Certificate in English Language Teaching) [ambas actividades en un Cellap] (Rosa, primera entrevista biográfica).

Las redes de apoyo familiares y docentes en diferentes etapas de vida de los participantes jugaron un papel importante para ayudarlos a realizar transiciones académicas con éxito y superar los obstáculos a los que se enfrentaron. Dichas redes de apoyo continuaron presentes durante los estudios superiores de los participantes. Rosa, Liliana y Armando describieron durante sus entrevistas, por una parte, el reto que representó el ingreso a la licenciatura de Lingüística Aplicada, y, por otra, el apoyo que recibieron por parte de sus profesores.

En los siguientes extractos Rosa y Liliana describen el conjunto de factores que representaron un reto al inicio de sus estudios universitarios, entre los que se encuentran un currículo impartido principalmente en inglés, una alta exigencia académica y compañeros de clase que habían realizado la mayor parte de sus estudios anteriores en Estados Unidos:¹

El primer semestre de la carrera fue desafiante para mí, porque yo nunca había tenido clases como las de la licenciatura en Lingüística Aplicada, donde había que escribir ensayos académicos en inglés, realizar lecturas para cada clase o analizar textos en inglés (Rosa, segunda entrevista biográfica).

Cuando estaba estudiando la licenciatura en Lingüística Aplicada, el primer semestre fue muy difícil porque mis mejores amigos

¹ Ver: Christiansen, M. S., Trejo, N.P., Mora Pablo, I. (2017); Trejo Guzmán, N.P., Mora, A., Mora Pablo, I., Lengeling, M., Crawford, T. (2016) y Mora, A., Trejo, N.P., y Roux, R. (2016) para un análisis detallado de este fenómeno.

contaban con un nivel de inglés avanzado y algunas veces hacían comentarios en inglés que yo realmente no comprendía (Liliana, segunda entrevista biográfica).

Estos dos comentarios ilustran cómo los participantes al inicio de sus estudios profesionales tuvieron que pasar por situaciones que pudieron llevarlos a la deserción escolar; sin embargo, decidieron enfrentar estas limitantes, preparándose y apoyándose de sus profesores de carrera, quienes formaron parte esencial en el desarrollo académico y profesional de estos jóvenes estudiantes para profesores. Las siguientes expresiones de los participantes destacan el papel importante que han jugado sus mentores en su formación profesional:

Fue de gran ayuda el haber tenido profesores preparados que facilitaran el proceso académico (Rosa, segunda entrevista biográfica).

El apoyo, dedicación y entusiasmo de los profesores de Lingüística Aplicada fue de gran motivación a lo largo de la carrera. El profesionalismo y la preocupación constante de crear profesionales con valores y conocimientos (Armando, segunda entrevista biográfica).

Además, el análisis muestra que estas dificultades en su transición académica fortalecieron a los profesores participantes motivándolos a ser mejores alumnos y destacar en el ámbito académico. Un ejemplo de sus logros es el hecho de haber alcanzado el nivel de inglés requerido para poder seguir desempeñándose exitosamente en la licenciatura. Por ejemplo, Liliana tenía dificultades para entender las conversaciones de sus compañeros en el idioma inglés y esto la motivó a mejorar en el idioma, y obtener un buen resultado en uno de los exámenes de nivel de dominio del inglés, avalado por una institución extranjera y con reconocimiento internacional.

Finalmente, una característica a destacar en las experiencias narradas por los participantes es la fluidez con la que se compaginó su educación superior y su ingreso al mercado laboral. Los siguientes extractos tomados de las entrevistas hacen evidente la forma en que accedieron a oportunidades en el ámbito profesional:

He sido muy afortunada porque mis trabajos como maestra de inglés han llegado fácilmente gracias a las recomendaciones hechas por mis propios maestros, y quiero pensar que también por mi reputación como una persona trabajadora, responsable y honesta (Rosa, segunda entrevista biográfica).

