

© 2021 Olga Elena Ramírez Cano

**CÓMO CONSTRUYE SU PERSONA DOCENTE EL PROFESOR ELE Y LA
PRESENTA EN EL AULA: UNA EXPLORACIÓN BIOGRÁFICA NARRATIVA**

POR

OLGA ELENA RAMIREZ CANO

Licenciada en Educación Español - Inglés, 1994

TESIS

Entregado en cumplimiento parcial de los requerimientos para el título de
MAGISTER EN PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS
LENGUAS en la Escuela de Educación y Pedagogía y el Sistema de Formación Avanzada
de la Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Central Medellín, 2021

Medellín, Antioquia
Colombia

Comité de la tesis de maestría

Ph.D. Diana Patricia Pineda Montoya, Universidad de Antioquia, Directora
Mg. Gustavo Adolfo Jaramillo Cardona, Universidad Pontificia Bolivariana
Mg. Edgar Picón Jácome, Universidad de Antioquia

Olga Ramírez
DECLARACIÓN JURAMENTADA

Yo, Olga Elena Ramírez Cano, declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en forma igual o con variaciones, en esta o cualquiera otra universidad. (Artículo 92 Reglamento Estudiantil de Formación Avanzada, Universidad Pontificia Bolivariana)

OLGA ELENA RAMIREZ CANO

Resumen

Este estudio cualitativo de investigación biográfica-narrativa tuvo como objetivo comprender cómo los profesores de español (re)construyen sus identidades docentes. Los conceptos que orientaron este estudio son la identidad profesional docente, el pensamiento reflexivo, la reflexión en y sobre la acción y el modelo de Conocimiento pedagógico de Contenido. Los participantes fueron cuatro docentes de español como lengua extranjera de Medellín y Bogotá. Las hojas de vida, las líneas de tiempo y la entrevista semiestructurada fueron los instrumentos de recolección de datos utilizados. El análisis y la interpretación se realizaron bajo la propuesta de análisis de datos de Charmaz (2006): codificación abierta, axial y selectiva y los memorandos. Los resultados revelaron que la (re)construcción de la identidad docente es una amalgama de sus vidas personales, sus búsquedas profesionales y personales, la reflexión, las tensiones, los valores, el conocimiento práctico, la intuición y las creencias que se tejen con el deseo genuino de ser docentes y permanecer en la docencia.

Palabras clave: identidad, identidad profesional docente, docentes de español como lengua extranjera, investigación biográfico-narrativa.

Abstract

This qualitative study is biographical-narrative research that aimed to understand how Spanish teachers (re)construct their professional identities. The concepts that oriented this study were teachers' professional identities, reflective practice, reflection in and on action, and the model of didactic knowledge of content. The participants were four teachers of Spanish as a foreign language from Medellín and Bogotá. Resumes, timelines, and a semi-structured interview were the techniques used to collect the data. The analysis and interpretation were carried out following Charmaz's approach: open, axial, and selective coding and memos writing. Findings of the study revealed that the (re)construction of the teachers' professional identities is an amalgam of their personal lives, their professional and personal pursuits, reflection, tensions, values, practical knowledge, intuition, and beliefs that are woven with the genuine desire to become teachers and remain in the teaching field.

Keywords: identity, teachers' professional identity, teachers of Spanish as second language, narrative inquiry.

In memoriam

A mi madre, a mi padre

y a mi hermano Diego.

Agradecimientos

Mi más profunda y sentida gratitud a mi asesora Diana Patricia Pineda Montoya, quien con su gran calidad humana y profesionalismo guió mis pasos en este estudio. Gracias por su valiosa generosidad y paciencia en los encuentros semanales. Deseo expresar también mi agradecimiento a Rodrigo, Libertad, Verónica y Checho, los profesores ELE participantes de este proyecto investigativo, quienes abrieron los libros de sus vidas docentes y me permitieron leerlos. Un agradecimiento especial a Kikí Ramírez por sus constantes ronroneos de apoyo durante este año.

Tabla de contenido

Capítulo 1 Tras los Rostros de los Profesores de Español Como Lengua Extranjera.....	1
Capítulo 2 Cómo Se Han Delineado los Rostros ELE.....	30
Capítulo 3 Moldeando los Rostros E LE.....	44
Capítulo 4 Las Simetrías y Asimetría de los Rostros ELE.....	66
Capítulo 5 Los Rostros ELE Esculpidos desde la Reflexión y la Tensión.....	80
Referencias.....	102
Anexo A: Consentimiento Informado.....	114
Anexo B: Protocolo Hojas de Vida.....	117
Anexo C: Instrucciones Línea de Tiempo.....	118
Anexo D: Ejemplo de una Línea de Tiempo.....	119
Anexo E: Preguntas Entrevista.....	120
Biografía de la Autora.....	128

Lista de Tablas

Tabla	Página
1. Instituciones Educativas de Formación Docente ELE.....	23
2. Perfil de las Personas Participantes.....	57

Lista de Figuras

Figura	Página
1. La construcción de la identidad profesional docente ELE.....	84

Capítulo 1

Tras los Rostros de los Profesores de Español como Lengua Extranjera

En este primer capítulo se presenta la introducción al fenómeno a investigar, luego se describe el propósito del estudio, después se presenta el planteamiento del problema, además, se plantean la pregunta de investigación, los objetivos general y específicos que guían esta investigación y, posteriormente se presenta un recorrido al contexto de la enseñanza del español en el mundo y en Colombia. Por último, se da cuenta del marco teórico.

El presente estudio tuvo como finalidad conocer cómo (re)construyen sus identidades profesoras los maestros de español como lengua extranjera (ELE) en pro de una comprensión más amplia del complejo arte de enseñar una lengua extranjera o segunda lengua. Las publicaciones realizadas, en un porcentaje muy alto, se acercan al perfil del docente ELE desde diferentes ángulos: laboral, formativo, investigativo, técnico, afectivo-emocional, sociolingüístico y lingüístico, tanto en su competencia como docente virtual, como en sus actitudes y competencias pedagógicas (Costa Venâncio da Silva y Andión Herrero, 2019; Iglesias Casal, 2016; Méndez Santos, Hidalgo Gallardo y Apano Alamán, 2020; Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya, 2017). Desde el punto de vista del estudiantado, el perfil del docente ELE se define desde sus cualidades, características y actitudes de autenticidad (Blaslov, 2019; Vázquez Cañete, 2017). Igualmente, en la investigación se aborda desde las tensiones que debe vivenciar al empezar su devenir docente; de hecho, este es el único ángulo que lo trata directamente desde su dimensión afectivo-emocional (Ochoa Sierra y Cueva Lobelle, 2014), junto con el fenómeno de la discriminación (Méndez Santos, Hidalgo Gallardo y Pano Alamán, 2020). Finalmente, se

encuentran estudios sobre la formación docente, la caracterización de programas de formación y el material didáctico; (Díaz Correa, 2016; Moyano Bonilla, 2017; Rubio, Rubio y Singer, 2018; Waked Hernández, 2017; Bernal León, Caro, Rodríguez Ochoa y Jaramillo Cardona, 2020), elementos que ayudan a forjar ese perfil docente.

Investigar la identidad profesional docente (IPD) de los profesores ELE es de gran importancia desde los contextos macro y micro. Desde el primero, cobra relevancia para las instituciones de educación superior y los centros de idiomas en los que se enseña español en Colombia, ya que estas comprensiones aportan información significativa en la creación de programas de formación docente de calidad centrados en las necesidades reales y locales. Esto, a su vez, repercute directamente en la calidad de la enseñanza y, por ende, en una consolidación del país como un lugar ideal para el aprendizaje de la lengua española. A nivel micro, este tema le permite al docente ELE reflexionar sobre los propios tránsitos de sus configuraciones identitarias y las significaciones que le pueden dar a sus experiencias docentes que impactan el currículo institucional en beneficio del estudiantado. Finalmente, estos estudios evidencian cómo el mundo ELE es un campo en exploración investigativa que apenas inicia y que en Colombia es escaso. Díaz (2016) por ejemplo, afirma que “No hay suficientes indicios de grupos de investigación, artículos científicos, entre otros, en ELE en Colombia” (p. 177). El aporte de las investigaciones del mundo ELE empieza, con pasos firmes, a tomar su lugar en el nicho de la literatura académica ELE en los ámbitos local, nacional e internacional.

