

El desarrollo de la identidad docente de profesoras de idiomas: de su experiencia del voluntariado a la transformación pedagógica

The development of the professional identity of female language teachers: from their volunteerism experience to the pedagogical transformation

*Josefa Estefanía Huete-Medina
Alberto Rodríguez-Lifante*

Resumen: Esta investigación se centra en el estudio de los procesos identitarios que cuatro profesionales de lenguas extranjeras experimentan a través de un voluntariado. Los estudios sobre segundas lenguas han sido abordados desde una perspectiva social con especial atención en hablantes y aprendientes (NORTON, 1993, 1995, 2000, 2013; PAVLENKO; BLACKLEDGE, 2004; BLOCK, 2009). Sin embargo, los trabajos sobre los docentes de lenguas han comenzado a recibir recientemente mayor atención (KALAJA; BARCELOS; ARO; RUOHOTIE-LYHTY, 2016; BARKHUIZEN, 2017). El presente estudio cualitativo de caso múltiple analiza la construcción de la identidad profesional en las trayectorias de estas profesoras y de su práctica docente mediante el empleo de narrativas multimodales y entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: identidad, voluntariado, Grecia, estudio de caso múltiple, enseñanza de segundas lenguas.

Introducción

La identidad como objeto de estudio ha recibido atención desde diversos ámbitos disciplinares (Psicología, Sociología, Psiquiatría y Antropología, entre otras), entre los que, especialmente en las últimas décadas, también se encuentra la Lingüística aplicada. Este bagaje ontológico y epistemológico le ha aportado un marco para su desarrollo interdisciplinar. No en vano, esta evolución perseguía entender la identidad como un proceso social de adaptación a las circunstancias y al contexto y, por tanto, como un elemento dinámico que debe ser considerado de manera holística, ya que tanto el mundo real como el

¹Licenciada en Filología Inglesa y Máster en Español/Inglés como Segundas/Lenguas Extranjeras por la Universidad de Alicante. Correo electrónico: huete.medina91@gmail.com

² Doctor Internacional en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alicante, actualmente docente e investigador de Lingüística Aplicada de la Universidad de Alicante. Correo electrónico: alberto.rodriguez@gcloud.ua.es

imaginario (NORTON 2013) afectan al *yo*. Si bien esta evolución ha enriquecido el debate metodológico, también ha creado un ámbito de estudio en el no parece existir un consenso terminológico sobre el concepto de identidad (KALAJA; FERREIRA-BARCELOS; ARO; RUOHOTIE-LYHTY 2016), hecho que dificulta en parte su reconocimiento y aplicación en el ámbito en el que se enmarca esta investigación, el de la Lingüística aplicada. Conscientes de ello, este trabajo se basa en una consideración amplia y compleja de la identidad del profesional de idiomas a través de su *yo* docente, entendido como el modo en que los docentes se ven a sí mismos en relación con contextos y grupos específicos, ya sean reales o imaginados (WILLIAMS; MERCER; RYAN 2015). Este estudio ha sido ampliamente abordado en relación con el aprendizaje de lenguas en diversos contextos y lenguas (NORTON 1995, 2000, 2009, 2013; BLOCK 2003, 2007; PAVLENKO 2004; BARKHUIZEN 2003), aunque sean necesarios estudios con poblaciones menos representadas (HENRICH; HEINE; NORENZAYAN 2010). Sin embargo, en los últimos años, una mayor relevancia del papel del profesor en los procesos de enseñanza ha ofrecido una visión sobre su *identidad profesional* en la que la interacción de los factores externos e internos no solo están relacionados con su concepción, sino también con su *práctica docente* (BLOCK 2013; KALAJA et al. 2016; KUBANYIOVA; CROOKES 2016; BARKHUIZEN 2017; DE COSTA; NORTON 2017).

Marco teórico y estado de la cuestión

El estudio de la identidad ha experimentado un reconocimiento cada vez mayor en el ámbito disciplinar de la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, a pesar de que su desarrollo ha estado conectado desde sus orígenes al concepto de motivación y sus efectos en el aprendizaje de lenguas (BLOCK, 2013, p.13). Desde un punto de vista cronológico, este constructo puede explicarse desde una concepción humanista y positivista. La primera de ellas emerge en el siglo XIX, en el proceso de construcción de las naciones (estados-naciones) y recrea una imagen del individuo estática. Por su parte, la concepción positivista, surge a finales del siglo XIX y principios del XX, en el marco de las ideas de la psicología propuestas por James (1961) y, posteriormente, Freud (1923). Este viaje semántico, unido a otros acontecimientos históricos, como los movimientos por los Derechos Humanos, este concepto adquiere un sentido más foucaultiano, en el que se entiende en un discurso más amplio

marcado por aspectos históricos. Este nuevo sentido conduce a una visión postestructuralista del concepto, para la que identidad (e individuo) es diversa, contradictoria, dinámica y cambiante en el tiempo histórico y en el espacio social (NORTON, 2013, p.4). Todas estas ideas, desarrolladas en el marco de estudios sociológicos, se reconsideran desde la perspectiva del constructivismo social. Ese giro social, acuñado en su momento por Block (2003), evoluciona hacia diversas líneas de estudio sobre la identidad docente (DE COSTA; NORTON, 2017), como es el giro ecológico, la socialización e inversión del docente y el efecto del profesor. En estas concepciones, la identidad en el aprendizaje no es un elemento finalizado, sino un proceso a lo largo del espacio y del tiempo, *the focus is on how learners express their struggles in and through language, which is defined as a social practice through which people experience, organize and negotiate their identities* (KALAJA et al. 2016, 20). Asimismo, Barkhuizen describe con detalle la complejidad de este constructo:

Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical; they are both inside the teacher and outside in the social, material and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs change, short-term and over time discursively in social interaction with teacher educators, learners, teachers, administrators, and the wider community, and in material interaction with spaces, places and objects in classrooms, institutions, and online (2017, p.4).

