

## Capítulo 2

### 2. Revisión Bibliográfica

#### 2.1 Introducción al capítulo

En este capítulo haré la revisión de los autores más importantes que he considerado como referencia de mi estudio. En la primera parte, hablaré mas detalladamente sobre Wenger y las Comunidades de Práctica y las funciones que tienen como comunidades que promueven el aprendizaje y el compromiso individual grupal con la comunidad. También abordaré conceptos sobre identidad de acuerdo a la teoría de Wenger para establecer la idea con respecto a este concepto que se ha considerado para este estudio. Nuevamente hablaré de los estudios que se han realizado en el campo de la educación internacional y/o educación dirigida hacia los grupos diversos que conforman las escuelas en los Estados Unidos. En la última parte del capítulo hablaré sobre la etnografía y los estudios de caso ya que ambas se utilizaron en este estudio.

#### 2.2 Wenger y Las Comunidades de Práctica

En este capítulo, no solo hablaré sobre los distintos estudios que se han hecho en el campo de las comunidades de práctica (COP), sino que también continuaré con la introducción a los términos y conceptos que se manejan en el área de las COP ya que muchos de ellos pueden resultar nuevos para los lectores. Muchos de estos conceptos fueron introducidos por Wenger (1998) en su libro Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Por ello, su bibliografía es una parte esencial en este capítulo de mi investigación.

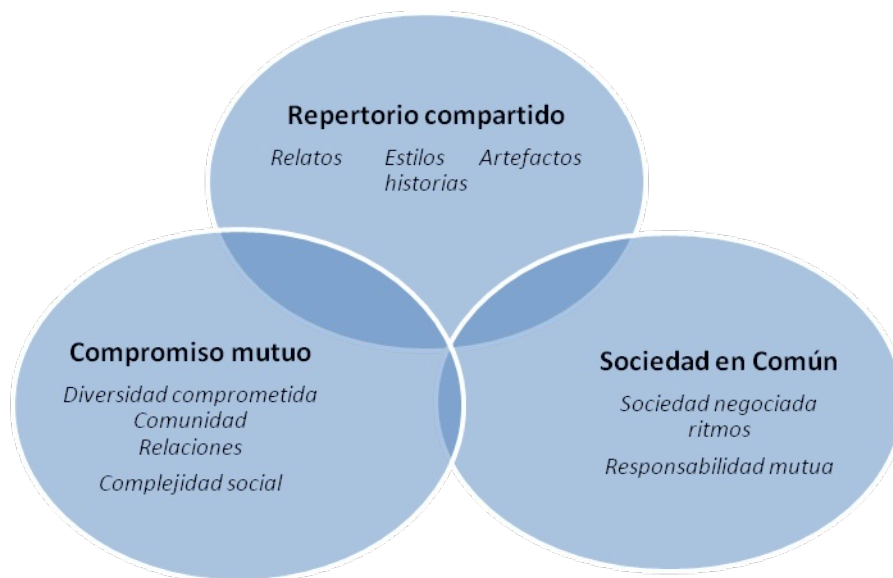
##### 2.2.1. Una Comunidad de Práctica

Wenger (1998) define las Comunidades de Práctica como una parte integral de nuestra vida diaria. De acuerdo a Wenger (1998), todos pertenecemos a Comunidades de Práctica, y este acto de pertenencia se repite a cada momento. Estas comunidades pueden ser la escuela, el hogar, el club en el que practicamos nuestros pasatiempos favoritos, la iglesia, el trabajo, etc.

Pertenecemos y jugamos roles dentro de las Comunidades y jugamos roles de miembros específicos dentro de ella, aunque algunas veces esos roles pueden variar de acuerdo a la naturaleza de la comunidad. Aquí se habla de una comunidad de naturaleza social y las interacciones pueden ser diferentes de acuerdo al contexto y al ambiente. Wenger dice que cada comunidad desarrolla sus propias prácticas, rutinas, rituales, artefactos, símbolos, convenciones, relatos e historias. Los miembros de una Comunidad se aman y se odian entre si, se ponen de acuerdo y en desacuerdos. Hacen lo que sea para continuar; aún cuando las familias se alejen, los mismos miembros crean maneras y formas de lidiar consigo mismo. Si sobrevivir consiste en la búsqueda de alimentos y refugio, o en la búsqueda de una identidad viable, entonces mantenerse juntos es un reto importante.