No tuve mucho problema para encontrar mi primer trabajo como profesor de inglés ya que yo estaba estudiando en

el mismo lugar en que sería contratado. Además, muchos de mis profesores hicieron recomendaciones de mí al coordinador del programa de lenguas. Aunque yo todavía estaba estudiando en quinto semestre de la licenciatura en Lingüística Aplicada se me dio la oportunidad de laborar como profesor de inglés en los Cellap (Francisco, segunda entrevista biográfica).

Estos comentarios reflejan que los procesos de vinculación, al interior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, entre los programas de formación de profesores –en este caso la licenciatura en Lingüística Aplicada– y los programas de enseñanza de lenguas, hicieron posible la identificación de estudiantes con alto desempeño en sus estudios de licenciatura y facilitó su ingreso al ámbito laboral de forma paralela a su programa de formación profesional. Esta situación trajo beneficios en más de un sentido, ya que les permitió a los estudiantes desarrollarse y mostrar sus capacidades como profesores de lenguas. De manera similar, la incorporación de estos profesores permitió además de fortalecer la plantilla docente de los Cellap, crear en estos profesores un sentido de pertenencia institucional, ya que aún se encuentran laborando para la institución.

Identificación con la lengua inglesa

Un segundo tema que surgía constantemente en el cuerpo de datos analizados fue la identificación y contacto que los participantes tuvieron con el idioma inglés desde etapas tempranas de su vida. Durante su infancia, dicho contacto fue de carácter informal y por periodos breves de tiempo. Diego, por ejemplo, narra que desde muy pequeño escuchaba y leía este idioma en canciones, revistas y libros. Rogelio, por su parte, durante las vacaciones convivía con familiares que vivían en Estados Unidos y esto le permitía estar en contacto con el idioma.

Desde muy pequeño tuve un gran interés por el inglés y tuve contacto con éste a través de revistas, música y libros (Diego, primera entrevista biográfica).

Cuando era niño solía ir con mis papás a visitar a mis tíos a los Estados Unidos y ahí podía tener más cercanía con el inglés (Rogelio, primera entrevista biográfica).

Al iniciar su educación media algunos de los participantes comenzaron a tomar clases extracurriculares de este idioma como es el caso de Claudia y Liliana, cuyas experiencias se han descrito en la primera sección de resultados. Sin embargo, todos los participantes destacan que comienzan a tener un contacto

constante con el idioma inglés al iniciar sus estudios en los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada durante su adolescencia (a partir de 16 años, aproximadamente). Rosa menciona que, a la par de sus estudios en un Cellap, comenzó a ver programas de televisión en inglés que contribuyeron a mejorar su aprendizaje del idioma. Rogelio, por su parte, buscaba tener un mayor contacto con el inglés mediante la música y los videojuegos, como lo muestra el siguiente extracto:

Yo también tenía contacto con el inglés a través de la música y los videojuegos, al tratar de obtener el significado de las letras de las canciones o las instrucciones de los videojuegos (Rogelio, primera entrevista biográfica).

Finalmente, Liliana decide realizar el servicio social obligatorio para los estudiantes de Centros de Bachillerato Tecnológico en el centro de auto-acceso de los Cellap. Esta actividad le proporciona un contacto con el idioma de aproximadamente 6 horas diarias (2 de clase y 4 de servicio social).

Todos los participantes concluyen exitosamente todos los niveles de inglés ofrecidos por los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada y deciden continuar con los cursos de preparación para exámenes internacionales de certificación de dominio del idioma. En un periodo aproximado de tres años, los participantes lograron transitar de un nivel de principiantes a un nivel B2, que corresponde a un dominio intermedio alto de acuerdo con el MCER.