Precisamente de este diálogo entre la Lingüística aplicada y otras disciplinas se experimenta una tendencia hacia la transdisciplinariedad (LACORTE, 2015; DE COSTA; NORTON, 2017) que, a su vez, plantea nuevas perspectivas de comprensión de la identidad desde la complejidad (SADE, 2009; RODRÍGUEZ-LIFANTE, 2015; LARSEN FREEMAN, 2017; ORTEGA; HAN 2017). Si resulta necesario entender al docente como un todo, con sus múltiples identidad dinámicas y adaptativas, que interactúa con una diversidad contextual y experiencial a la que está conectada, también cabe preguntarse la relevancia de analizar los papeles que adquieren tanto dentro como fuera del aula, así como la relevancia que otorgan a su yo en cada caso. En este sentido, el poder transformador del profesorado en general, y del de idiomas en particular, en el sistema de creencias y valores plantea a su vez un argumento de la relevancia de explorar estos aspectos (McCLINTON, 2005; ORTEGA, 2012; WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015; KUBANYIOVA; CROOKES, 2016; KUBANYIOVA,

2018).

Por su parte, la crisis económica griega a la que se ha unido la actual crisis humanitaria en diversos países¹ y en concreto en Grecia², cuyos datos sobre refugiados son demoledores, ha ofrecido una imagen, en su mayoría cuantitativa, a través de los medios de comunicación (HATZIDAKIS; GOUTSOS, 2017), pero no ha permitido entenderla además a través de otras perspectivas, como la de los profesionales de idiomas.

Con todo ello, las preguntas de investigación que persigue responder este estudio son las siguientes:

P.I. 1. ¿Cuáles son las trayectorias motivacionales de estas profesoras de idiomas para realizar un voluntariado?

P.I. 2. ¿Cómo influye el voluntariado en la identidad docente de estas profesoras de idiomas?

P.I. 3. ¿Cuál es el impacto de estas experiencias en las prácticas docente de estas profesoras de idiomas?

Diseño metodológico de la investigación

Contexto y participantes

Las participantes son cuatro profesoras de idiomas que han realizado voluntariados a través de organismos en diversos contextos geográficos y también en Grecia. En este sentido, la investigación se desarrolla en dos contextos, pero conectados entre sí. El primero de ellos es en España, donde todas las participantes se dedican a la enseñanza de idiomas. El segundo, su participación en proyectos de voluntariado en Grecia entre 2016–2017 durante la crisis humanitaria de refugiados. Por tanto, todas ellas han participado como voluntarias a través de asociaciones relacionadas directamente con la crisis de refugiados de guerra en diversos contextos, como también el español, donde prestan atención a los inmigrantes llegados del Norte de África.

A pesar de su perfil profesional, en el caso de su experiencia en Grecia, colaboraron en labores logísticas, como reparto de comida, clasificación de ropa, acogida de refugiados, etcétera, pero en pocas ocasiones como docentes de idiomas. Sin embargo, a todas ellas les

¹Para ampliar la información se puede consultar la web de ACNUR <http://www.acnur.org/es/datos-basicos.html> (20-04-2019).

²Para datos más específicos consultar *Desperate Journeys* (Enero 2017-Marzo 2018) publicado por ACNUR.

avala una amplia experiencia en el mundo de la enseñanza en academias de idiomas, colegios públicos o centros de enseñanza de español para inmigrantes. Su trayectoria académica y docente es diversa, pero todas tienen en común su relación con el mundo de las lenguas. Su formación académica varía desde Magisterio Infantil en la especialidad de inglés, Traducción e Interpretación o Filología Hispánica. Sus edades oscilan entre los 30-50 años.

Instrumentos

Se recopilaron los datos cualitativos de las trayectorias y experiencias de las participantes a través de dos narrativas multimodales y una entrevista individual semiestructurada en profundidad.

Narrativas multimodales

El uso de narrativas multimodales ofrece una práctica reflexiva y un modo de conocer aspectos cambiantes, como pueden ser la motivación, las creencias o la identidad. En este estudio, se les pidió, a través de dos narrativas diferentes, que representaran con libertad lo que significa el voluntariado para ellas, por un lado, y el papel de las lenguas que conocían a lo largo de su vida, por otro.

Entrevista semiestructurada

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, grabadas a través de llamada telefónica previo consentimiento. Estaban organizadas en dos partes: una primera en la que se preguntaba acerca de la narrativa multimodal y otra, en la que se exploraban sus experiencias.

Para la elaboración de las preguntas se tuvieron en cuenta las tres fases que se establecen para una entrevista en el método cualitativo según Ramírez Figueroa (2014). La entrevista, dividida en dos partes, consta de once preguntas. El primer apartado está integrado por tres preguntas relacionadas con las narrativas multimodales y las ocho restantes versan sobre aspectos relacionados con su experiencia y de qué modo el voluntariado afectó a sus vidas.

Procedimiento

Después de plantear los objetivos generales y las preguntas de investigación que guiarían el estudio, se llevó a cabo la selección de la muestra. Para comenzar, se planteó la necesidad de ponerse en contacto con asociaciones o personas que hubieran participado en

acciones de voluntariado en Grecia. Ello llevó a conocer diversos proyectos y asociaciones en España y los perfiles de voluntarios con que contaban.

Una vez realizado el primer contacto, se les envió un correo electrónico en el que se establecieron las bases de la investigación. En él se exponían las diferentes fases de la investigación en la que podían participar de manera voluntaria. Ante todo se les comunicó que se mantendría la confidencialidad de todos los datos y el anonimato³ para obtener su consentimiento informado. Asimismo, se les informó sobre el uso de la información obtenida con fines académicos y de investigación como parte del compromiso ético de la misma, como se explica con más detalle en el capítulo 4.

El siguiente paso fue el envío de otro correo llamado “Narrativa pictórica” y que contenía las narrativas multimodales, una referente al voluntariado: “¿Qué significa el voluntariado para ti?”; y otra a las lenguas: “Representa el papel que han tenido las lenguas a lo largo de tu vida”. En ambas se especificaba que se representasen libremente y las enviasen de vuelta.