Propósito del estudio

Abordar el estudio de las identidades profesionales de los maestros ELE es una oportunidad transformativa que abarca las esferas educativas y socioculturales. Indagar sobre las construcciones identitarias de los docentes de idiomas es un área que ha cobrado

relevancia en las últimas décadas y se ha consolidado, como lo demuestran los registros sobre las construcciones identitarias de los profesores de inglés. La identidad profesional sitúa al docente en el primer plano. Varghese *et al.* (2016) analizan cómo los docentes se ven a sí mismos como individuos y cómo realizan sus labores docentes en contextos específicos; cómo se construyen, cómo perciben sus prácticas de enseñanza y cómo les dan sentido. Entender cuáles son esos retos y tensiones a los que se han visto abocados es fundamental para comprender sus actos de enseñanza. Adicionalmente, como lo indica Gee (2001), la interconexión global conlleva a cambios y a utilizar el constructo de la IPD como una herramienta que nos acerca a la realidades de las instituciones educativas, nos permiten vislumbrar cuáles son los cambios que se demandan desde la formación docente, desde lo didáctico y desde el Saber Ser.

Estas son las dos razones por las que este tema es un buen punto de partida para esta investigación, puesto que es una oportunidad de escuchar la voz de quienes están a cargo de enseñar nuestra lengua materna y nuestra cultura a estudiantes extranjeros no hispanohablantes. Es en estos docentes en quienes converge el arquetipo del embajador ante el mundo educativo. Además, el hecho de que no se encontraron estudios en la literatura académica global sobre cómo los docentes ELE construyen sus identidades hace que este tema sea relevante y pertinente.

Lo expuesto anteriormente justifica el porqué es trascendental conocer la parte humana, profesional y socio cultural del docente ELE, así como entender el mundo subjetivo de sus prácticas de enseñanza donde está inmerso. Este estudio se enmarca en una perspectiva sociocultural y en un paradigma de investigación cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo y narrativo. Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron: hojas de vida, líneas de tiempo y entrevistas semiestructuradas. El

análisis de los datos se llevó a cabo de manera inductiva-deductiva siguiendo lo propuesto por Charmaz (2006). La población seleccionada estuvo compuesta por cuatro docentes ELE de dos ciudades del país.

Planteamiento del Problema

El motivo de esta investigación nace de dos momentos memorables de mi praxis docente. El primero fue como profesora de español en una escuela estadounidense en básica primaria y bachillerato donde el estudiantado era en un 99% afrodescendiente, que no escatimaba esfuerzos para hacerme saber y sentir que no era bienvenida, ya que era *mixed*.¹ Entre los aspectos que generaban muchas preguntas entre mis estudiantes estaban mi acento, mi nacionalidad, mi lugar de origen, mi idioma, mi cabello y mi color de piel. Todo lo anterior me llevaba a cuestionarme sobre mi identidad racial y nacional, así como mi estatus como docente de español, y como persona, preguntas que nunca me había hecho. Poco a poco, no sin mucho estrés, logré un equilibrio entre todas mis identidades, con sentido de pertenencia con la institución educativa donde mi voz y mi voto tenían peso en las decisiones que se tomaban en el plano administrativo. Esa confianza me dio autoridad para realizar algunos cambios en las planeaciones para que mis prácticas de enseñanza fueran más acordes a mi estilo de enseñanza, propuestas que compartí con la coordinadora general en el orden nacional en los Estados Unidos.

Un segundo factor que marca mi interés sobre mi identidad profesional docente fue mi rol como asesora pedagógica de prácticas profesoras de un grupo de estudiantes que estaban en la fase final de su carrera como licenciadas de idiomas. La observación directa de estas jóvenes practicantes en sus clases de inglés me permitió ver cómo sus

¹ Persona multirracial

miedos, retos y tensiones por calzar bien los zapatos docentes, las llevaron a calzar, en muchas ocasiones, los zapatos de la madre, del padre y de algunos profesores que, de alguna manera, permanecieron en sus memorias. Además, algunas estudiantes sentían que su juventud era una desventaja e intentaban comportarse como mujeres mayores. Estos dos momentos me hicieron reflexionar sobre las identidades de mis estudiantes y las mías propias.

Beauchamp y Thomas (2009), definen la construcción de la identidad docente como “una construcción singular, ligada a [la] historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales)” y Bolívar (2007), la define como una transición transversal a todas las dimensiones de la persona. Basada en mis experiencias, podría decir que es necesario centrar la mirada sobre los docentes de español como lengua extranjera para comprenderlos, tener claridad de quiénes son como personas, como profesionales y como enseñantes (Varghese *et al.*, 2005). El profesor es un tejido de hilos finos de sus relaciones familiares, de su vida privada, de su esfera afectiva que incluye emociones, sentires, creencias, miedos, frustraciones, tensiones consigo mismo, con el entorno de su vida social cultural y espiritual y, por supuesto, de su formación profesional. Por lo tanto, la identidad profesional docente es el lente que nos permite acercarnos a su vida profesional y a la percepción que tiene de sí y de la enseñanza. La IPD nos acerca a la realidad de los docentes de cómo y por qué hacen su labor (Johnson, 2006).

Según Hargreaves (1996), las personas docentes artesanan sus devenires como profesores, con sus voces silenciadas por el personal encargado de hacer las reformas educativas. Sin embargo, los docentes son agentes importantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, son quienes le dan vida y color al currículo y al material didáctico, lo impregnan con sus estilos de enseñanza, con todo su ser. Es por esta razón que

es necesario darle una condición humana y no solo instrumental para poder, desde allí, acercarse a la compleja labor docente. Para el caso de ELE, nos centramos en la labor de cuatro docentes de ELE en la ciudad de Medellín y Bogotá, Colombia –un país que se consolida cada vez como un destino para el aprendizaje de la lengua del Quijote–, aunque lamentablemente, no se reporta en la literatura prácticamente nada sobre dicha labor.

En la revisión de la literatura, ciertamente, se encuentran artículos acerca del docente ELE desde el punto de vista del estudiante, como las características de un buen profesor (Vázquez Cañete, 2017), el perfil del profesor ideal (Iglesias Casal, 2016), sobre su actuar auténtico (Blaslov, 2019), el perfil laboral y formativo (Muñoz-Basol, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya, 2017); incluso desde la misma voz del maestro ELE novel, se encontró un estudio colombiano donde se evidencian las múltiples tensiones propias del ejercicio docente, además de las tensiones que se generan por ciertas falencias del saber específico y de formación pedagógica (Ochoa Sierra y Cueva Lobelle, 2014). Sin embargo, sobre cómo se artesana el maestro de ELE solo se encuentran aproximaciones.

Investigar sobre la identidad profesional de los profesores ELE contribuye, por un lado, a que estos se observen desde sus propias narrativas y escuchen sus propias voces para reflexionar sobre su praxis docente; por otro lado contribuye a que sean más conscientes de sí mismos, lo que les permite recrearse y reconstruirse con conciencia de su Ser y de su Ser Profesional para proponer cambios en sus estilos de enseñanza que redunden en la calidad educativa. En palabras de Kumaravadivelu (2001), es un incremento de sus agencias para poner en práctica sus propias teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Investigar sobre la identidad profesional del docente ELE es tender unos puentes significativos entre el ser docente, las metodologías, la didáctica, el material didáctico y los estudiantes para tejer sentidos de Otredad y de interculturalidad. Además,

conocer la realidad desde sus propias perspectivas, de que no hay una sola forma de ejercer la docencia ni una forma única de ser docente, permite tener una polifonía narrativa que puede guiar el camino de una proyección a futuros programas de formación de docentes ELE y de formación continua con fundamentos pedagógicos centrados en la realidad local Kumaravadivelu (2001). Esto permitiría dar cuenta de las sentidas necesidades de formación profesoral y crear conocimiento pedagógico local de repercusión global, al irrumpir y perturbar lo habitual.

Teniendo en cuenta que el interés de este estudio es explorar los factores que influyen en cómo los profesores ELE construyen sus identidades docentes, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo construyen y (re)construyen la identidad profesional los maestros de español como lengua extranjera (ELE)?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Comprender cómo los profesores ELE construyen y (re)construyen la identidad profesional de los docentes para visibilizar los aportes que hacen al área de conocimiento.

Objetivos Específicos

1. Analizar cómo la formación profesional de base incide en la construcción de las identidades docentes.
2. Identificar los factores constitutivos de las construcciones de las identidades de los docentes ELE desde sus narrativas de vida.
3. Develar las tensiones más significativas que han contribuido a la construcción de sus identidades.

La Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

En el Mundo

El crecimiento del número de estudiantes de español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) va en aumento cada año. Se calcula, según el reporte anual del Instituto Cervantes (IC) (2019), que más de 21 millones de personas estudian español en el mundo, lo que ha conllevado a que el español se posicione en el ámbito global como la segunda lengua materna más hablada del planeta después del mandarín. El español se proyecta como la lengua del futuro desde lo comercial, lo académico y lo turístico, entre otros factores.