Un factor que coadyuvó a mantener la motivación de los jóvenes para continuar aprendiendo el idioma fue la metodología de enseñanza utilizada por sus profesores en el Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada, quienes recientemente habían actualizado sus habilidades docentes mediante la obtención de certificaciones internacionales en enseñanza de lenguas. Armando narra en su segunda entrevista algunas de las características de su profesor:

Cuando yo estudiaba inglés tenía un maestro el cual era muy joven y tenía muchas dinámicas para enseñar el idioma. Además, era una persona paciente, comprensiva, sencilla y humilde, con la cual era fácil comunicarnos. Cuando un alumno encuentra un maestro con estas características el aprendizaje de un idioma o de cualquier otra materia se hace más fácil (Armando, segunda entrevista biográfica).

En esta sección, se destaca la forma en la que los entornos educativos, sociales y familiares de los participantes de este estudio jugaron un papel preponderante en el surgimiento del interés por aprender otra lengua (en este caso el inglés). El análisis de los datos nos permitió identificar dos factores que promueven el aprendizaje exitoso de este idioma. El primero de ellos está estrechamente

relacionado con la noción de *investment* (“inversión”), desarrollada por Norton (2013), ya que todos los participantes demuestran altos niveles de inversión de tiempo dedicados al estudio del idioma inglés. El segundo factor está relacionado con la calidad de su experiencia de aprendizaje del idioma y el importante papel que los profesores jugaron para que perseveraran en sus estudios.

Impacto del programa de formación profesional

El tercer tema que se identificó en las narrativas de los profesores fue el impacto que la licenciatura de Lingüística Aplicada tuvo en la formación de la identidad profesional de los participantes. El currículo de dicho programa hacía énfasis en que los egresados habrían de desarrollar habilidades profesionales en las áreas de la traducción, edición, redacción, desarrollo de materiales didácticos y programas educativos de lengua inglesa. El establecimiento de este perfil de egreso permitió captar estudiantes con intereses de desarrollarse profesionalmente en diversas ramas de la lingüística aplicada.

Sin embargo, la creciente demanda de profesores de lenguas tanto en los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada, como en la región en donde se imparte el programa, permitió la creación de oportunidades laborales para los estudiantes. A pesar de que la mayoría de ellos no se encontraban interesados en la docencia inicialmente –como lo destacan Liliana y Rosa en sus comentarios– decidieron seguir las recomendaciones hechas por sus profesores:

Para ser honesta, nunca había deseado ser docente. Yo nunca me imaginé que sería maestra de inglés ya que yo consideraba que mi nivel de inglés no era el más adecuado para estar frente a grupo. Aunque a mí siempre me gustó el idioma, tengo que reconocer que tenía dificultades para aprenderlo (Liliana, tercera entrevista biográfica).

Yo nunca pensé en ser maestra, hasta que la oportunidad llegó sin necesidad de buscarla (Rosa, primera entrevista biográfica).

El comentario de Rosa destaca también el papel que jugaron los profesores de la licenciatura en Lingüística Aplicada para fortalecer los lazos entre los estudiantes de esa carrera y el programa de enseñanza de lenguas del Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada. El acompañamiento que recibían los estudiantes por parte de los profesores en ambas instancias es descrito por Francisco y Liliana en los siguientes extractos:

Sería un mentiroso si mencionara que yo siempre sabía sobre mi vocación para la enseñanza, yo realmente tenía otros intereses,

pero mi nivel de inglés me permitió ser invitado a un curso para nuevos profesores del Cellap, el *mentoring program* [programa de tutores], y recibí una pequeña capacitación para estar preparado para enseñar. Tomé la decisión de dar clases de inglés como resultado de mi necesidad económica y para financiar mi educación superior. Con el paso del tiempo empecé a sentirme más confiado para enseñar y ahora puedo decir que amo enseñar inglés (Francisco, tercera entrevista biográfica).

Se me presentó la oportunidad de trabajar como maestra de inglés y la acepté. Me gustó la idea porque las clases que estaba llevando en la universidad eran sobre las teorías y métodos de enseñanza de un segundo idioma, las cuales podría implementar en el aula (Liliana, segunda entrevista biográfica).