En último lugar, se les realizó una entrevista individual por teléfono, grabada previo consentimiento, que fue transcrita. Los días que se llevaron a cabo las entrevistas oscilaron entre el 19 de julio y el 2 de agosto de 2018 (Tabla 1).

Participantes	Instrumentos	Fecha	Duración de la entrevista	Número de palabras	Páginas totales
Helena	Narrativa multimodal	30/04/18			
	Entrevista	01/08/18	22:53	2405	5
Irene	Narrativa multimodal	30/04/18			
	Entrevista	19/07/18	69:58	10572	19
Polemousa	Narrativa multimodal	30/04/18			
	Entrevista	02/08/18	56:25	6392	13
Ifigenia	Narrativa multimodal	30/04/18			
	Entrevista	24/07/18	65:04	6219	11

Tabla 1. Síntesis de los datos del estudio

Procesamiento y análisis de los datos

Tras recabar los datos, extraídos de la transcripción de las entrevistas y de las narrativas multimodales, se transformaron en material empírico. El concepto de codificación

³En este caso, se tiene en cuenta la distinción entre confidencialidad y anonimato por la relevancia que en una investigación cualitativa de estas características implica.

teórica marca el proceso de análisis de los datos, que no son categorías aisladas, sino que forman un todo (HERNÁNDEZ CARRERA, 2014, pp.195-196). Para su análisis, se realizaron tres fases de categorización (Figura 1): codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La codificación abierta fue realizada en primer lugar y se sirvió del programa de análisis de datos cualitativos NVIVO 12 para contrastarlos con el primer acercamiento a los datos. Durante esta primera fase, la investigadora analiza a fondo la entrevista para intentar identificar elementos recurrentes. Para ello, se realizó una primera categorización tras la lectura detenida y atenta de la entrevista transcrita. En la segunda fase, se agruparon los términos en diferentes nuevas categorías, la codificación axial. Estas serán las principales categorías sobre las que trabajar tras la reorganización y categorización de los elementos surgidos en el paso anterior. El resultado de esta categorización dio lugar a tres elementos fundamentales: la motivación, el yo docente y la práctica docente. El hecho de utilizar una entrevista semiestructurada determinó que, a pesar del surgimiento de algunas categorías nuevas en la codificación abierta, las más frecuentes coincidían con los temas recogidos en los objetivos. En tercer lugar, se llevó a cabo una categorización selectiva, a través de la que se selecciona una categoría central, que engloba a todas las demás y que se convertirá en el núcleo de la investigación en torno al cual se organizan el resto de categorías, en este caso, el “voluntariado”.



Figura 1. Categorización de los datos obtenidos en las entrevistas

Ética de la investigación

La reflexión ética ha estado presente a lo largo de todo el estudio. La opción metodológica, la cualitativa, y el tema abordado, la identidad en segundas lenguas, han despertado consideraciones sobre la integridad de los participantes, el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos, y la responsabilidad en la difusión de la información (WILES, 2013). En la toma de decisiones, se han considerado dos marcos éticos: el principialista y el de la ética del cuidado. Por una parte, han estado presentes los principios básicos de consentimiento informado, confidencialidad, ausencia de daño y beneficencia. Como parte del compromiso ético, las participantes fueron informadas de los objetivos de la investigación, fases, metodología e implicaciones de la investigación con la libertad de desistir en cualquier momento de la investigación.⁴ Asimismo, tuvo lugar una continua reflexión sobre la vulnerabilidad tanto de los participantes como de la investigadora. Por otro, más importante, a medida que avanzaba la investigación, surgieron momentos éticamente importantes (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) que obligaron a reflexionar sobre los testimonios narrados a través de las entrevistas y los recuerdos que, de manera involuntaria, aparecieron (sentimientos y experiencias difíciles). En este sentido, el empleo de las narrativas multimodales para elicitar datos perseguían de manera progresiva entrar en los recuerdos de las participantes para poder hacer un ejercicio de autorreflexión posteriormente mediante las entrevistas semiestructuradas. Asimismo, algunas revelaciones íntimas y aspectos que emergieron en la investigación cuya alusión no aportaba una mejor comprensión fueron omitidas. Con la finalidad de ofrecer una interpretación de los datos que se acerca a la de sus participantes se adoptó una perspectiva ética en el estudio. Por deferencia y respeto a quienes habían hecho posible la investigación, los resultados analizados fueron compartidos, antes de su defensa y posterior publicación, con las participantes para su validación y aprobación final.

Resultados⁵

Helena: *Evaluar, evaluar, evaluar y evaluar*

Helena es una profesora que ha dedicado toda su vida a las lenguas. Su pasión la llevó a

⁴Los documentos elaborados y administrados a las participantes pueden solicitarse a la primera autora de esta investigación a través de correo electrónico.

⁵ Se han otorgado a las participantes pseudónimos de origen griego que tienen una relación simbólica con cada una de ellas y pertenecen todos a la mitología griega: *Ελένη*, “brillante, que da luz”; *Ιρήνη*, “paz”; *Ιφιγένεια*, “mujer fuerte” y *Πολέμουσα*, “luchadora”.

dedicarse a enseñarlas, y esto se ve reflejado en el papel que las lenguas han tenido a lo largo de su vida (Figura 2). Para ella, estudiar y enseñar idiomas ha sido un método de conexión con el mundo y con otras personas. Así, según comenta, profesores de los que marcan y experiencias vitales, como un viaje, fueron factores que guiaron su vida hacia las lenguas.