De acuerdo a Wenger (1998) y como se puede ver en la figura 1, una Comunidad de Práctica está comprendida por tres dimensiones principales las cuales las quiero aplicar a el aula de clases como una comunidad que reúne las características de cada dimensión: Compromiso mutuo *-mutual engagement-*, en cuanto al término de compromiso, se refiere a la participación activa en procesos mutuos de negociación de significado. En un aula de clases, este compromiso se refiere a las oportunidades que hacen posible que los miembros de una comunidad académica se sientan comprometidos a asistir, interactuar unos con otros mientras realizan las actividades que conforman sus rutinas de estudiantes. La segunda dimensión es: una sociedad en común *-joint enterprise-* que es el resultado de que los alumnos/miembros de una comunidad negocien las situaciones que se dan dentro del grupo; y un repertorio compartido *-shared repertoire-* ya que después de un periodo de tiempo en que los estudiantes se reúnen con el mismo propósito y la misma tarea de conseguir una meta -ya sea desde el aprendizaje colectivo hasta una calificación- estas metas que persiguen les provee de herramientas y recursos para negociar los significados

que se dan dentro de la comunidad académica de práctica, por ejemplo y no limitados a estos: las lecturas que realizan cada semana antes de reunirse para la clase, las discusiones que se hacen sobre estas lecturas, las tareas, los proyectos a desarrollar por equipos o individualmente, el uso de algún material software como apoyo de la clase, identificación de conceptos específicos, experiencia en una determinada área como la enseñanza de segundas lenguas, etc. Cada una de estas dimensiones está compuesta por varios elementos, los cuales se pueden relacionar con un salón de clases como una Comunidad de Práctica, y otros que no. En este estudio se ha elegido el salón de clases como una agrupación que reúne los elementos de una Comunidad de Práctica.



*Figura 1*  
*Dimensiones de practicas como la propiedad de una comunidad. (Wenger, 1998. p. 73)*

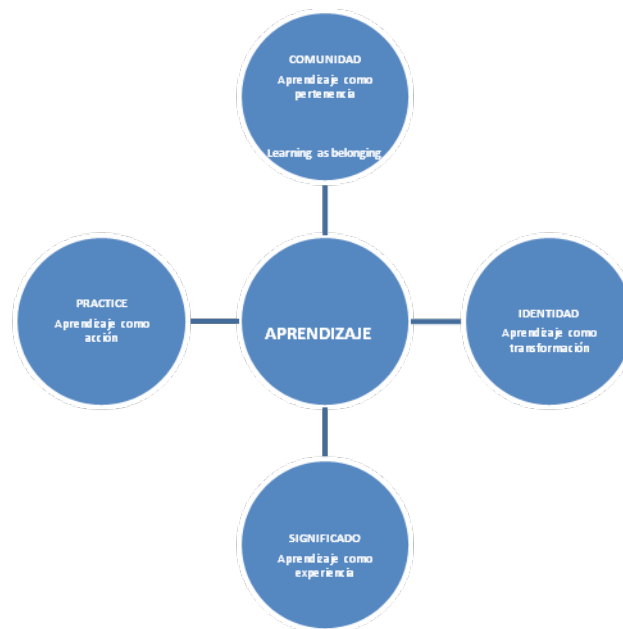
## 2.2.2 Una Comunidad de Aprendizaje

Por otro lado, Wenger (1998) dice que una teoría social de aprendizaje incluye todos los aspectos de nuestras vidas. Aprender es una parte importante de nuestra vida diaria y no una actividad separada que suceda únicamente dentro del salón de clases. El dice que “el enfoque principal de esta teoría es el aprendizaje como participación social” (p. 4) y que la participación no está limitada puramente a algunas actividades –como las que pueden ser compartidas dentro de un salón de clases- sino más bien a “un proceso que incluye la participación activa en las prácticas de las comunidades sociales y construir identidades en relación a estas Comunidades” (p. 4)

Basado en esta teoría social de aprendizaje, Wenger (1998) propone cuatro principios generales para entender y hacer posible el aprendizaje.