Dicho acompañamiento fomentó la participación de estos jóvenes en actividades de docencia a la par de su carrera profesional y parece haber contribuido en el desarrollo de una identidad fortalecida como profesores de lengua inglesa. Dicha identidad fortalecida se refleja tanto en el gusto que los participantes expresaron por enseñar inglés como segunda lengua, como en su constante participación en actividades de desarrollo profesional. Como puede observarse en la Tabla 1, todos los participantes lograron concluir exitosamente sus estudios de licenciatura, obtuvieron certificaciones internacionales de nivel de dominio del inglés, y dos de ellos han concluido estudios de posgrado.

Finalmente, los participantes narraron cómo el rol de sus profesores también fue determinante para facilitar su transición del entorno educativo al laboral. Todos los participantes del estudio fueron invitados a trabajar como profesores de inglés en el Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada, cuando aún estaban en proceso sus estudios de licenciatura, con excepción de Rosa, quien inicia su carrera como profesora de lenguas un año antes de comenzar la licenciatura. La tabla 2 muestra la etapa de

Tabla 2. Etapas de ingreso laboral de los participantes.

Nombre	Período de estudios en la LLA	Fecha de ingreso al CELLAP-UAT
Rosa	2006 – 2010	2005
Francisco	2006 – 2010	2008
Claudia	2007 – 2011	2009
Liliana	2007 – 2011	2009
Diego	2007 - 2011	2010
Armando	2006 – 2010	2010
Rogelio	2007 - 2011	2011

formación profesional en la que se encontraba cada uno de los participantes al iniciar su participación como profesor en el Cellap; Francisco, Claudia y Liliana se integran a la planta docente de éste durante la segunda mitad de sus estudios universitarios; Diego, por su parte, lo hace un año antes de concluir su carrera. Finalmente, Armando y Rogelio se incorporan durante su último año de estudios.

Cultura profesional en su contexto laboral

El último tema identificado en el análisis de los datos es el referente al impacto que tiene la cultura profesional al interior de su contexto laboral en el fortalecimiento de la identidad profesional, en el desarrollo de un sentido de pertenencia a la institución y en el desarrollo profesional de los participantes. El análisis de las entrevistas realizadas a los participantes reveló que uno de los factores que mayor incidencia tuvo para facilitar estos procesos fue el vínculo creado entre los centros de lenguas universitarios (en este caso el Cellap) y los programas de formación de profesores (en este caso la licenciatura en Lingüística Aplicada). Dicho vínculo propició el surgimiento de una cultura profesional centrada en el aprendizaje constante, la profesionalización y la colaboración entre pares.

Este tema es el que quizá presenta mayores vínculos con los tres temas anteriormente presentados. En secciones anteriores se ha discutido la forma en que todos los participantes comenzaron a tener vínculos con los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada durante su educación media superior. Es durante esa etapa que invierten una mayor cantidad de tiempo para aprender inglés, se familiarizan con roles docentes positivos, y conocen sobre la apertura del programa de licenciatura en Lingüística Aplicada. Este tipo de interacciones son resultado de la cultura institucional al interior del Cellap que busca inicialmente la profesionalización de profesores de lenguas y formadores de profesores (ver también Mora, Trejo y Roux, 2013 y Trejo Guzmán y Mora Vázquez, 2014) y su posterior inserción en posiciones de liderazgo dentro de la institución.

Los datos aportados por los participantes de este estudio sugieren que la cultura institucional que emerge como resultado de esta vinculación es la de creación de espacios de acompañamiento por parte de los profesores hacia los estudiantes. Investigaciones previas sostienen que la relación entre el mentor y el estudiante se encuentra entre los factores más determinantes para el cambio y desarrollo profesional (Liu y Fisher, 2006; Furlong, 2000; Fishman, Marx, Best, y Tal, 2003).