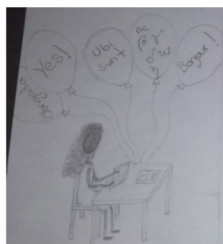


Figura 2. Autorretrato en relación con las lenguas (NM1b)⁶

Para Helena *el lenguaje es vital en mi vida [...] es pasión, es totalmente vocacional*. Esa pasión por las lenguas también está relacionada con el voluntariado desde sus inicios. Su primera experiencia supuso ser un período gratificante, además de recibir una compensación afectiva. Para ella, no parece existir una conexión consciente entre enseñar una lengua y realizar un voluntariado porque *esa relación nunca fue buscada, no fue una cosa que yo buscara espontáneamente, se fue dando*. En el caso de Grecia, su decisión de realizar el voluntariado estuvo motivada por cuestiones personales; de hecho, allí se dedicó a funciones que no eran la docencia, sino tareas logísticas. Su dominio de las lenguas la ayudó a realizar funciones de intérprete, a la vez que se ofrecía a asesorarles en cuestiones legales para lograr su reubicación. En este sentido, la lengua, si no es un fin, sí puede actuar como un medio en la experiencia del voluntariado, ya que contribuye a una comprensión de las personas con las que te estás relacionando. El valor del voluntariado está representado por Helena con una figura que sostiene un gran corazón que alberga en su interior corazones que la completan.

Helena también relataba su labor en una asociación española, que se encargaba de recolectar fondos y comida para su envío a Grecia. Como con su primera experiencia, *mi voluntariado no tuvo nada que ver con esto [enseñar]. Era mi intención inicial, pero la realidad siempre se impone*. Ella acudió a Grecia porque sentía *una sensación de injusticia* y era consciente *de que había que hacer algo*. Para ella no es una obligación, sino *un deber ético, [...] es un deber de justicia social*.

⁶ Para la codificación de las referencias a las narrativas multimodales se han utilizado los siguientes criterios. N=Narrativa; M=Multimodal; número=participante/caso; y a=voluntariado o b=lenguas. Ejemplo: NM1b donde se refiere a la narrativa multimodal del caso 1 para su representación del papel de las lenguas a lo largo de su vida.

Su experiencia en los voluntariados le ha servido para darse cuenta del extraordinario valor, a veces oculto, que pueden llegar a tener las lenguas, como en los *squats*, donde se hablan muchos idiomas (aunque el inglés es la *lingua franca*) y suelen ser los propios refugiados quienes hacen las labores de docentes o de traductores.

El voluntariado, como experiencia temporal y contextual, le ofreció una oportunidad única para reflexionar sobre su profesión. Algo que resume en su concepción de la “lengua como salvavidas”. Esta metáfora nace al observar que las lenguas eran salvavidas para los refugiados, ya que a través de estas podían comunicarse, conseguir más oportunidades. El idioma los hace libres, les abre puertas y no los obliga a depender de un intérprete. En una situación tan extrema como la del voluntariado con refugiados, el papel de las lenguas adquiere una dimensión más profunda. Así, Helena decía: [L]os *chicos que han tenido una oportunidad [...] de superar situaciones y llegar a una estabilidad mayor son los que manejaban otras lenguas. [...] [L]os que no, están “sometidos” al que está haciendo de traductor.*

Su vuelta a España fue muy dura, por lo que su experiencia en Grecia fue contradictoria. Consideraba que hacía lo que debía, pero le parecía frustrante tener que volver: *te vas con la sensación de que te estás dejando muchas cosas por hacer y a mucha gente tirada.* En ese sentido, cree que la experiencia influyó mucho en ella. De hecho, sus estudiantes lo notan en *todo lo que digo y hago, todo lo que tenga relación [con Grecia] me afecta.* Asimismo, Helena plantea el voluntariado como que *de esas experiencias no se vuelve.* Hay un antes y un después por lo impactante de sus vivencias. A Helena *todo lo que [le] pasa termina por estar relacionado de un modo u otro.* Son situaciones que, al final, acaban afectando a su día a día cuando las recuerda.

La experiencia de haber sido voluntaria también ha cambiado en parte su práctica docente. Helena trabaja en una academia y comenta que no tiene mucha autonomía para elegir qué contenidos deben llevarse al aula. Critica que los objetivos son meramente curriculares y no transversales, porque, como ella repite, la finalidad es *evaluar, evaluar, evaluar y evaluar.* Los alumnos *leen textos que no los representan, [...] pues tienen poca conexión con la realidad.*

Ese debate entre lo que cree que debe hacer y finalmente hace, condicionado por factores externos, se resuelve de manera distinta cuando tiene la libertad de modificar los contenidos. Según ella, *tienen la edad perfecta para hacerse una idea propia de las cosas y, por ello, suele incluir cuestiones actuales que le parecen relevantes.* Temas que poseen un

contenido social, cuyo trasfondo está en la *educación para la paz*.

Para Helena, la lengua es un vínculo que conecta la vida y sus múltiples identidades. Su identidad como profesora de idiomas se ha visto afectada por el papel que la lengua posee, cuya relevancia se ha ido transformando a partir de las experiencias vividas y, especialmente, gracias al voluntariado. La lengua le ha permitido, y le permitirá, conectar con situaciones y contextos en diferentes lugares y momentos de su vida. Por otro lado, también reflexionar acerca de la importancia que tiene la lengua como herramienta comunicativa. Todo ello para transmitir a sus estudiantes un tipo de educación en valores en la que cree firmemente, cargada de temática social y con una metodología inclusiva que aúna el aprendizaje de una lengua con el mundo real.

Irene: *Teacher, me go*

Irene, desde su infancia, sabía lo que quería ser: maestra. Siempre le había gustado el inglés, y eso, sumado al *boom* de las lenguas, hizo que se decantara por la carrera de magisterio infantil en inglés. Fue en su etapa de estudiante cuando comenzó a llamarle la atención la capacidad que tenían los niños para adquirir estructuras lingüísticas.