El Instituto Cervantes se creó en España en 1991, y su misión es la difusión y la enseñanza de la lengua española como L2 o LE. Hasta la fecha, el IC cuenta con 72 sedes en los cinco continentes. Su instauración ha sido determinante para la expansión del español en el mundo, principalmente en Europa, siendo España el primer país receptor del continente con más de 35.000 estudiantes que estudian la lengua del Quijote. Además, según el IC, la industria del aprendizaje de la lengua española incrementa a este país el PIB en un 3%.

En Estados Unidos, el español es la lengua materna de 21 millones de inmigrantes y es la segunda lengua² para más de 41 millones de personas, la cual es estudiada, según el IC, por más de ocho millones de estudiantes en instituciones de enseñanza primaria, secundaria y terciaria. Jorge Covarrubias dice que “El español no es una lengua extranjera en Estados Unidos” dado a que los canales de televisión como CNN y The New York Times, uno de los grandes periódicos de ese país, cuentan con su versión en español. Otro ejemplo de ello es Univisión, que presenta sus programas en esta lengua para la audiencia hispana,

² L2 es la lengua “concebida como sustituta cercana de la lengua materna, y estrechamente relacionada con los ámbitos de trabajo y estudio”
<http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm#:~:text=As%C3%AD%2C%20si%20esta%20se%20aprende,s e%20considera%20lengua%20segunda!>

corroborando así la aseveración de que el español no es una segunda lengua. Es decir, es la lengua de herencia de los hablantes de español. Para la BBC News, la influencia del español en el ámbito político fue relevante en las elecciones presidenciales de 2020, con una población latina de 32 millones habilitada para votar, superando al electorado afroamericano por primera vez en la historia de este país. Por lo tanto, ya se sabe del poder del voto latino y se recurre a crear material político en este idioma.

El valor económico del español es indiscutible, ya que la población hispanohablante aporta con su capacidad de compra 1,5 billones de dólares y se espera que para el 2020 supere los 1,7 billones de dólares al proceso comercial de este país, incrementando así su PIB. Se estima que para el 2060, Estados Unidos sea el segundo país con más hablantes de español, superado solo por México. Ya no se puede decir entonces que el español es considerado un idioma de minorías, la música y el deporte aportan también a fortalecer el interés de ELE en este país del norte (Morales y Pozzi, 2019).

En América Latina, Brasil ocupa el segundo lugar de personas que hablan y estudian español con 460 018 y 4 697 196 respectivamente, según el IC. La influencia de los siete países vecinos hispanohablantes y la creación del Mercado Común de los 12 países del Sur –MERCOSUR– en 1991, tomaron fuerza en esta nación lusoparlante. El objetivo era generar acuerdos de interés comercial de integración política con la creación de nuevas empresas españolas en el país y la influencia de producciones interculturales hispanoamericanas. Esto hizo que el gobierno creara en el año 2005 la Ley N° 11.161 bajo el gobierno de Luiz Inacio Lula da Silva, conocida como la *Lei do espanhol* para la oferta obligatoria de la enseñanza del español como una lengua extranjera en las instituciones educativas en Brasil. Sin embargo, esta ley fue derogada por la Ley 13.415 de 2017.

Según Moreno (2019), *La lei do espanhol* no fue una política de Estado debido a que el tiempo para su implementación no fue suficiente. Sin embargo, se crearon unas bases sólidas para continuar con la enseñanza del español y la formación de muchos profesores para suplir la demanda. Lo anterior conllevó a la creación del movimiento *Fica espanhol* con el objetivo de mantener la obligatoriedad de la enseñanza de este idioma en las escuelas de las provincias fronterizas con los países hispanohablantes. Muestra del fortalecimiento de ELE en Brasil son las ocho sedes del Instituto Cervantes con las que cuenta.

En resumen, se calcula que el español es hablado por más de 580 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, L2 o LE. Es la sexta lengua usada por la ONU en su página para la difusión de la información. Además, es la tercera lengua más usada para búsquedas en internet según el reporte a 31 de marzo de 2020 de www.internetworldstats.com con un número de usuarios de 363 684 593.

La Enseñanza ELE en Colombia

La enseñanza ELE en Colombia, según Cardona (2010), se inició como la enseñanza del español como LE y se originó en Estados Unidos en 1966 con la Doctora Mary de Reyes, quien impartía las clases a los voluntarios de paz que eran enviados al sur del continente. En el contexto de Colombia, la Doctora Mary de Reyes fue quien enseñó español como L2 en los años 70, en su propia Sociedad de Entrenamiento y Asesoría Limitada (SEA), ubicada en Bogotá. La enseñanza del español como LE o L2 en Colombia nace de una necesidad muy sentida por los profesionales extranjeros quienes debían venir a trabajar en las multinacionales que se empezaban a instalar o que ya estaban instaladas en el país. Se puede decir entonces que el inicio de la enseñanza ELE surgió a partir de motivos laborales, dada la necesidad de comunicarse con el personal colombiano. En este recorrido de la enseñanza

de ELE, también se le debe hacer honor a la Licenciada Myrian Guerrero de Munar, quien capacitaba a los ingenieros que trabajaban en la hidroeléctrica del Guavio.

En cuanto a la educación formal, Colombia ofrece la enseñanza del español en instituciones de educación superior desde los años 60. La Universidad de Salle fue la primera en tener estudiantes extranjeros en sus aulas. Luego, La Pontificia Universidad Javeriana inició el programa ELE en los años 70, seguida de la Universidad de la Sabana en 1997 y la Universidad Externado de Colombia en 2000, entre otras. En el contexto local, la primera universidad en ofrecer estos cursos fue la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) en 1993, seguida por la universidad EAFIT. También la Universidad de Antioquia, la Universidad de Medellín y la Universidad Nacional ofrecen cursos de español como lengua extranjera.

En abril de 2005, se creó la Red Académica para el Desarrollo del Español como Lengua Extranjera (EnRedELE), con la participación de nueve universidades de la capital. El objetivo era propiciar encuentros que fortalecieran el español como lengua extranjera y la investigación tanto a nivel nacional como internacional. EnRedELE es una de las redes que hace parte de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

Durante la primera década del nuevo siglo, hubo dos eventos que proyectaron la enseñanza de ELE en Colombia. En el 2007, casi dos décadas después de que se iniciara la enseñanza ELE, los 133 rectores de las universidades hispanoamericanas de Colombia, en presencia de los Reyes de España y el presidente de la República colombiana, firmaron en Medellín el acuerdo para la creación del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE). Igualmente, durante esos años, la ciudad vivió transformaciones que permitieron un cambio de imagen e hicieron que Medellín se proyectara ante el mundo como un nuevo destino para el aprendizaje del español. De esta

manera, la ciudad se convirtió en la segunda ciudad de Colombia que más recibe estudiantes de español, siendo Bogotá la primera.

El Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE) y el Ministerio de Cultura, promueven algunas estrategias para promocionar la lengua española y a Colombia como un destino idóneo para el aprendizaje ELE. En el 2012, se creó el Programa ELE Colombia (2012-2015) y se “le confió al Instituto Caro y Cuervo la tarea de liderar los procesos de enseñanza aprendizaje como lengua extranjera para convertir a Colombia en el mayor destino de América Latina para aprender español”³. Otra estrategia de promoción fue la creación del portal *Spanish in Colombia* en el 2013, conformado por el MRE, la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia, Parques Nacionales y Naturales, el Instituto Caro y Cuervo, y más de 30 instituciones educativas en 11 ciudades de Colombia. El objetivo de este portal es visibilizar los programas de español que ofrecen diferentes universidades colombianas para su promoción y mercadeo. Con el propósito de afianzar las relaciones políticas y de cooperación entre Colombia y los países de Asia y África, el gobierno nacional creó en el 2012 cursos para guías turísticos, estudiantes universitarios y profesores de ELE colombianos, quienes viajaron a estos continentes a enseñar español. En el 2013 se creó ELE Focalae: “como un mecanismo de integración conformado por 18 países de América Latina y 16 de Asia del Este”⁴. Desde el 2013 hasta el 2018 el programa se llevó a cabo de forma continuada, integrando nuevos países de Asia y de África.