Un último aspecto de esta vinculación es la implementación de una gama de actividades de capacitación y desarrollo profesional

que promuevan una cultura de colaboración entre los profesores y coordinadores del Cellap. Diego narra el tipo de actividades en las que se involucraban los profesores de nuevo ingreso a la institución:

Cuando ingresé a trabajar en el Cellap pasé por diferentes procesos de evaluación. Primero, tomé un curso llamado *mentoring* [programa de tutores]. Segundo, observé la clase de varios maestros. Tercero, impartí una clase muestra y fui observado por un grupo de profesores; estaba nervioso, pero me controlé y seguí con la clase. Cuarto, me asignaron un grupo en el Cellap (Diego, tercera entrevista biográfica).

El proceso de selección descrito por Diego destaca el acompañamiento que recibían los profesores novatos por colegas con mayor experiencia profesional y esto favorecía el establecimiento de una buena relación profesional y personal entre pares en la que la colaboración estaba presente al compartir experiencias, materiales didácticos, técnicas y estrategias didácticas. De manera similar, en el siguiente extracto, Francisco describe la naturaleza de las interacciones que sostiene con sus compañeros de trabajo:

La relación con mis compañeros de trabajo es muy buena, aunque me identifiqué mucho con los que estudiaron la licenciatura en Lingüística Aplicada. Trato de incorporarme a conversaciones con la mayoría de los profesores en el Cellap para aprender algunos métodos que pueda implementar en el aula, y también me gusta compartirles mis métodos de enseñanza (Francisco, tercera entrevista biográfica).

Los participantes de este estudio coincidieron en identificar al Centro de Lenguas y Lingüística Aplicada como un espacio que promueve una cultura de profesionalización continua y de colaboración. Sin embargo, todos los participantes mencionaron que se veían en la necesidad de trabajar para otras instituciones educativas o centros de lenguas debido a que el Cellap nada más podía contratarlos por un periodo máximo de 20 horas a la semana. Esta situación limitaba no sólo sus ingresos económicos si no la posibilidad de realizar una carrera al interior de la universidad de Tamaulipas. Situaciones similares en otras instituciones de educación superior mexicanas han sido descritas por Farmer, Mercau y Blanco López (2011).

Discusión y conclusiones

El propósito del estudio es comprender el impacto que los procesos de vinculación entre el programa de licenciatura en lingüística aplicada y los centros de lenguas de la Universidad de Tamaulipas pueden tener en la formación de la identidad pro-

fesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. Dicha vinculación ha resultado benéfica en más de un sentido. Por ejemplo, los profesores participantes han tenido acceso no solamente a oportunidades laborales que les permitan obtener ingresos económicos, sino también a espacios con ambientes propicios para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, donde han podido desarrollar y reorientar su potencial profesional. El análisis de las narrativas de los participantes indica que los profesores participantes no tenían la intención de convertirse en docentes del inglés, sino que pretendían formarse en otras ramas de la lingüística aplicada como la traducción, la creación y desarrollo de materiales educativos, la edición o la redacción. Sin embargo, su iniciación en actividades relacionadas con la docencia de lengua inglesa ha servido como una especie de detonador de su sentido de identidad como profesores y de pertenencia en su centro de trabajo, reforzando la idea que la identidad profesional de los profesores no es un rasgo innato o que permanece fija, sino que se crea y se recrea como resultado de sus experiencias de vida (Tsui, 2007; Varghese, Morgan, Johnston y Johnson; 2005).

El análisis de las trayectorias académicas y profesionales de los profesores participantes resalta también la complejidad de la etapa idónea para dar inicio a la transición hacia el ejercicio profesional docente. Es muy común encontrar en la literatura sobre formación de profesores posturas opuestas acerca de cuál es la etapa más adecuada para exhortar a los profesores en ciernes a empezar a participar en actividades que requieran su presencia frente a grupo. Dichas posturas sugieren que el mejor momento para iniciar su práctica profesional docente es desde el inicio de su programa de formación académica (Rivas, 2013; Tashma Baum, 2014; Park, 2012), en etapas intermedias (Tsui, 2007; Ruohotie-Lyhty, 2013), o una vez que lo hayan concluido.