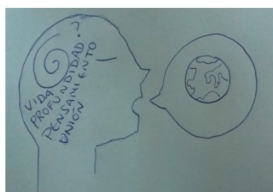
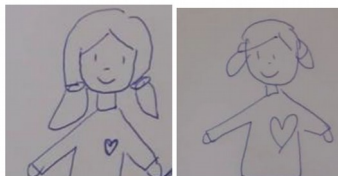


Figura 4. Autorretrato del papel de las lenguas (NM2b)

Para ella, el lenguaje mantiene una estrecha relación con el pensamiento, algo que expresa, y también representa, en su narrativa (Figura 4): *[Y]o siempre he pensado que cuanto más vocabulario dispongas en tu banco mental, mejor puedes expresar lo que tienes dentro [...] es mucho más enriquecedora la experiencia de compartir, de comunicarte con los demás*. Por otro lado, Irene siempre ha pensado que existe una estrecha relación entre enseñar/aprender una lengua y realizar un voluntariado: *Cuando vas de voluntariado, te vas a otro país, por lo tanto, tú ahí estás conociendo otra cultura, otra gente, otra mentalidad y otras lenguas*.

Irene ha participado a lo largo de su vida como voluntaria en tres países diferentes: Kenia, Perú y Grecia. De todos ellos guarda la misma sensación, esa:

De que te vienes más cargado en la retina y de experiencias positivas. Aunque haya sido dura la experiencia de voluntario, siempre vienes con la maletita más cargada de cosas buenas. [L]a maleta con todos tus sentimientos, todos tus aprendizajes que vas a poner en práctica y, a la vuelta pues... el corazón más grande.



Figuras 5 y 6. Autorretrato antes y después del voluntariado

El corazón es el motor principal para realizar el voluntariado (Figura 5) y, con esa experiencia, cobra más fuerza (Figura 6). A Irene también le entusiasma su profesión porque *obviamente te gusta tu trabajo y tú sabes que estás haciendo una cosa positiva. Nosotros tenemos la suerte de que nuestro trabajo es muy satisfactorio en el sentido de que, directa o indirectamente, tú estás dejando una huella en los demás, en los niños*. En su último voluntariado, en Grecia, su mayor motivación vino marcada por la crisis humanitaria que vive el refugiado. Irene no quería permanecer en el bando de los que *miran a otro lado*. Le preocupaba mucho saber que, si no fuese por los voluntarios, muchos de esos niños no pisarían nunca una escuela.

Y así, Irene aprovechó sus vacaciones de verano para poder participar en el voluntariado heleno, donde estuvo impartiendo clases de inglés en un campo de refugiados y, aunque su experiencia fue *cansada*, volvería a ir con los ojos cerrados. Los niños con quienes trabajaba solían tener problemas de conducta, *no eran un grupo fácil*. Asimismo, los padres no demostraban interés por la educación de sus hijos, por lo que todas estas circunstancias alentaban la poca motivación de los jóvenes para asistir a clase.

Durante su estancia, Irene estuvo enseñando a leer, cálculo e inglés. Para Irene los niños tenían un buen nivel de inglés porque *dando tumbos durante X años* al final habían aprendido bastante inglés, *porque considerábamos que era la más útil para que se pudiesen comunicar con mayor soltura en cualquier país europeo*. En el momento que no se sentían motivados o no les interesaba lo que se estaba explicando, los niños decían: *teacher, me go* y abandonaban la escuela para salir a jugar. Es por esta razón que los profesores voluntarios debían ser *constantemente titiriteros*.

[T]odas las tardes, después de acabar las clases teníamos que preparar las del día siguiente, fabricar nuestro propio material... Siempre una cosa que les llamara la atención, tienes que estar constantemente siendo el titiritero porque, si los niños iban y no le gustaba lo que estaban aprendiendo, te decían “teacher,

me go” [...] Entonces tenías que estar muy activo psicológicamente y físicamente para intentar hacer juegos que llamen la atención, intentando, con el poco tiempo que tienes de estancia, ver qué les gusta, qué no les gusta.

Todos y cada uno de los voluntariados han permitido a Irene reflexionar de manera directa e indirecta sobre su profesión como docente de idiomas. En sus clases aplica la misma filosofía de enseñanza y da importancia a trabajar la parte emocional, buscando crear un buen clima en el aula. Por lo tanto, el voluntariado ha pasado a formar parte de sus identidades. Estas experiencias han ido modulando su identidad docente, ha ido cambiando a través de ellas. Esto se refleja en el modo en que se ve a sí misma o la ven los demás tras el voluntariado, algo que ella misma reconoce cuando dice que *a ti te marca personalmente y obviamente tú proyectas lo que eres, lo que dices y lo que piensas, [...] al final tus experiencias personales y profesionales se ven representadas a través de tus actos y de las cosas que tú crees.*

Además de estos cambios, sus compañeros también se han dado cuenta de que, tras el voluntariado, la ven más paciente en el trato hacia los alumnos, más conciliadora. De hecho, Irene confesaba que la experiencia en Grecia la ha ayudado a tener mucha más paciencia. El hecho de vivir fuera durante varias temporadas la ha hecho reflexionar sobre cómo debe enseñarse una lengua o cuáles son las necesidades reales. Ella es partidaria de que en sus clases se preste una mayor atención al vocabulario frente a la gramática. Siempre que podía les mostraba imágenes, se lo señalaba o acababa dibujándoles en la pizarra.

Si algo destacaba de sus clases era la presencia del elemento lúdico; lo utiliza para crear una mayor motivación de sus alumnos. Diseña las clases de inglés con un alto contenido lúdico, mediante juegos, repitiendo canciones, pintando, con danza y realizando pequeñas obras teatrales que favorecen el entrenamiento de la lengua y perder el miedo a expresarse en público. Ello no implica que la gramática desaparezca, pero sí que se practique de manera transversal, usando siempre una situación comunicativa real. Irene quiso ser maestra porque le gustaba, pero ahora quiere dejar huella, pues, [T]ú pasas muchas horas con esos niños y tú los tienes en tu manos, [...] yo quiero contribuir a que salga de mi clase más gente que salva vidas o simplemente que sea capaz de ayudar a un amigo.