Adicional a esto, la Cancillería colombiana, desde su página web, promociona la cultura colombiana para que sea un destino muy atractivo para el aprendizaje, la enseñanza

³ <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/quienes-somos/programa-ele-colombia/#gsc.tab=0>

⁴ <https://www.apccolombia.gov.co/taxonomy/term/19>

y la formación de docentes ELE. El Ministerio de Relaciones Exteriores promueve la estrategia de diplomacia cultural para implementar la Promoción de Colombia en el Exterior y el desarrollo de actividades culturales, deportivas y académicas. Es así como se puede leer en la página que “entre 2013 y 2019 se dictaron 69 cursos de español en 35 países de Europa, Asia, África y el Caribe, así como en el Organismo Internacional del Sudeste Asiático (Asean)”⁵, reportando que más de 3 000 diplomáticos y funcionarios fueron los beneficiarios. De las 32 universidades registradas en la página de la Cancillería para la enseñanza y aprendizaje ELE en el país, siete de ellas están en Medellín, pero al buscar en Google “dónde estudiar español en Medellín” aparecen cinco universidades, tres academias y tres centros de español más, que ofrecen clases de español a extranjeros.

En la misma línea de pesquisas, se encontró una página web –superpro.co– donde hay profesores que se ofrecen para la enseñanza del español como LE/2. Al hacer una búsqueda más específica para Medellín, aparecen 868 profesores de las más diversas profesiones y trayectorias quienes ofrecen clases particulares de español, ya sea a domicilio o virtuales. Debe resaltarse, sin embargo, que no se tiene claro el número exacto de instituciones que enseñan español como LE y L2, ni la cantidad de estudiantes extranjeros que lo estudian, así como tampoco se conoce cuántos docentes certificados para la enseñanza del español L2 hay en la actualidad en la ciudad, ni cómo fue o ha sido su formación. Ahora, en cuanto a la formación de profesores de ELE, las instituciones que ofrecen diplomados y maestrías para cualificar docentes ELE son muy pocas. La siguiente tabla incluye el listado de las universidades del país que hacen formación en ELE.

⁵ <https://www.cancilleria.gov.co/diplomacy/cooperation>

Tabla 1*Instituciones Educativas de Formación Docente ELE*

Universidad	Pública/ Privada	Ciudad	Maestría, diplomado, especialización
Universidad Pontificia Bolivariana	Privada	Medellín	Diplomatura en Enseñanza ELE Maestría Proceso de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas
Universidad de Antioquia	Pública	Medellín	Diplomatura en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
Pontificia Universidad Javeriana	Privada	Bogotá	Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera
Instituto Caro y Cuervo	Público	Bogotá	Diplomado en Pedagogía y Didáctica en ELE Diplomado en Formación de Profesores en Español Escrito como Segunda Lengua para Estudiantes Sordos Señantes Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua
Universidad Externado de Colombia	Privada	Bogotá	Diplomado Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Especialización en Enseñanza del español como Lengua Extranjera
Universidad Distrital	Pública	Bogotá	Diplomado en Enseñanza ELE

Universidad Nacional	Pública	Bogotá	Diplomado en ELE
Universidad de la Sabana	Privada	Bogotá	Diplomado Enseñanza ELE
Universidad de la Salle	Privada	Bogotá	Diplomado en Español como Lengua Extranjera
Universidad Sergio Arboleda	Privada	Bogotá	Diplomado en Formación en Pedagogía
Universidad del Norte	Privada	Barranquilla	Diplomado en Español como Lengua Extranjera
Universidad del Valle	Pública	Cali	Diplomado en Español como Lengua Extranjera Diplomado en Didáctica de la Enseñanza

Total

11

4

17

Marco Teórico

En este apartado del capítulo uno se da cuenta de los principales conceptos que son los pilares de la presente investigación y que contribuyeron a una mejor comprensión de la identidad profesional docente de los profesores de español como lengua extranjera. La identidad, la identidad profesional docente, la reflexión y el conocimiento pedagógico de contenido son los ejes temáticos que dan soporte a este estudio.

La Identidad

La identidad es un término que ha sido estudiado desde múltiples disciplinas; desde la sociología, por ejemplo, Herbert Mead (1934) –sociólogo, filósofo y psicólogo– propuso el término “*Self*”, el cual se desarrolla a lo largo de toda la vida, en interacción con unos contextos sociales donde se desempeñan unos roles definidos y diversos. La teoría del *Self* hace referencia a la reflexión hecha por el individuo y es considerada como un todo que se compone de dos aspectos: el “yo” y el “mi”. Mead los define así: el “yo” es cómo reacciona la persona frente al otro y el “mi” es el aspecto social del individuo que representa los comportamientos aprendidos y las actitudes, y se desarrolla en la interacción con el otro.

Desde la psicología social, se desarrolló el concepto de la identidad social, la cual se centra en las relaciones grupales y su influencia ejercida en la autoimagen de la persona que pertenece a ese grupo social (Tajfel y Turner, 1986). Desde la sociolingüística, según Edocia (2016, p. 1), el *self* es “El estudio de la formación, presentación y mantenimiento de la identidad personal en la colectividad”. Desde la psicología, el término identidad fue introducido por Erikson (1968) en las etapas de desarrollo psicosocial de la identidad cuando en la etapa cinco de la adolescencia –identidad vs. confusión– el joven se empieza a cuestionar “¿Quién soy?” y con esta y otras preguntas explora acerca de sus valores y

creencias propias. Tanto desde la psicología como desde la sociolingüística, la identidad se desarrolla a lo largo de toda la vida.

La Identidad Profesional Docente

Según Connelly y Clandinin (1999) y Hargreaves (1996), la identidad profesional docente (IPD) ha cobrado fuerza como objeto de estudio en las últimas décadas, esto debido a su relación con la efectividad de la labor docente (Day, 2006), a sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la necesidad de una mayor comprensión de los diferentes factores que influyen en la configuración de la IPD (Beauchamp y Thomas, 2009). Estos estudios han contribuido a comprender la complejidad del ser docente, quién es, cuáles son sus creencias sobre la enseñanza, qué sabe sobre esta y cómo aprende a enseñar (Johnson, 2006; Varghese *et al.*, 2005).

Esta necesidad de conocer quién es el docente y las implicaciones de este conocimiento en las prácticas docentes hacen del ser profesor una profesión bastante demandante. La enseñanza es un entramado complejo de procesos y prácticas que involucran al ser en sus dimensiones social y personal (Olsen, 2012). La identidad docente, por su parte, forma un tejido de significados complejos que constituyen al ser como persona y al ser como profesional en relación consigo mismo y con otros sujetos, pero a la vez, lo diferencian como un docente único.

Según Olsen (2012), la identidad profesional docente es un medio que permite analizar cómo los docentes construyen y reconstruyen formas de autopercepción y autocomprensión. Beijaard, Meijer y Verloop (2004) la definen como un proceso continuo. Por lo tanto, la identidad docente es dinámica, no estable y un fenómeno en constante evolución. Para Day (2006), la identidad docente es el resultado de las experiencias personales, del entorno sociocultural e institucional. No obstante lo anterior, dar una

definición de la identidad docente es complejo, ya que involucra percepciones propias y ajenas, condiciones laborales y sociales y sentimientos sobre su quehacer propio (Beijaard *et al.*, 2004). Beauchamp y Thomas (2009) la describen como una tarea exigente, lo que significa que es una constante construcción y deconstrucción influenciada por factores externos e internos.

La naturaleza de los propios tránsitos evolutivos personales, aunados a las relaciones familiares e inmerso a un contexto sociocultural determinados, le otorgan unos rasgos distintivos a una persona, con una unicidad que la hace diferente a los demás. El Ser Persona tiene unas creencias personales, unas aspiraciones que juegan un papel muy importante en la elección de una carrera profesional o en la elección de una profesión. La elección de la profesión docente conecta y se reconecta el Ser Persona y el Ser Profesional de una forma inexorable y compleja formando un todo. Investigar sobre la identidad docente de los profesores de español como lengua extranjera nos permite comprender que búsquedas guiaron la elección de la docencia, sus creencias y prácticas pedagógicas y sobre todo, cómo (re)construyen sus identidades docentes.

La Reflexión

John Dewey (1933), fue el primer pedagogo en decir que el maestro es un profesional reflexivo y abogaba para que la reflexión fuera parte del desarrollo profesional en el ámbito educativo a principios del siglo XX para una mayor comprensión del proceso de enseñanza. Según Dewey, la reflexión es un proceso cognitivo consciente que involucra una secuencia de fases de una situación vivenciada que requiere una solución, la reflexión es una forma especial de resolver problemas. Las cinco fases del pensamiento reflexivo propuestas por Dewey:

1. Identificar la situación a resolver

2. Analizar de la situación
3. Generar posibles soluciones
4. Evaluar y seleccionar la mejor la opción
5. Implementar la mejor opción

La reflexión permite a los docentes abordar las situaciones a resolver desde múltiples perspectivas. Dewey, afirma que para que una acción reflexiva sea efectiva, se requiere de tres actitudes básicas: el docente debe ser de mente abierta, comprometido y responsable. De mente abierta significa que escucha activamente otros puntos de vista, presta cuidadosa atención a las diferentes alternativas y está abierto a aceptar las debilidades y fortalezas de sus propias creencias y es crítico de su propia labor docente. Debe ser comprometido con sus actos pedagógicos y consciente de las implicaciones en la persona del estudiante, en lo académico y en el ámbito sociopolítico. Tener responsabilidad implica preguntarse el porqué de las prácticas pedagógicas y analizar qué actividad, qué explicación, qué ejemplo funcionan, por qué y para quién. La enseñanza debe ser un acto responsable, ya que impacta no solo la vida académica y personal del estudiante, sino también el contexto sociocultural de la comunidad.