En este caso, los resultados sugieren que no existe un momento ideal para iniciarse como docente, ya que el desempeño profesional varía de profesor a profesor. Por ejemplo, en el caso de Rosa, quien comenzó a laborar como docente antes de realizar sus estudios de licenciatura, requirió tomar una certificación de enseñanza con la finalidad de contar con los conocimientos de pedagogía necesarios para el proceso de enseñanza. Esto último redundó en el logro de un buen desempeño en la licenciatura de Lingüística Aplicada. En cambio, Francisco, Claudia, Liliana se incorporaron a la plantilla docente del Cellap en etapas intermedias de la carrera, lo cual parece haber favorecido su desempeño académico y su práctica profesional, ya que estar frente a un grupo les dio la oportunidad de experimentar con los métodos y técnicas adquiridas en el transcurso de sus estudios en Lingüística Aplicada. Diego se integró a un Cellap un año antes de egresar de esa licenciatura, lo cual le permitió adquirir mayor conocimiento y contar con un nivel avanzado del idioma inglés, que se

vio reflejado en su satisfactorio desempeño laboral. Por último, Armando y Rodrigo lo hicieron hacia el final de su licenciatura y han logrado resultados positivos. Todos los participantes continúan prestando sus servicios hasta la fecha. La implicación que este resultado tiene para la administración del programa de formación académica es la necesidad de ofrecer diferentes opciones para el inicio de su labor, respetando sus necesidades y procesos de maduración como docente.

Por último, los datos sugieren que la vinculación desarrollada naturalmente al interior de la universidad entre la licenciatura de Lingüística Aplicada y los Cellap ha permitido crear una especie de círculo virtuoso que involucra la formación de profesores, generación de oportunidades laborales y retención de talentos jóvenes. Sin embargo, como se menciona anteriormente, los profesores de los Centros de Lenguas y Lingüística Aplicada, a diferencia de los que enseñan en las facultades, tienen un estatus laboral que limita su acceso a programas de apoyo para dar continuidad a su formación y desarrollo profesional. Indudablemente, como se ha documentado en estudios como el de Mora, Trejo y Roux (2013), esta situación constituye un factor que ha ocasionado la salida de un gran número de profesores, especialmente de aquellos que han logrado un nivel de desarrollo profesional significativo, de esta universidad en años recientes. Por lo tanto, uno de los retos que enfrenta esta institución tiene que ver con la creación de mecanismos institucionales que permitan mejorar las condiciones laborales, particularmente de aquellos profesores que han demostrado estar comprometidos con su profesión y con su desarrollo profesional, y evite la fuga de los mismos hacia otras instituciones educativas, principalmente del vecino país del Norte.

Referencias

- ANUIES (2015a). *Algunos elementos diagnósticos del proceso de aprendizaje del inglés en nueve instituciones mexicanas de educación superior*. Recuperado de: <http://catalogo-buenas-practicas.portal.anuiex.mx/wp-content/blogs.dir/71/files/sites/71/2016/12/Algunos-elementos-diagn%C3%B3sticos.pdf>
- ANUIES (2016). *Anuario estadístico de la educación superior 2016-2017*. Recuperado de: <http://www.anuiex.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2013). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Londres: Routledge.
- British Council (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council–Education Intelligence. Recuperado de: <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Mexico.pdf>