Ifigenia: Yo soy la teacher

Ifigenia empezó en la enseñanza de idiomas de manera gradual: *al principio, con el tema de las lenguas, empecé como todo el mundo, aprendiendo inglés en el cole y poco más, las*

lenguas únicamente significaban eso, una asignatura. Pero le empezó a atraer más el mundo de los idiomas y acabaría licenciándose en Traducción e Interpretación. Sus primeros pasos en el mundo de la docencia los dio con clases particulares de inglés. Motivada por las lenguas y por la enseñanza, realizó el Máster de Enseñanza Secundaria. Ella decía: [M]e di cuenta de que quería ser profesora cuando di clase porque, aparte, era una cosa que nunca pensé que podría hacer. [...] Me producía mucha satisfacción ver que acompañas a una persona a conseguir lo que quiere.

Además, sin dejar de lado la formación en las lenguas, estas no solo fueron un pilar profesional para Ifigenia, sino que, gracias a ellas, conoció a su pareja actual. Él es extranjero y la lengua que usan para comunicarse es el inglés: *Las lenguas me llevaron a conocer a mi novio, él es de [país] y la lengua que utilizamos para comunicarnos es el inglés, le veo la cara y no concibo hablarle en español. Y es así cómo Ifigenia ha llegado a ser profesora de español e inglés y compagina su labor de docente con la de intérprete jurado. Dos profesiones enlazadas por su dedicación a las lenguas en diferentes contextos de uso/aplicación.*

Ifigenia es una persona que se pone al servicio de los demás y, sin duda, el corazón es el motor que la incentiva. Además, colabora con ONG griegas en la recogida y distribución de alimentos. Hasta el momento, el único voluntariado que ha realizado fuera de España ha sido en Grecia. En concreto, lo que la motivó a emprender este viaje fue una cuestión personal. Ella había tenido la oportunidad de pasar varios meses de verano en Siria, de los que conservaba muy buenos recuerdos. A ella se le encogía el corazón cuando veía los sitios en los que había paseado y que ahora eran ruinas.

Por ello, en cuanto tuvo la oportunidad, viajó a Lesbos para poder ayudar. Aprovechó las vacaciones que le dieron por Navidad para cooperar como traductora en un hospital de campaña para una ONG que precisaba de mediadores entre los médicos y los refugiados. Según ella misma relataba, la lengua en estos momentos de crisis era primordial, pues se trataba de *ayudar a personas que están en una situación límite, en estado de shock, y que necesitan atención médica. Necesitan a alguien que sepa su idioma para que los escuche y los entienda.*

En este contexto concreto, la lengua que permitía la comunicación entre los propios refugiados y los voluntarios era el inglés. Ifigenia, en cambio, no cree que exista una relación directa entre aprender o enseñar una lengua y realizar un voluntariado, más bien afirma que es una relación que se va desarrollando de manera indirecta, que surge espontáneamente. Pero esta experiencia, si en algo hizo reflexionar a Ifigenia, fue sobre la importancia que ha tenido

para ella el haber estudiado idiomas. Psicológicamente es muy fuerte sentirse solo, ver el papel de las lenguas como mediador, como una vía de escape de esa cruda realidad. Ifigenia aseguraba que *lo que la gente venía buscando eran los intérpretes [...] porque los médicos te han quitado el dolor de cabeza o la diarrea que tenías, pero el profesor de idiomas se ha quedado contigo escuchándote.*

Y unido a todas estas circunstancias define la experiencia como algo *genial*. *La palabra no es genial... igual es feo llamar a esto genial, pero yo volvería si pudiera con los ojos cerrados y si no he vuelto es porque no he tenido vacaciones otra vez.* Tras el voluntariado, ella misma, y el resto, percibe cambios en el modo en que se ve o la ven como docente de idiomas. Ifigenia destaca que se ha vuelto más empática y comprensiva con sus estudiantes. Cree que trabajar la autoestima de sus estudiantes es clave para lograr buenos resultados. Sus alumnos la conocen como la *teacher*: *[E]n el tema de enseñar yo creo que soy bastante más comprensiva. [...] Yo soy la teacher a la que siempre le cuentan cosas [...] [I]ntento mucho [...] no juzgar a la persona, hablar con ellos, ver qué les pasa.*



Figura 7. Representación de debates en el aula (NM4b)

Por otro lado, Ifigenia está más atenta a cuestiones que pasaban desapercibidas como prestar mayor atención a los comentarios que se realizan en el aula; tiene un mayor control en la selección de textos, con una visión más global del mundo y contenidos que permiten una mayor reflexión. Todos ellos textos reales que favorecen que sus estudiantes se involucren usando un enfoque comunicativo:

[Y]o de lo que sí me doy cuenta [...] es de que estoy mucho más alerta a todo [...]o sea, antes también, pero ahora es como que estoy mucho más alerta a los comentarios que se hacen e incluso a los textos que salen en algunos libros. [...] [C]uando tengo que elegir materiales sí que es verdad que procuro sacar temas que generen controversia, sobre todo con los adolescentes, que son súper radicales. [...] Muchos piensan lo típico, que vienen a quitarnos todo o piensan “qué miedo”, ¿miedo de qué? [Alguien] te puede caer fatal, pero se merece lo mismo que tú.