- 1) *Significado*: La forma de hablar acerca de nuestra habilidad (transformable) –de individual a colectiva- para experimentar nuestra vida y el mundo de manera significativa.
- 2) *Práctica*: La forma de hablar acerca de recursos sociales e históricos compartidos, sistemas y perspectivas que puedan apoyar el compromiso mutuo en acción.
- 3) *Comunidad*: Una forma de hablar acerca de las configuraciones sociales en las cuales nuestros esfuerzos sean reconocidos como dedicación de nuestra parte y por lo tanto esta dedicación tiene un valor, además de que nuestra participación sea reconocida competentemente.
- 4) *Identidad*: Una forma de hablar acerca de cómo el aprendizaje moldea quienes somos y crea historias personales sobre las transformaciones de nuestra identidad en el contexto de las comunidades en las que interactuamos.

De una manera mas ilustrada, estos conceptos se pueden observar en la figura 2 y la forma en que están relacionados.



*Figura 2.*  
*Componentes de una Figura Social de Aprendizaje. (Wenger, 1998. p. 5)*

El aprendizaje transforma quienes somos y lo que podemos hacer, por lo tanto se convierte en una experiencia de identidad (Wenger, 1998). No es tan solo una acumulación de habilidades e información sino un proceso de conversión, de llegar a ser una persona en especial, o lo contrario, evitar adquirir una determinada personalidad. Ya que a la larga, el aprendizaje que adquirimos por nosotros mismos contribuye a convertirnos en personas específicas. El aprendizaje es proceso que no nos permite mantenernos en un estado pasivo, por lo tanto, este proceso que se da en nosotros, transforma quienes somos.

Lave y Wenger (1991) consideran que es a través de la coparticipación en prácticas comunitarias que el estudiante puede aprender. Ellos aseguran que el punto de vista que plantean sobre el aprendizaje de una segunda lengua, remarca la importancia en que los nuevos miembros

o los principiantes tengan acceso a las palabras de otros en comunidades de prácticas. Así, Ray Mcdermott (citado en Norton y Toohey, 2002) dice “La lengua y la cultura ya no serán puramente guiones que se tengan que memorizar, sino conversaciones en las cuales las personas podrán participar” (p.120) Como comenté en el capítulo anterior, en mi experiencia como estudiante de intercambio en una universidad de los Estados Unidos, el rol de las comunidades de práctica (Wenger, 1998) con las cuales entré en contacto, fue de gran trascendencia en la formación de mi identidad como estudiante bilingüe.

Con respecto a la negociación (*negotiability*), Wenger (1998) dice:

*La habilidad, facilidad y legitimidad para contribuir a, tomar la responsabilidad de, y moldear el significado que es importante dentro de una configuración social. La negociación permite que los significados sean aplicables a nuevas circunstancias, a enlistar la colaboración de otros, a que los eventos tengan sentido, o afirmar nuestra membresía. [mi traducción] (p. 197).*

La negociación nos permite construir significados que son importantes para nosotros dentro de una comunidad, y una vez que hemos encontrado la importancia de esos significados, encontramos la forma de aplicarlos a distintas circunstancias y siguen teniendo la misma validez y utilidad que tuvieron cuando los creamos. Esta capacidad de negociar surge precisamente de nuestra interacción con la comunidad.