Reflexión en la Acción y Reflexión sobre la Acción

El filósofo y catedrático Donald Schön es un referente en cuanto a la reflexión y su contribución al campo educativo es exactamente el rol de la reflexión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se promueve una práctica pedagógica basada en la acción reflexiva. Schön (1983), afirma que la reflexión es una relación entre el pensamiento y la acción. En el modelo de la teoría de la reflexión propuesta por el autor, se identifican tres conceptos. El primero es el más tradicional y acuña el término acción reflexiva, la cual ocurre después de un evento para una comprensión más profunda de este; esta definición va en consonancia con lo descrito por Dewey

(1933). El segundo concepto es la reflexión en la acción, la cual ocurre durante la clase o una situación que demande una respuesta inmediata. La reflexión en la acción es un proceso eficiente ya que le permite al docente reaccionar y modificar un determinado ejemplo, una actividad o una explicación que conlleva a una comprensión del porqué de la situación y cómo responder a la situación de manera eficiente. Es decir, se valora la situación y se decide cómo reaccionar para actuar recursivamente con base en el contexto y en la propia experiencia. El tercer concepto es la reflexión sobre la acción que ocurre después de un evento o clase. Schön (1983) resalta la importancia de reflexionar sobre cómo se desarrolló una clase para analizar lo ocurrido y cómo el conocimiento de los estudiantes, el contexto educativo, la experiencia docente previa lo guiaron a dictar la clase como la dictó. La reflexión sobre la acción le permite al docente realizar los cambios necesarios para la siguiente o siguientes clases. Este tipo de reflexión demanda un profundo análisis de la situación para entender, por ejemplo, por qué los resultados de una actividad no fueron los esperados, en donde el docente busca los porqués, considera las causas y plantea nuevas opciones a implementar en el aula de clase. Schön (1983) argumenta que la reflexión sobre la acción también es un medio para explorar las creencias profesionales, las prácticas y las experiencias en la enseñanza. En la misma línea, Shulman (1987) señala que la reflexión involucra una revisión, una reconstrucción y un volver a hacer y a analizar críticamente las prácticas docentes y el desempeño escolar de los estudiantes para proveer argumentos sobre los resultados encontrados.

Conocimiento Pedagógico de Contenido

En la educación, se ha concebido que el docente debe tener un conocimiento sobre el contenido y sobre la pedagogía como factores necesarios para la enseñanza de un saber específico. Shulman (1987) plantea que el conocimiento base de un profesor incluye:

1. Conocimiento del contenido
2. Conocimiento pedagógico amplio

3. Conocimiento del currículo
4. Conocimiento pedagógico de contenido
5. Conocimiento de los estudiantes
6. Conocimiento del contexto educativo
7. Conocimiento de los objetivos y la filosofía de la educación

Shulman (1987) acuñó el término Conocimiento Pedagógico de Contenido como un concepto sustancial en el ámbito educativo, el cual interconecta el contenido particular a enseñar, el conocimiento pedagógico del maestro y el conocimiento curricular. La relación anterior le permite al docente, adaptar, usar analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones para que el tema a enseñar sea comprendido por los estudiantes. Shulman (1986) plantea que el profesor tiene un conocimiento del qué, del cómo y del por qué enseñar un tema en particular, el profesor es una autoridad que es capaz de razonar y argumentar las decisiones de su práctica pedagógica. Cuando un docente es experto en un tema o temas en particular y sabe cómo enseñarlo de acuerdo al contexto educativo y a las características del estudiantado, posee un Conocimiento Pedagógico de Contenido.

Capítulo 2

Cómo se han Delineado los Rostros ELE

En este capítulo se presenta en dos apartados, en el primero se describe la revisión de la literatura que ha sido publicada sobre la identidad profesional del docente de español como lengua extranjera y en el segundo se presenta la revisión documental sobre la identidad profesional de los docentes de inglés. Para la identidad profesional del docente de español como lengua extranjera, se revisaron las bases de datos tales como Dialnet, tandfonline.com y Google académico; revistas electrónicas como Marcoele y Redalyc; los repositorios de universidades nacionales e internacionales; las páginas del Instituto Cervantes, el Instituto Caro y Cuervo y las páginas gubernamentales que tienen como misión tanto la promoción y la difusión del español como LE/ L2. De una selección de más o menos 80 artículos en español desde 1994 a 2020, se seleccionaron 11 desde 2014 a 2020. La revisión documental sobre la identidad profesional de los docentes de inglés se hizo a través de la bases de datos como Eric, Jstor, Dialnet, Scielo, Sciencedirect, Academia.edu, Researchgate.com y los repositorios de universidades regionales, nacionales e internacionales. Se seleccionaron publicaciones comprendidas entre 2013 y 2020. La documentación seleccionada incluye artículos de investigación, trabajos de pregrado, tesis de maestría, una disertación, capítulos de libros y libros.

Revisión de la Literatura del Mundo ELE

A nivel local y nacional se encontraron estudios en Antioquía, Bogotá y Boyacá. Algunos elementos en común presentes en estas investigaciones aluden a la importancia de la inclusión de la cultura colombiana en los textos didácticos. El artículo de investigación de Bernal *et al.*, (2019), “Estado de la cuestión de los recursos didácticos en los programas del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá y Medellín”, realizado por la

Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín y la Santo Tomás de Bogotá así lo corroboran cuando afirman que “aunque ha habido un incremento en el diseño de materiales con contenido cultural y dialectal colombiano en el país, aún son pocos los programas que lo incluyen como herramienta principal de aprendizaje” (p. 80). Otros autores como Buitrago Aldana y Gómez Gutiérrez (2018) y Díaz (2016) agregan que los profesores ELE son los creadores de material didáctico auténtico que incluye la cultura colombiana.

En el mismo tenor nacional se encuentra el artículo “Estado del arte del español como lengua extranjera ELE en Bogotá” de Díaz Correa, (2016) quien indagó mediante entrevistas semicontroladas las voces de expertos en el tema ELE, la caracterización de los programas, las características, la metodología, el material didáctico y el concepto de cultura y su asociación a la competencia intercultural en cinco centros de enseñanza ELE en Bogotá. Entre los hallazgos que la autora resalta están que la enseñanza ELE en Bogotá se consolida positivamente; la flexibilización de los programas es importante y debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes; los enfoques y metodologías comunicativas posibilitan el desarrollo de la competencia intercultural crítica y el material didáctico si da cuenta de la cultura colombiana. Díaz Correa (2016) sugiere la creación de programas de pregrado para la formación integral de profesores ELE.

En este mismo sentido, en la tesis de maestría de enfoque metodológico mixto y de corte descriptivo-interpretativo “*Caracterización de seis programas para la formación docente ELE en la ciudad de Bogotá*”, Moyano (2017) describe el componente demográfico de 89 participantes como futuros enseñantes ELE. Uno de los hallazgos que arrojaron las encuestas virtuales se relaciona con la experiencia docente, donde el 40% no la posee, un 29,1% tiene menos de un año y un 15% tiene entre uno y tres años. Otro

hallazgo significativo es la formación docente, un 48% pertenece a otras profesiones y un 30% son docentes de inglés. En cuanto a la caracterización de los ejes de pedagogía, la investigación y el proceso de autoevaluación, estos programas fueron muy bien evaluados por los participantes en la investigación.

Con relación a la formación docente de profesores de español como lengua extranjera, Waked Hernández (2017), en su artículo “Proceso de formación de futuros docentes en español como lengua extranjera en la UPTC”, presenta una propuesta curricular enfocada en que los estudiantes no solo estén capacitados para enseñar idiomas modernos, sino también la lengua materna. En la descripción de este programa, los estudiantes de pregrado toman varios contenidos temáticos, tales como metodología, investigación y evaluación, entre otros. Esta propuesta ha traído buenos créditos, ya que los estudiantes de la licenciatura empezaron a publicar en revistas indexadas, a crear libros para la enseñanza ELE y a participar en eventos ELE. Esta formación académica y visibilización de una nascente comunidad académica repercute positivamente en la consolidación de sus identidades docentes.