Ifigenia volvió a España con una nueva mirada, pues ha aprendido a tener en cuenta nuevos valores que, como parte de una sociedad, siente que tiene la responsabilidad de

transmitir: *Yo creo que ser profesor es una de las profesiones donde más te afecta todo, es decir, todo lo que tú has hecho o todo lo que tú haces, al final acaba filtrándose de alguna manera y acaba saliendo en las clases.*

Polemousa: *Todo ello me llevó a querer comunicarme*

Polemousa, desde su infancia, comenzó a tener un contacto más cercano con las lenguas. En su ciudad existía gran variedad dialectal: norcentral, andaluza y árabe. Desde que se levantaba, pasaba los días escuchando multitud de idiomas y acentos y empezó a darse cuenta de la conexión de las lenguas y la importancia de comunicarse con las personas en su lengua. Cursó inglés, en la enseñanza primaria y secundaria, como lengua extranjera, junto a griego y latín. Gran parte de su profesorado estaba conformado por docentes españoles y sefardíes, lo que contribuyó a que su interés hacia los idiomas aumentara. Toda esa multiculturalidad motivó a Polemousa a realizar estudios de Magisterio en Lengua Inglesa, que amplió con italiano y francés. Decidió dedicar su vida a aprender y, después, a la enseñanza de lenguas. Esta pasión la ha llevado a viajar por el mundo, pues [*]e gusta comunicar[s]e con personas de otras lenguas*. Estos viajes los realiza por placer o para realizar algo que también la entusiasma: el voluntariado, que para ella:

[E]s algo que sale del corazón, es un trabajo no remunerado con dinero, que sin embargo tiene una remuneración emocional, afectiva, de desarrollo personal e interpersonal y espiritual. Es un servicio que se hace porque se quiere en el tiempo que se puede. Es dar un tiempo de tu vida para servir gratuitamente y desinteresadamente a otras personas (Figura 8).



Figura 8. Representación de los lazos que conforman el voluntariado (NM3a)

Llama la atención la relación que establece entre el voluntariado y el tiempo (Figura 8), puesto que la sociedad remarca que “el tiempo es oro”, siendo loable su actitud de dedicarse a los demás; un tiempo que no es perdido, porque, lo que una persona emplea en ayudar a otra, siempre tendrá una recompensa. De hecho, en el voluntariado, el tiempo no es algo que falte, sino la predisposición: *se hace porque se requiere, en el tiempo que se puede,*

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./jun. 2018 – Vol 18, N° 1, ISSN 2318-7131

[...] *dar tiempo de tu vida desinteresadamente a otras personas. No esperas una compensación económica.*

Por otro lado, Polemoussa cree que existe una relación entre enseñar una lengua y realizar un voluntariado. *Puede ser que los voluntarios sean profesores de lengua, o que necesiten aprender una lengua, pero, en todos los casos, la lengua que se enseña o se aprende tiene una función comunicativa, y en el voluntariado la comunicación es el pilar esencial.* Para ella, sin comunicación no hay voluntariado, por lo que defiende que es primordial que el voluntario conozca la lengua del país o que domine el inglés como *lingua franca*. Sin embargo, no descarta el lenguaje no verbal como medio de comunicarse, tan importante o más que el verbal, pues, somos personas capaces de interpretar los gestos, las sonrisas o las lágrimas.

[Q]uitando malos entendidos, porque no todos los gestos significan lo mismo, pero una mirada, una sonrisa, son universales. La mirada, los brazos abiertos... aunque tú no sepas la lengua, la otra persona te ve, te mira a los ojos y ve que tú estás atento a ella y aunque te cueste comunicarte, se logra [...] La parte afectiva y emocional es muy importante en los aprendizajes eso sí, eso sí está muy claro.

Polemoussa compagina su faceta docente con el voluntariado en ONG, tanto en España como en el extranjero. En Grecia, su motivo para emprender este viaje fue conocer la crisis humanitaria de refugiados. Aprovechó sus vacaciones en el trabajo para cumplir con lo que fuese necesario, no importaba qué le asignaran. Pero, aparte, jugó con los niños y acompañó a las madres, el sector más vulnerable. El solo hecho de conversar o de mostrar una sonrisa, les devolvía la vida a todos. El juego se convertía en una manera de hacer olvidar a los más pequeños lo que estaban viviendo. El voluntariado le dejó una sensación agrídulce, ya que, en ocasiones, se convierte en un paternalismo que no es bueno, se pone un parche, algo paliativo, pero siguen viviendo sin ninguna dignidad. Pero, a su vez, fue una experiencia muy bonita, que [l]e *hubiese encantando quedar [s]e allí.*

Durante su estancia en Grecia, reflexionó sobre la importancia de los idiomas para “intervenir” en una situación de crisis. Con tan solo un saludo o preguntarles “qué tal” podía animarlos e intentar que perdieran el miedo. Todo ello lo llevó a sus clases de español.

[A]prendo los saludos en cada una de sus lenguas, por ejemplo en polaco, en búlgaro, en rumano, en árabe [...] como se dice “buenos días”, “¿qué tal?”, “¿cómo estás?”, los saludos y las palabras de cortesía. Así en cada una de las lenguas intentaba animarles porque tenían bloqueos psicológicos. Venir de sus países era muy duro para ellos y era una forma afectiva de aproximarme a ellos y de ellos perdieran los miedos, los bloqueos para poder aprender la lengua española.

Su vuelta al trabajo supuso enfrentarse a la experiencia vivida en Grecia. Desde ese momento, la persona posee un valor especial, se preocupa no solo de las necesidades lingüísticas que debe cubrir, sino también de las emocionales. Por ello trabaja la autoestima y las capacidades del estudiante, como la empatía hacia sus congéneres, la interacción social o la creatividad. Todo esto revierte en el modo en que plantea las clases. Sigue un enfoque comunicativo e intenta que la atención sea personalizada con una relación natural entre iguales. Un ejemplo de ello es la idea de aprender español mediante la cocina, iniciativa que nació de la necesidad que tenían muchos inmigrantes al llegar a España de encontrar un trabajo. A través de las clases, los estudiantes aprendían español en un contexto de uso real y, por otro lado, aprendían geografía ubicando la gastronomía española típica en un mapa. Asimismo, hacían uso de las TIC como método de búsqueda de recetas en Internet. Polemoussa destacó que los estudiantes, al igual que pasaba con los refugiados, llegaban al aula con una gran carencia emocional que hay que afrontar desde el primer momento, y ello requería que atendiera a sus necesidades individuales y supiera el papel que la lengua podía desempeñar.