### 2.3 Identidad

Kanno (2002) utiliza el término de *identidad* para referirse a nuestro sentido de quienes somos, y en esto ubica la raza, el género, clase, ocupación, orientación sexual, edad, lengua, entre otros. Las características que puedan ser sobresalientes de nuestra identidad dependerán

del contexto. Tal y como plantea Kanno, con *identidades bilingües y biculturales* se refiere a los individuos que son bilingües y la posición que adoptan entre las dos lenguas y sus respectivas culturas con respecto a la definición de quienes son ellos.

Muchos autores han comentado sobre la relación tan estrecha que existe entre la identidad y el lenguaje, y de que manera el lenguaje afecta significativamente la formación y desarrollo de la identidad del individuo. McKay y Wong (1996. Citado en Kanno, 2002) encontraron en su estudio con estudiantes adolescentes de raza China que estudiaban en California, que a través de varios discursos en los cuales los estudiantes se involucraban dentro del contexto académico, ayudaron a los estudiantes a construir una identidad social que conducía al aprendizaje del Inglés, en cambio otros recursos los quitaban de recursos que los necesitaban para aprender la lengua. Este tipo de estudios demostró que a pesar de estar dentro de un contexto académico, el cual es tan solo una faceta en la vida de los estudiantes inmigrantes, aun así los estudiantes poseían múltiples identidades.

Norton (2002) menciona que la identidad no es algo que pertenezca al individuo sino que emerge de la interacción del estudiante con el contexto de aprendizaje. A esto Morita (2004) lo llama agencia personal (*personal agency*), el cual esta basado en dos perspectivas teóricas: El enfoque neo-Vygotskyano y las perspectivas del discurso crítico. El primero asegura que la agencia personal surge del compromiso del individuo con su mundo social. Lantolf y Pavlenko (2001) declaran que “la agencia no es una propiedad del individuo, sino una relación de lo que es constantemente co-construido y renegociado con todo lo que esta alrededor del individuo y de la sociedad” (p.148). Canagarajah (1999) dice que los individuos son agencias en acuerdo para resistir posicionados al margen en discursos dominantes y formar posiciones alternativas que puedan satisfacer sus metas y propósitos.

Wenger (1998) dice que la identidad se relaciona con la formación social del individuo, la interpretación cultural del cuerpo y la creación y uso de los marcadores de la membresía tales como los ritos de los pasillos y categorías sociales. *“Nuestra identidad incluye nuestra habilidad e inhabilidad de moldear los significados que definen nuestras comunidades y nuestras formas de pertenecer -a prácticas de comunidades-”* (p. 145)

Son muchos los autores que han tratado el término de identidad desde la perspectiva cultural o lingüística, sin embargo, en este estudio quiero referirme a ella en los términos comunitarios planteados por Wenger (1998).

### 2.3.1 Identidad en Práctica

Butler (1990) dice que la identidad es considerada como una representación simbólica generada por las elecciones de prácticas de cada individuo en contextos sociales fluidos y situacionales. El énfasis de este estudio no está destinado a describir el proceso de los estudiantes en la adquisición del inglés como segunda lengua, sino a describir al estudiante que vive diariamente entre dos lenguas y esto va mucho más allá que la simple asimilación e integración a la cultural norteamericana, llega al estudio de como los estudiantes de segunda lengua socializan dentro de un discurso académico.

Morita (2004) en su estudio observando a seis estudiantes de Japón en una Universidad de Canadá durante un año, encontró que el aparente silencio que algunas de las estudiantes tuvieron durante las discusiones indicaba claramente que negociar sus roles o identidades fue una parte importante de su socialización. La identidad que las estudiantes construyeron en un determinado salón de clases moldeaban sus participaciones en clases simultáneamente y ese proceso de moldeamiento era recíproco, pues también sus participaciones fueron moldeadas por la membresía e identidades que construyeron en el proceso.