A diferencia de los estudios detallados previamente, en una aproximación que busca dar sentido al tema de interés: la identidad del docente ELE y las investigaciones revisadas en Colombia, Ochoa Sierra *et al.* (2014), en su artículo producto de una investigación cualitativa y mediante un cuestionario en línea de preguntas abiertas realizado con más de 100 docentes ELE mediante la metodología de análisis de contenido, registra las tensiones y dificultades que enfrenta un enseñante novel al iniciar su praxis como docente ELE. Estas tensiones van desde el saber disciplinar, lo didáctico-pedagógico, entre otros. Este trabajo es único en su campo ya que relievaa las emociones asociadas a las tensiones propias de la

labor, al enfocar la mirada en los sentires profesoriales como un factor significativo en la construcción de su identidad docente.

Aunado al estudio anterior, se encuentra en España el artículo cualitativo exploratorio de Mendez Santos, Hidalgo y Pano Alaman (2020), “Acercamiento al fenómeno de la discriminación laboral en la enseñanza del español como lengua extranjera”, que aborda cómo las condiciones de precariedad laboral del docente ELE a nivel mundial conlleva al pluriempleo. 679 participantes de los cinco continentes respondieron un cuestionario de 50 preguntas y los hallazgos revelan que las discriminaciones más frecuentes se dan en el siguiente orden: la edad con un 15,8%, el género y la identidad de género con un 14,1% y la procedencia y/o variedad diatópica con un 14,1%. Ante esta realidad, la marginalización trae consigo emociones negativas en torno a la autopercepción, la autoeficacia y la motivación laboral que influye negativamente en la construcción de la identidad profesional.

En el mismo orden de ideas, la investigación de corte mixto de Muñoz-Basol *et al.* (2017), “Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos” da una mirada al contexto laboral de los docentes ELE. Es la primera investigación en este campo en levantar esta información mediante un cuestionario en línea con 1.675 docentes a nivel global. De este total, un 64,7 % han trabajado como profesores de español fuera de sus países de origen y la elección depende de las necesidades laborales, la vinculación personal y la lengua. Este estudio también evidencia el hecho de que a pesar de que un 60,8% del profesorado ELE posee un máster, la inestabilidad laboral es de un 57,6 %. El aporte de esta investigación realizada en España radica en cómo el factor de dicha inestabilidad permea la motivación y la satisfacción laboral, factores que están asociados a la identidad

profesional. Otro aporte es la necesidad de hacer seguimiento a las investigaciones y dar mayor visibilidad al profesor ELE.

También en España se encuentra la tesis de maestría de Muñoz-Basol *et al.* (2017), “Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2). Este estudio describe desde las percepciones del estudiantado ELE, mediante una encuesta abierta a través de Google Forms y un análisis cuantitativo en el que se indaga por las características de un buen profesor, tales como la paciencia, la pasión y el trabajo, la metodología y los conocimientos del profesor, la relación entre el aprendiz y la evaluación, el discurso didáctico y los recursos. Otro hallazgo es la importancia para estos estudiantes de que el docente enseñe las culturas hispanohablantes y las variedades dialectales, algo que no está en el informe del IC. Estas percepciones de los estudiantes acerca de los docentes son necesarias ya que aportan desde lo personal al Saber ser docente.

Dentro de la misma línea de estudios, también cercana al estudio de la identidad del docente ELE, está la tesis de maestría de Blaslov (2019), “La autenticidad del docente en el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera. Investigación cualitativa etnográfica y el estudio de caso de una docente de español”. Los resultados obtenidos de las encuestas, entrevistas y observaciones de esta investigación demuestran que el actuar auténtico del docente está asociado a su estilo de enseñanza, lo cual permite una buena comunicación y una atmósfera positiva que conlleva a un aprendizaje más productivo y participativo. Las competencias profesionales, los valores y creencias, las relaciones sociales y el ser empático son características que están intrínsecamente vinculadas al ser profesional.

En Brasil, se encuentra la investigación de corte mixto, de da Silva y Andión Herrero (2019), “Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los

Institutos *Federais* (Brasil)” que indaga por el perfil sociolingüístico y lingüístico de los docentes ELE y los prejuicios y sus creencias frente a la variedad dialectal y su formación frente a esta. Uno de los hallazgos que devela el análisis de 28 preguntas que 25 participantes respondieron, muestra que el 40% de los docentes ha sido víctima de prejuicio por la variedad dialectal usada en clase, un 72% afirma no haber recibido formación académica para enseñar la variedad dialectal y un 80% dice no enseñarla.

En el artículo de Rubio, Rubio y Singer (2018), reflexiones sobre una propuesta formativa de profesores de español como lengua extranjera (ELE), el objetivo era sistematizar la reflexión efectuada por el equipo de ELE de la Universidad de Santiago de Chile –USACH– en el proceso de configurar una propuesta formativa para futuros enseñantes de ELE. Los tres apartados que sustentan el artículo son el proceso de formación docente, la formación de profesores para enseñar una lengua a extranjeros y la racionalidad pedagógica en un programa de formación de enseñantes de ELE. Los autores proponen una articulación entre teoría y práctica congruente desde un enfoque funcional, el cual está anclado al entorno sociocultural de los estudiantes que integra el “sentido de plausibilidad” propuesto por Kumaravadivelu (2001). Los autores explican que combinando el aspecto socio-comunicativo y la práctica reflexiva se genera un ambiente propicio para el proceso enseñanza aprendizaje de un idioma. Además, explican desde la perspectiva docente, que es el docente quien integra la didáctica pertinente al contexto comunicativo del curso.

Finalmente, también en España se encuentra el artículo de Iglesias Casal (2016), “El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional”. Los resultados de este estudio fueron recolectados mediante la técnica directa y no interactiva. El análisis documental evidencia

que en el perfil competencial de un docente ideal para los 53 estudiantes de posgrado que participaron en esta investigación, se prioriza la dimensión afectivo-emocional con un 45% por encima de lo formativo y el saber disciplinar. Las tres características de esta dimensión con mejor valoración son la apertura, la amabilidad y el ser agradable; así mismo, ser empático y motivador configuran el docente ideal. El aporte de esta investigación demuestra que el Ser como profesional es primero y desde ahí se desarrollan las otras dos dimensiones.

La revisión de esta literatura académica arroja diferentes elementos importantes que conversan, por su aporte u omisión, con el propósito del interés investigativo. A continuación, se detallan los hallazgos más relevantes.

La feminización de la labor docente ELE, queda evidenciada en tres investigaciones. A nivel mundial, Muñoz-Basol *et al.* (2017), reporta que un 74,1% son mujeres y la investigación de Costa Venancio da Silva *et al.* (2019) en Brasil reporta un 72% de la población de enseñantes mujeres. De manera similar, la población estudiantil en formación en Colombia tiene un porcentaje muy alto de mujeres con un 82% (Moyano Bonilla, 2017).

Otro hallazgo es la necesidad de visibilizar al docente ELE desde su inestabilidad y precariedad laboral del ejercicio docente, para esto se propone trabajar mancomunadamente desde las instituciones donde los docentes ejercen y se forman para mejorar la inserción laboral y la nivelación salarial con relación a la de otros enseñantes de L2.

Un tercer hallazgo es la importancia de seguir actualizando todo lo referente al estado de la cuestión del español como lengua extranjera para que no se detenga su consolidación tanto a nivel investigativo como reflexivo y en la formación docente con competencia crítica intercultural y transcultural desde la creación de pregrados ELE.

El cuarto hallazgo consiste en la necesidad de reflexionar sobre quién y cuál es el perfil competencial del profesor ELE que labora en ambientes virtuales, cuáles son sus necesidades en cuanto a la formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), lo didáctico-pedagógico y el saber disciplinar.

Por último, se observa que los docentes de español como lengua extranjera tienen variadas profesiones como se evidencia en el estudio de Moyano (2017). Un 48% de los profesores son profesionales no son formados como docentes y pertenecen a otras disciplinas y un 30% son licenciados en idiomas inglés y francés. Estas diferentes formaciones profesionales conllevan a que a la hora de impartir sus cátedras, los enseñantes tengan unas prácticas variadas donde se replican modelos aprendidos de profesores en su época estudiantil, Flores y Day (2006).

Estos estudios evidencian cómo el mundo ELE es un campo en exploración investigativa que apenas inicia y que en Colombia es escaso. Díaz (2016), por ejemplo, afirma que “No hay suficientes indicios de grupos de investigación, artículos científicos, entre otros, en ELE en Colombia” (p. 177).