- CENNI-SEP (2014). *Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*. Recuperado de: <http://www.cenni.sep.gob.mx/es/cenni/antecedentes>
- Christiansen, M. S., Trejo Guzmán, N. P., y Mora-Pablo, I. (2017). "You know English, so why don't you teach?" Language ideologies and returnees becoming English language teachers in Mexico. *International Multilingual Research Journal* 12(2), 80-95. doi: 10.1080/19313152.2017.1401446
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and community*. Gran Bretaña: Multilingual Matters.
- Cortés, G., Serrano, D., y Valero, V. (2012). Utopías y realidades en el requisito de inglés en los planes de estudio de las carreras de la UAM-A. *Lingüística Aplicada*, junio-noviembre. Recuperado de: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no011/sec01a01.htm>
- Dewey, J. (1938). 1997. *Experience and education*. Nueva York: Touchstone.
- Ecclestone, K., Biesta, G., y Hughes, M. (Eds.). (2009). *Transitions and learning through the life course*. Londres: Routledge.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., y Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En J. Mortimer y M. Shahanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Boston: Springer.
- Farmer, F., Mercáu, M. y Blanco López, G. (2011). The position of ELT practitioners in Mexican public universities. *International Journal of Applied Linguistics* 21(3), 279-296. doi: 10.1111/j.1473-4192.2010.00273.x
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., y Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education* 19(6), 643-658.
- Furlong, J. (2000). School mentors and university tutors: Lessons from the English experiment. *Theory into Practice* 39(1), 12-19.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education* 26(7), 1349-1361. doi: 10.1016/j.tate.2010.03.005
- Harbon, L. y Moloney, R. (2013). Language teachers and learners interpreting the world: Identifying intercultural development in language classroom discourse. En F. Dervin, y A. J. Liddicoat (Eds.), *Linguistics for Intercultural Education* (pp. 139-159). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Herrera Díaz, L. E. (2016). Exploring the students' perceptions and language learning experiences of a self-access centre. *Innovación Educativa* 16(71). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179446997003.pdf>
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-services classroom teachers. *Teaching and Teacher Education* 45, 94-103. doi: 10.1016/j.tate.2014.09.009
- Lee, I. (2013). Becoming a writing teacher: Using "identity" as an analytic lens to understand EFL writing teachers' development. *Journal of Second Language Writing* 22(3), 330-345.
- Lemus, H. M., Duran, H. K., y Martínez, S. M. (2008). El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes. En Fonael, *Memorias del IV foro nacional de estudios en lenguas* (pp. 243-251). Recuperado de: <http://fel.uqroo.mx/index.php?id=7>
- Lee Zoreda, M., Vivaldo Lima, J., Flores Revilla, M. T., Caballero Robles, T. D. R., y Calderón Rosas, M. T. (2006). Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI. *Reencuentro* 47. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004703>

- Liu, Y., y Fisher, L. (2006). The development patterns of modern foreign language student teachers' conceptions of self and their explanations about change: three cases. *Teacher Development* 10(3), 343-360.
- Liu, Y., y Xu, Y. (2011). Inclusion or exclusion?: A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education* 27(3), 589-597. doi: 10.1016/j.tate.2010.10.013
- Menard-Warwick, J. (2008). The cultural and intercultural identities of transnational English teachers: Two case studies from the Americas. *TESOL Quarterly* 42(4), 617-640. doi: 10.1002/j.1545-7249.2008.tb00151.x
- Méndez López, M. G. (2017). Intensificación laboral y emociones de profesores mexicanos de lenguas: un estudio de caso. *Innovación Educativa* 17(75), 31-48.
- Mendoza Valladares, J. L., y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16(70), 43-59.
- Monroy Segundo, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 789-810.
- Mora Pablo, I., Lengeling, M., y Crawford T. (2015). Crossing borders: Hybrid identities among a new generation of English teachers. *The Newsletter of the Applied Linguists Interest Section*. Recuperado de: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolalis/print/2015-02-06/5.html>
- Mora, A., Trejo, P., y Roux, R. (2016). The complexities of being and becoming language teachers: issues of identity and investment. *Language and Intercultural Communication* 16(2), 182-198. doi: 10.1080/14708477.2015.1136318
- Mora, A., Trejo, P., y Roux, R. (2014). English Language Teachers' Professional Development and Identities. *Profile Issues in Teachers Professional Development* 16(1), 49-62. doi: 10.15446/profile.v16n1.38153
- Mora Vázquez, A., Trejo Guzmán, N.P. y Roux, R. (2013). Can ELT in Higher Education Be Successful? The Current Status of ELT in Mexico. *TESL-EJ* 17(1). Recuperado de: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume17/ej65/ej65a2/>
- Navarrete Cazales, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(36), 143-171.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Londres: Multilingual Matters.
- Nunan, D. y Choi, J. (2010). *Language and culture: Reflective narratives and the emergence of identity*. Londres: Routledge.
- Ortaçtepe, D. (2015). EFL Teachers' identity (re) construction as teachers of intercultural competence: A language socialization approach. *Journal of Language, Identity & Education* 14(2), 96-112.
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. En J. Mortimer y M. Shahanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Boston: Springer.
- Park, G. (2012). "I Am Never Afraid of Being Recognized as an NNEST": One Teacher's Journey in Claiming and Embracing Her Nonnative-Speaker Identity. *TESOL Quarterly* 46(1), 127-151.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics* 28(2), 163-188.
- Pavlenko, A. (2003). "I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 251-268. doi: 10.1207/S15327701JLIE0204_2