Oropeza (2005) realizó un estudio auto etnográfico en una universidad de Oregón mientras participaba en un programa de intercambio en esa escuela por cinco meses. Ella encontró que su conciencia de ser un miembro de esas comunidades por un periodo de tiempo mas corto al de los demás, le permitió adoptar una posición periférica en la comunidad. Es decir, ni totalmente comprometida con la comunidad, ni totalmente fuera de ella. Esta posición periférica adoptada le dio la oportunidad de ganar acceso total al compromiso, compartir una meta en común, y a los artefactos que su COP producía.

Toohey (2000) examinó como funcionan las prácticas dentro del salón de clases para diferenciar y clasificar a los estudiantes ya que tendemos a creer que las identidades de los estudiantes dentro del salón de clases están ligadas a sus propias habilidades y personalidades. Toohey argumenta que es la comunidad de práctica la que moldea las identidades de los estudiantes como miembros de esas comunidades:

*Las prácticas específicas que se llevan a cabo dentro del salón de clases “produjo” que los niños elegidos se convirtieran en el prototipo de estudiantes con la identidad de “estudiantes de ILE” como un marcador de importancia considerable. Ellos sostuvieron su posición, no la esencia interna, de ser “Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera” y “los quietos” o “los inteligentes” o “los no tan inteligentes”, etc. Estas identidades cobran sentido solo dentro del contexto de estas prácticas en particular.*  
(Toohey, 2000, p.15)

Toohey (2000) argumenta que el contexto de aprendizaje produce algunas identidades para los estudiantes frente a las cuales ellos se ven con poco poder para resistirlas. Aunque en este estudio no se estará observando un salón de ISE<sup>1</sup>, la misma idea del contexto de aprendizaje

---

<sup>1</sup> ISE - Ingles como Segunda Lengua.

como factor de formación de identidad podría aplicarse a un salón donde se imparta una clase de contenido, en el cual las posiciones que ocupen la estudiante hispana serán semejantes a las que encontró Toohey ya que estamos tratando con sujetos hablantes de inglés como L2 pero jugando roles específicos en discusiones dentro de la clase.

Lave y Wenger (1991) ven el aprendizaje como un proceso socialmente situado por los nuevos miembros moviéndose gradualmente hacia una participación completa en las actividades de una comunidad determinada al interactuar con los miembros más experimentados de la comunidad. A este proceso Wenger (1998) lo llama Participación Periférica Legítima (*Legitimate Peripheral Participation*).

Wenger (1998) dice que es normal que una persona al entrar en contacto con una nueva comunidad mantenga un rol de inactivo, es decir, de no participar. Sería absurdo pensar que nos podríamos sentir identificados con todos y todo lo que nos rodea en una sociedad donde “cada cabeza es un mundo”, por lo tanto, el nuevo contexto coloca al nuevo miembro en la posición de un forastero (*outsider*) pero esa inactividad que resulta normal en un principio, es el mismo que lo lleva a una participación completa como parte del proceso convirtiendo al nuevo miembro en un interno (*insider*). Por otro lado, la no-participación no es necesariamente algo negativo, al contrario, Wenger dice que una cierta dosis de esto es inevitable y necesario, hay inclusive ciertos arreglos por parte de algunas instituciones que “promueven” la no-participación. Algunos programas de intercambio son comunidades de práctica que concientizan al participante de su estatus de forastero, y lo coloca desde un principio hasta el final del programa en una posición marginal. La periferia (*Peripherality*) de una práctica es la región que no es esta completamente dentro ni fuera, y rodea la práctica con un nivel de permeabilidad. Esta zona es la que conduce de la inactividad a la participación activa y completa. Hay otra posición mas que es la marginal

*(Marginality)* en la cual se efectúa una participación no activa por parte de los estudiantes y provoca un bloqueo al acceso de los nuevos miembros a la comunidad y los mantiene en esa posición marginal sin volverse miembros totalmente comprometidos con la comunidad y/o sus prácticas.