Revisión de la Literatura sobre la Identidad Profesional del Docente de Inglés

El tema de los estudios sobre la identidad profesional del docente de idiomas se ha consolidado como objeto de estudio en la literatura investigativa por la oportunidad que demuestra la importancia de saber quién es el docente de idiomas. Johnson (2006), afirma que las investigaciones sobre el maestro de idiomas permiten comprender la complejidad entre la persona docente, sus creencias, cómo aprenden a enseñar y cómo enseñan en diferentes contextos laborales a lo largo de sus carreras.

Aunque no se ha profundizado sobre la teorización de la IPD, Varghese *et al.* (2005) están entre los investigadores que han abordado la identidad del docente de idiomas para comprender diferentes componentes de esta. Los siguientes son los aspectos que otros autores han abordado en relación con la IPD; las emociones (Day, 2006; Beauchamp y Thomas, 2009; Zembylas, 2003); las creencias, los valores, el compromiso y el significado que los docentes le dan a la docencia y a los discursos del lenguaje (Day, 2006); y la influencia del contexto institucional (Clandinin y Connelly, 1999).

Docentes en formación

La IPD ha sido una herramienta para comprender la formación de la identidad de los maestros en formación como futuros profesores cuando realizan la práctica docente y para analizar cómo se (re)construyen en su calidad de enseñantes los docentes noveles y los docentes en servicio. Desde una perspectiva sociocultural, Salinas (2018) exploró la emergente formación de las identidades de dos estudiantes de idiomas y reveló la interconexión entre factores personales y externos, las experiencias vividas durante la práctica y la incidencia de los factores académicos de la formación pedagógica. En la formación de la identidad en estudiantes practicantes hay factores externos e internos que influyen en el desarrollo de la identidad. Estos factores pueden influir significativamente en sus primeras experiencias docentes, ya que resultan altamente emocionales al estar intrínsecamente enlazados con la enseñanza y tienen un impacto sobre el quehacer docente y el currículo (Zembylas, 2003).

En el estudio empírico de Mugford, Sughrua y Lopez-Gopar (2015) se indagó sobre cómo las emociones influenciaron la autopercepción de las identidades emergentes de 35 estudiantes practicantes. El estudio demostró que las emociones de los maestros en formación, estudiantes profesores, oscilaban entre emociones negativas y positivas. Por esta

razón, los autores destacan la importancia de acompañar y guiar a los estudiantes practicantes en cómo tramitar las emociones y los sentimientos, así como la necesidad de verbalizarlos como algo natural en el proceso de las prácticas docentes.

La lengua extranjera juega un papel muy importante en la construcción de la identidad de los profesores de idiomas. Sin embargo, aún se configura bajo la sombra del hablante nativo y del nivel de proficiencia, lo que lesiona de antemano la identidad emergente de los futuros profesores porque impacta la confianza y la imagen profesional. Esto se evidencia en la investigación de Archanjo, Barahona y Finardi (2019), quienes desde un caso múltiple, examinaron la identidad emergente de tres estudiantes practicantes en contextos diferentes en dos países. En su estudio empírico cuyo propósito era analizar cómo 41 estudiantes de dos universidades colombianas se auto percibían como hablantes nativos de español, Viáfara (2016) reportó que los estudiantes temían no alcanzar un nivel cercano al hablante nativo del inglés. Sarasa (2016), indagó por la formación de la identidad de un grupo 24 de estudiantes en formación profesoral de inglés. En sus narrativas de vida se develó un proceso de constante negociación entre el desarrollo de la identidad que daba sentido a su devenir docente y la apropiación de las significaciones de lo que era el Ser y el Hacer docente.

Docente Noveles

La transición de estudiantes a ejercer como profesores con plenas responsabilidades es en algunos casos traumático para los docentes noveles. Existe entre ellos la sensación de que no lo están haciendo bien y de que los ideales y/o expectativas que traen no se cumplen en la realidad. En general, no están acompañados en el umbral entre construirse y descubrirse como docente. Buscar la aceptación de los colegas y de los estudiantes, es un conflicto constante en los primeros dos años de docencia (Flores y Day, 2006).

El acompañamiento en esta transición es importante ya que uno de los impactos es cómo se ven a sí mismos los docentes noveles en su nuevo rol como profesores. Trejo y Mora (2018) analizaron mediante un estudio de caso sobre cómo siete profesores jóvenes construyeron sus identidades como profesores universitarios. A través de un análisis sistemático destacaron; la relación con el idioma, el apoyo familiar y social, y el apoyo pedagógico de profesores en la etapa de formación académica y en los inicios del ámbito laboral.

Desde otra perspectiva de esta transición de estudiante a profesor de idiomas, Tsiu (2007) exploró mediante el enfoque narrativo, las dificultades en la construcción de identidad de un docente de inglés en China. La autora describe la experiencia de Míngfang como estudiante y luego como docente de inglés en la misma institución por seis años. Entre los hallazgos, Tsiu encontró que la enseñanza está influenciada por factores institucionales y gubernamentales. El análisis de los datos fue realizado bajo la teoría social de la formación de la identidad de Wenger y se evidenció que la identidad es relacional – experimental, re-edificativa, participativa e individual– y social. Los dos estudios anteriores revelan cómo la formación de la identidad de un profesor de inglés es compleja, individual, social y situada.

Docentes en Servicio

En cuanto a los docentes en servicio, la revisión de la literatura arroja que la identidad profesional docente es un prisma que ha sido usado como herramienta para aproximarse al docente de idiomas desde diferentes ángulos, como se verá a continuación. En un estudio de cuatro licenciadas en lenguas extranjeras en un contexto oficial de escuelas primarias en Colombia, Londoño (2016) investigó por medio de las narrativas, los factores que contribuyeron a la construcción de la IPD. Estos factores incluían la influencia

familiar y de maestros memorables, la vocación, el contexto, el reconocimiento por sus labores, la autoimagen, la satisfacción laboral y la formación académica interrelacionada con la construcción de sus identidades. De igual forma, la política educativa del bilingüismo constituyó en un factor negativo que impactó las identidades de estas licenciadas ya que no se ajustaba a la realidad de la educación nacional al considerarla como una política “discriminatoria”. En la misma línea del estudio anterior, Torres-Rocha (2017) exploró desde una perspectiva crítica, la influencia del plan nacional de bilingüismo en la reconstrucción de la identidad de los profesores en servicio. Los participantes manifestaron su disposición de llevar a cabo la política, pero la realidad del contexto nacional hizo que sintieran que era una política discriminatoria, ya que no tenían acceso a programas de desarrollo profesional, lo que demostró que las relaciones de poder tenían impacto en sus identidades.

En otra investigación narrativa, Cabrera (2014) analizó cómo un docente de inglés sin formación pedagógica de base construyó su identidad docente. Se partió de la idea de que el participante tenía una autoimagen de docente-intelectual, consideraba la labor docente como un oficio, y que las tensiones laborales contribuían a lograr comodidad para equilibrar el trabajo y la vida personal. En el caso de este profesor, su identidad profesional docente se construyó por fuera de los contextos educativos. El autor concluye: “que la construcción de la identidad del docente de lengua extranjera presenta ciertos desafíos a las formas tradicionales de formación o desarrollo docente concebidas y llevadas a cabo” (p. 103).

Con el objetivo de explorar la relación entre la identidad profesional de tres profesores de idiomas, sus identidades como hombres *gays* y su impacto en el contexto colombiano, Lander (2018) llevó a cabo la investigación narrativa donde se reflejó que

estas identidades son complejas y variadas, las cuales se conjugaban con sus vidas cotidianas sin mayor dificultad en el contexto colombiano, aunque no estaban exentas de algunos momentos de discriminación y violencia por su orientación sexual.

Mediante un estudio de caso etnográfico, Pineda Montoya (2018) exploró la relación entre las identidades profesionales, las prácticas de enseñanza y evaluativas de cuatro docentes de cátedra de una universidad pública local. Los hallazgos mostraron que las prácticas de enseñanza y evaluativas no se pueden disociar y que estas están permeadas por las inversiones que los docentes han hecho tanto para aprender la lengua que enseñan como para aprender a enseñar. De igual forma, la reflexión y la participación en comunidades de práctica son factores constitutivos de las identidades de los docentes. La participación en comunidades de práctica contribuye al desarrollo de la identidad porque los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas, aprender de otros docentes y desarrollar su capital social, que junto con el capital humano y decisional hacen parte del capital profesional de los docentes (Hargreaves y Fullan, 2012).

Por último, en el campo de la virtualidad, Carrera (2020) desde una perspectiva sociocrítica del lenguaje, indagó narrativamente las tensiones y dificultades en la transición de entornos de enseñanza. Este estudio develó las tensiones y dificultades en la construcción de la identidad de tres docentes de inglés de educación virtual y a distancia en la transición de pasar de enseñar de ambientes presenciales a virtuales. La autora resalta el deseo de los participantes en la búsqueda de la coherencia entre el Ser y el Quehacer docente como una tarea de reconstrucción identitaria.