- Pérez López M. S., Bellatón P. y Emilsson, E. (2012). La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe. *Revista Universitaria, Hecho en casa* 10. Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev10/perez-010.pdf>
- Ramírez Romero, J. L. (2009). Los egresados de una licenciatura en enseñanza del inglés: una primera mirada. *Revista de la Educación Superior* 40(157), 9-29.
- Ramírez Romero J.L., Pamplón Irigoyen, E. N. y Cota Grijalva, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación* 60(2).
- Ramírez Romero, J. L., Sayer, P., y Pamplón Irigoyen, E. N. (2014). English language teaching in public primary schools in Mexico: The practices and challenges of implementing a national language education program. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 27(8), 1020-1043. doi: 10.1080/09518398.2014.924638
- Reyes, F.M. (2015). *Estadísticas de la enseñanza del inglés en el Centro de Lenguas de la UJED*. Durango: Centro de Lenguas-UJED.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*, California: Sage.
- Rivas, L. (2013). Returnees' identity construction at a BA TESOL program in Mexico. *Profile Issues in Teachers' Professional Development* 15(2), 185-197.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education* 30, 120-129.
- Schratz, M. (1996). Learning biographies in adult education: A comparative study. *Research in Post-Compulsory Education* 1(1), 19-33.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Diagnóstico Ampliado S270. Programa Nacional de Inglés para Alumnos en Educación Básica*. Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/64151/Diagnostico_del_programa.pdf
- Samimy, K., Kim, S., Ah Lee, J., y Kasai, M. (2011). A participative inquiry in a TESOL program: Development of three NNEST graduate students' legitimate peripheral participation to fuller participation. *The Modern Language Journal* 95(4), 558-574
- Sayer, P. (2015). Expanding global language education in public primary schools: The national English Programme in Mexico. *Language, Culture and Curriculum* 28(3), 257-275. doi: 10.1080/07908318.2015.1102926
- Tashma Baum, M. (2014). The aspect of the heart: English and self-identity in the experience of preservice teachers. *Language and Intercultural Communication* 14(4), 407-422. doi: 10.1080/14708477.2014.934379
- Trejo, N.P. Mora, A., Mora Pablo, I., Lengeling, M., Crawford, T. (2016). Learning transitions of returnee English language teachers. *Lenguas en Contexto* 13(1), 121-133. Recuperado de: <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?seccion=revista&scrypt=visor&idrevista=21&pagina=121>
- Trejo Guzmán, N. P., y Mora Vázquez, A. (2014). Narrativas autobiográficas de profesoras de lengua inglesa: una mirada a la formación de su identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(63), 1245-1266.
- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: insights from action research. *Journal of Education for Teaching* 36(2), 153-168.
- Tsui, A. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly* 41(4), 657-680. doi: 10.1002/j.1545-7249.2007.tb00098.x
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., Johnson, K. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), pp. 21-44. doi: 10.1207/s15327701jlie0401_2