Conclusiones

La experiencia de realizar un voluntariado ha tenido un significado para cada una de ellas a pesar de que las motivaciones eran muy diversas. Ninguna buscaba una compensación por esta experiencia ni quería mejorar su dominio lingüístico o mejorar el modo de enseñar, pero recibieron una gratificación afectiva que no esperaban. Ello las ha llevado a experimentarla como un acto de justicia y un deber con la sociedad para visibilizar una realidad desconocida. Dedicaron su tiempo libre a ayudar a personas que lo necesitaban y se dieron cuenta de que, en esta situación de conflicto, el dominio de las lenguas contribuía a ello. Para ellas, la relación entre el voluntariado, como experiencia, y las lenguas, como vehículo, emerge del contexto. En el fondo, la comunicación con otras personas en una situación de vulnerabilidad pone de manifiesto la relevancia como instrumento de libertad de sus pensamientos y sentimientos.

Al regresar a España, las participantes se dieron cuenta de que Grecia permanecía en

su recuerdo. Comenzaron a *verse* y *ser vistas* de manera diferente. El voluntariado les había influido personal y profesionalmente. Comenzaron a apreciar el valor oculto que poseen las lenguas como herramienta de interacción social y su papel una situación como esta, *un salvavidas*, según Helena. También, la necesidad de cambiar algo en sus vidas se traduce en una mayor sensibilización ante las injusticias y, en sus prácticas docentes, en el modo de percibir aspectos que intervienen en sus clases entre sus estudiantes. Reflexionan sobre los valores que deben transmitir a sus estudiantes más allá del currículo y se acercan, así, a temas sociales que consideran relevantes para el aula. Para todas ellas es importante la educación en valores y trabajar la autoestima para lograr que sean buenas personas. Su nueva filosofía de enseñanza ha dado lugar a una transformación pedagógica profunda: trabajan la parte emocional, fortalecen el papel de la motivación y aportan una mirada diferente a los temas que debaten en el aula. Reflexiones todas ellas que ofrecen un nuevo marco de generar conocimiento sobre el papel que las experiencias poseen en las identidades profesionales.

Referencias Bibliográficas

- BARKUIZEN, G. (Ed.) (2003). *Narratives in applied linguistics*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- (2017). *Reflections on language teacher identity research*. New York, USA: Routledge.
- BLOCK, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal*, 91 (issue supplement S1), 863-876. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x.
- (2013). Issues in language and identity research in applied linguistics. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 13, 11-46. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/elia.2013.i13.01>.
 -
- DE COSTA, P. I. y NORTON B. (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher, *Modern Language Journal*, 101(Supplement 2017), 3-14.
- GUILLEMIN, M. y GILLAM, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280.
- HATZIDAKIS, O. y GOUTSOS, D. (2017). *Greece in Crisis. Combining critical discourse and corpus linguistics perspectives*. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company. doi: <https://doi.org/10.1075/dapsac.70>
- HENRICH, J; HEINE, S. y NORENZAYAN, A. (2010). The weirdest people in the world?
- Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./jun. 2018 – Vol 18, N° 1, ISSN 2318-7131***

- HERNÁNDEZ CARRERA, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- JAMES, W. ([1890] 1961). *Psychology: The Briefer Course*. New York, USA: Harper and Brothers.
- KALAJA, P.; FERREIRA BARCELOS, A.M.; ARO M. y RUOHOTIE-LYHTY, M. (2016). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- KUBANYIOVA, M. (2018). Language teacher education in the age of ambiguity: Educating responsive meaning makers in the world. *Language Teaching Research*. Doi: <https://doi.org/10.11-77/1362168818777533>
- KUBANYIOVA, M. y CROOKES, G. (2016). Re-Envisioning the Roles, Tasks, and Contributions of Language Teachers in the Multilingual Era of Language Education Research and Practice. *Modern Language Journal*, 100(S1), 117-132.
- LACORTE, M. (2015). *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*. New York: Routledge.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. En L. Ortega y Z. H. Han. (Eds.), *Complexity theory and language development: In honor of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- McCLINTON, J. (2005). Transformative Learning: The English as a Second Language Teacher's Experience, *CATESOL*, 17(1), 156-163.
- MUÑOZ BASOLS, J.; RODRÍGUEZ-LIFANTE, A. y CRUZ MOYA, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (1), 1-34.
- NORTON PEIRCE, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- NORTON, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- ORTEGA, L. (2012). Epistemological diversity and moral ends of research in instructed SLA. *Language Teaching Research*, 16(Issue 2), 216-226.
doi: <https://doi.org/10.1177/0267658311431373>
- ORTEGA, L. HAN, Z. (eds). *Complexity theory and language development: In honor of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

- PAVLENKO, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163-188.
- PAVLENKO, A. y BLACKLEDGE, A. (Eds.) (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RAMÍREZ FIGUEROA, J. A. (2014). La investigación cualitativa y el estudio de casos múltiples. En Academia.edu:
<https://www.academia.edu/7103948/>
La investigación cualitativa y el estudio de casos múltiples
- SADE, L. (2009). Complexity and identity reconstruction in second language acquisition (Tesis doctoral). Universidad Federal de São João del-Rei (UFSJ).
- WILES, R. (2012). *What are Qualitative Research Ethics?* London: Bloomsbury Academic.
- WILLIAMS, M., MERCER, S. y RYAN, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Resumo: Esta pesquisa foca no estudo dos processos identitários que quatro profissionais de línguas vivenciam por meio de um voluntariado. As pesquisas sobre segundas línguas têm sido estudadas a partir de uma perspectiva social com foco nos falantes e aprendentes (NORTON, 1993, 1995, 2000, 2013; PAVLENKO; BLACKLEDGE, 2004; BLOCK, 2009). Contudo, as pesquisas sobre os professores de línguas têm recebido mais recentemente atenção (KALAJA; BARCELOS; ARO; RUOHOTIE-LYHTY, 2016; BARKHUIZEN, 2017). O presente estudo de caso múltiplo de cunho qualitativo analisa a construção da identidade profissional nas trajetórias dessas professoras e da sua prática docente por meio do uso de narrativas multimodais e entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave: identidade, voluntariado, Grécia, estudo de caso múltiplo, ensino de línguas segundas.