Wenger (1998) enlista las diferentes formas que la no-participación adquiere: como una relación institucional; como un compromiso; como una estrategia, como una encubierta, como práctica. En otras palabras, las identidades de no-participación que los miembros desarrollan con respecto a la institución y al contexto de su trabajo son una parte integral de sus identidades de participación en sus propias comunidades de práctica. Al lidiar con sus posiciones marginales, colocan esta mezcla compleja de participación y no-participación en la base de sus prácticas y de sus identidades como estudiantes (internacionales).

Wenger (1998) habla acerca de la Identidad y plantea este concepto desde la perspectiva comunitaria, es decir, para Wenger (1998) “Construir una identidad consiste en negociar los significados de nuestras experiencias en relación a la membresía en las comunidades sociales” (p. 145). En otras palabras, es construir identidades en relación a las prácticas de las comunidades en las cuales las personas se vuelven participantes activos.

Otra de las ideas que Wenger (1998) menciona con respecto a la identidad es que esta posee la habilidad e inhabilidad de moldear el significado que define nuestras comunidades y nuestras formas de pertenecer. Es decir, el concepto de identidad en esta teoría posee un eje central entre lo social y lo individual para que al hablar de uno, se pueda hacer referencia al otro.

Wenger (1998) enumera las múltiples facetas de la identidad representadas en cinco caracterizaciones: Identidad como experiencia negociada; identidad como la membresía a una Comunidad; identidad como trayectoria de aprendizaje; identidad como un nexo entre varias

membrecías; identidad como relación entre lo local y lo global. Pero quiero profundizar únicamente en las tres facetas que se relacionan de manera más directa con mi estudio:

***Identidad como experiencia negociada:*** Define quienes somos por las formas en las que nos experimentamos a través de la participación, así como las formas en las que nosotros y otros nos reificamos a nosotros mismos.

***Identidad como la membrecía a una comunidad:*** Define quienes somos por lo familiar y lo desconocido.

***Identidad como trayectoria de aprendizaje:*** Define quienes somos por donde hemos estado y hacia donde nos dirigimos. (Wenger, 1998. P. 149)

Wenger (1998) argumenta que lo social y lo individual están tan estrechamente entrelazados entre sí que se pueden comparar con un espejo en el que uno refleja la imagen del otro. Por lo tanto, no solo revelaremos nuestro nivel de compromiso sino el rol que jugamos dentro de la COP. Si nuestro nivel de compromiso estará influenciado por la noción de pertenencia que experimentemos, entonces, la participación activa y la membrecía total serán un factor inconstante e impredecible dentro de la COP.

#### 2.4 Educación dirigida hacia la diversidad

Devillar y Faltis (1994) dicen que la diversidad entre los individuos genera oportunidades, pero como todas las oportunidades o factores, estos pueden generar resultados tanto buenos como malos. Ya sean resultados positivos o negativos, estos serán determinados por dos factores importantes: a) que los estudiantes que representan la diversidad cultural entre en contacto unos con otros, y b) de que forma la interdependencia social es estructurada dentro de la situación.

Estos autores mencionan también que el contexto primario donde los estudiantes de diferentes clases sociales, culturales, étnicas y diversos antecedentes lingüísticos, se ven mezclados es la escuela. Algunas veces, los resultados que se obtienen son positivos y los estudiantes llegan a conocerse entre sí, y logran apreciar y valorar la vitalidad, aprender a utilizar la diversidad para resolver los problemas y realzar la productividad. Estos autores comentan que “si la diversidad inherente en la historia y futuro de los Estados Unidos fuese una fuente de constante creatividad y energía como la de pocos países, las situaciones de aprendizaje y las escuelas estarían estructuradas de manera tal que los estudiantes buscarían la diversidad en lugar de temerla y rechazarla” (p.58). Esta idea nos hace entender que las comunidades de práctica deberían estar diseñadas para darle acceso de manera fácil a que los estudiantes internacionales que lleguen a las escuelas de Estados Unidos, se integren sin provocarles un shock cultural y sin que se sientan relegados a permanecer callados durante las discusiones en clases.

Toohey (2000) realizó un estudio en el cual observó niños desde que comenzaron a estudiar el kinder hasta llegar al segundo grado de la primaria y encontró que las comunidades de práctica trabajaron para diferenciar y categorizar a los estudiantes, y que en efecto, las comunidades de práctica moldearon las identidades de los estudiantes al convertirse en miembros de ellas. Aunque el estudio de Toohey fue realizado con niños y no con jóvenes adultos como en el que vimos a través de Morita (2004), es importante rescatar la idea que Toohey hace sobre las comunidades de práctica como instrumentos poderosos que moldean identidades de estudiantes al negociar su pertenencia en dichas comunidades.

En todos estos estudios, los resultados muestran que los estudiantes fueron –se puede decir– “exitosos” al integrarse de manera activa en sus comunidades académicas, detallando la manera como los participantes negociaron sus identidades a través del aprendizaje y habilidades

que adquirieron desde novatos a expertos en el contexto de las actividades diarias. Sin embargo, no podemos decir con certitud si sus identidades fueron moldeadas en el transcurso y al final de este proceso. Lo que si fue claro para los autores es que la diversidad siempre puede ser un factor positivo que debe ser bien utilizado y explotado en las escuelas a donde estudiantes internacionales acuden para integrarse.

## 2.5 Estudio de Casos

Stake (1995) dice que la decisión de hacer un estudio de caso surge de nuestro interés por una agencia en particular, porque pensamos que podemos contestar una pregunta que tengamos con respecto a algún tópico estudiando a esa persona en específico. Un caso puede ser un niño, un adulto, una escuela, un profesor, un programa, una política educativa; es un caso entre muchos. Para hacer la selección de los que serán nuestros casos de estudio, este autor comenta que debemos buscar sujetos que resulten característicos o típicos de otros casos, aunque no significa que un caso o unos cuantos sean una fuerte representación de otros. Los estudios de caso han sido diseñados para mostrar detalles desde la perspectiva del mismo sujeto que esta participando en el estudio utilizando fuentes de datos variadas. Aunque los resultados que se pueden predecir no se consideran aplicables a otros estudios, pues cada caso tiene sus propias cualidades manifestadas en experiencias concretas. Merriam (1998)

Yin (1993) comenta que hay tres tipos de estudios de caso: *Exploratorio*, que algunas veces son considerados como el preludio a la investigación social; *Explicatorio*, que algunas veces se utilizan para hacer investigaciones casuales; y *Descriptivo*, que requieren desarrollar una teoría descriptiva antes de comenzar el proyecto. A estos, Stake (1995) incluye otros tres tipos de estudios de casos: *Intrínseco*, que es cuando el investigador tiene un interés particular en el caso; *Instrumental*, cuando el caso es utilizado para entender más sobre lo que es obvio a

los ojos del observador; y Colectivo, que es cuando se estudia un grupo de casos al mismo tiempo.

Este estudio como ya hemos mencionado anteriormente esta enfocado a un solo caso y lo considero un descriptivo porque esta basado en la teoría de las Comunidades de Práctica de Wenger (1998), e intrínseco porque tuve un interés particular por investigar los hallazgos que se encontrarían en este estudio utilizando participantes mexicanos.

Los resultados que se obtengan de este estudio de caso podrían dibujar un panorama general del proceso de interacciones que se despliegan dentro de un salón de clases, específicamente aquellos salones de clases que tenga enlistados en sus sillas a alumnas mexicanas. Como estudiante, estoy convencida que el salón de clases debe proveer no solo de recursos intelectuales de primera categoría, sino que debe proveer también estrategias sociales que apoyen de manera más significativa a los participantes de su comunidad tanto profesores como estudiantes.

En el siguiente capítulo hablaré de la metodología que utilicé en este estudio, los instrumentos de recolección de datos, el sujeto que se eligió para este estudio y de qué manera obtuve acceso a ella, Así mismo explicaré con más detalles porque se realizó un solo estudio de caso.