La revisión de la literatura permitió identificar que el constructo de la identidad profesional ha sido utilizado en tres diferentes estadios de los docentes de idiomas que incluye a los profesores en formación y su transición como docentes, los docentes noveles y

los docentes en servicio. La exploración de las identidades docentes en estas poblaciones ha permitido avanzar en la comprensión de cómo los docentes de lenguas construyen su identidad profesional y constituyen un punto de referencia para indagar por la construcción de las identidades de los docentes ELE.

Capítulo 3

Moldeando los Rostros ELE

“El talento narrativo es rasgo distintivo del género humano tanto
como la posición erecta...”

Jerome Bruner (2003, p. 122)
Fábrica de Historias

El propósito de este capítulo es presentar el paradigma investigativo en el cual se enmarca este estudio para responder al interrogante de cómo los docentes ELE (re)construyen sus identidades docentes, los factores constitutivos y las tensiones y los retos inherentes a esta. También se presenta la metodología biográfico-narrativa como la más pertinente para llevar a cabo este estudio. Se describe el procedimiento para contactar a los participantes y se incluye la descripción de quiénes son, seguido de la descripción de los instrumentos de recolección de datos: hojas de vida, líneas de tiempo y entrevista semiestructurada, que permitieron un acercamiento al mundo interno de los docentes ELE. Por último, se describe el proceso de análisis de datos, se explican las consideraciones éticas, mi rol como investigadora y la validación y la confiabilidad de las interpretaciones en el análisis de datos.

Paradigma de investigación

El presente estudio se sitúa dentro del paradigma de la investigación cualitativa. Se opta por usar la palabra paradigma ya que este está integrado por unos supuestos teóricos y unas creencias generales de unas prácticas determinadas de una comunidad científica. De acuerdo con Guba (1999), un paradigma es un conjunto de creencias que guían una acción. Galeano (2004) manifiesta que:

El enfoque cualitativo de [la] investigación se entiende como un complejo de argumentos, visiones y lógicas de pensar y hacer, algunas de ellas con relaciones de conflicto, y no como competencias entre tradiciones; y como un conjunto de estrategias y técnicas que tienen ventajas y desventajas para objetos particulares en circunstancias específicas (p.21).

Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2012), la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 391). Para Creswell (2007), el objetivo de la investigación cualitativa es aprender de la complejidad del fenómeno desde la voz del participante, desde lo micro y lo macro sin generalizar. Creswell usa la metáfora del tejido para describir la investigación cualitativa como un tejido que se compone de hebras minúsculas de colores, de diferentes texturas y materiales, y donde el investigador es el artesano de este tejido, el cual no es fácil ni tampoco simple de explicar. En la misma línea, Denzin y Lincoln (1994), indican que:

La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas, materiales e interpretaciones que hacen visible el mundo, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. La investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo (p. 48).

La investigación cualitativa es el paradigma que me permitió ahondar en la naturaleza compleja de la construcción identitaria de los profesores de español como lengua

extranjera y comprender que esa naturaleza está incrustada en un espacio temporal e histórico *per se*, en un tejido de relaciones socioculturales.

Perspectiva Teórica

Este estudio adoptó la perspectiva sociocultural basada en la teoría de Vygotsky (1978). La idea central de esta perspectiva es que para el desarrollo de la cognición y de las funciones mentales superiores tales como el lenguaje, la memoria lógica, el pensamiento racional, la atención voluntaria, la abstracción y la percepción de una persona son necesario una interacción social en el contexto específico. Es decir, la familia, pares y la sociedad en general. La teoría sociocultural enfatiza que los procesos mentales de una persona están mediados por los factores culturales y las actividades sociales e influyen en su comportamiento. Vygotsky describe el aprendizaje como un proceso social donde la interacción social juega un papel fundamental en el desarrollo de la cognición. El autor también afirma que el aprendizaje se da en dos niveles, el aprendizaje a través de la interacción con otros (interpsicológico) que después es integrado en la estructura mental de la persona (intrapsicológico).

La perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1978) asevera que la cultura y la forma como las personas interactúan con otros, moldean sus habilidades mentales. Esto se articula con el paradigma de investigación de este estudio, ya que el objetivo es comprender cómo las personas le asignan significado a sus vidas, a las experiencias de sus mundos personales y profesionales en sus entornos naturales. El contexto sociocultural y educativo en que los profesores de español como lengua extranjera interactúan impacta su forma de relacionarse con el Otro y comprender cómo esto contribuye a la (re)construcción de sus identidades docentes y sus quehaceres pedagógicos.

Metodología Biográfico Narrativa

La metodología que guía esta propuesta investigativa son las narrativas de vida, a través de ellas se recogen las voces de los docentes ELE para comprender cómo construyen sus identidades desde sus propias palabras y nos acercan a la esencia de su Ser docente, a su contexto y a cómo todo ello repercute en su quehacer profesoral. Clandinin y Rosiek (2007) afirman que el foco de la metodología narrativa son las experiencias de la persona docente en las esferas sociocultural e institucional donde dichas experiencias se constituyen, se configuran, se expresan y se vivencian. La enseñanza está permeada por las singularidades de cada profesor, por lo tanto, según Clandinin (2006), las narrativas son portales a través de los cuales entramos al universo de los docentes para observar esos mundos subjetivos de sus experiencias y comprender los sentidos que les asignan.

La narrativa le da un lugar al docente que posee un saber del proceso de enseñanza-aprendizaje producto de su experticia profesional y de la esfera social en la cual está inmerso. Según Clandinin (1986, citado en Mendieta, 2013, p. 143), el docente es considerado como un agente pasivo, sin autonomía y a quien no se le reconoce la experiencia profesoral como generadora de un saber práctico de su campo disciplinar, de los estudiantes y del contexto educativo. Por lo tanto, la narrativa es el vehículo ideal para indagar sobre la persona docente ELE, ya que como lo indican Johnson y Golombek (2011), se ha estudiado mucho sobre el ámbito educativo, pero no sobre los docentes. Así, entonces, es a través de la narrativa, como asevera Mendieta (2013), que se devela la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje para la persona docente y el público en general. Reconocer las vivencias y las emociones generadas por estas experiencias de los docentes ELE resulta entonces vital, así como reconocerlos como creadores y portadores de un saber práctico con el cual pueden teorizar sobre su praxis.

En línea con esto Bolívar (2012) indica que “El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras)”. La narrativa estudia la experiencia de una persona en el mundo. Es una experiencia que es historizada dos veces; al vivenciarla primero y al narrarla después; asimismo, esta experiencia puede ser estudiada por medio de la escucha, la observación, la escritura y la interpretación de otros textos Clandinin (2006). Al recoger las historias de los docentes ELE se puede comprender qué guió sus inicios en la profesión docente y cómo se proyectaban en el quehacer docente en el futuro. Creswell (2012) manifiesta que al recontar la historia del participante, esta debe situarse en un espacio y en un tiempo y en las dimensiones del tiempo presente, pasado y futuro.

La narración de vida de las relaciones interpersonales que se crean entre el docente y los estudiantes en el aula de clase, al igual que las dinámicas de las propias creencias sobre la enseñanza, influyen en la toma de decisiones en un momento determinado e impactan sus vivencias futuras al generar un saber práctico con unos sentidos propios y situados. Bolívar (2012) sugiere la narrativa como el método ideal para estudiar la identidad profesional docente. Este estudio encuentra su relevancia precisamente en el hecho de que hasta ahora es poco o nulo lo que se sabe sobre cómo ellos han construido su devenir y qué mejor para hacerlo que desde sus propias voces. Adicionalmente, Sparkes y Devís Devís (2008) explican que la investigación biográfica-narrativa:

Se trata de una perspectiva de investigación que amplía las formas de investigación cualitativa ya que en su seno puede incluir algunas estrategias metodológicas, fuentes de recogida de datos y formas de análisis y representación más convencionales y otras más novedosas (p. 5).

Es de esta manera que la narrativa se convierte en un documento genuino que permite acercarnos a estas vivencias profesoras. La narrativa promueve la reflexión, de ahí su poder transformador: transforma a quien participa, a quien investiga y al entorno micro con repercusión para una transformación sociopolítica. Según Johnson y Golombek (2011), la narrativa es una herramienta mediadora que promueve el desarrollo profesional docente y de ahí nace su fuerza transformadora que va desde el centro hasta la periferia. En el campo de la enseñanza de lenguas, Johnson y Golombek plantean que la narrativa es una poderosa herramienta transformadora porque funciona como mediadora para dar a conocer desde las palabras de los docentes hasta unas nuevas comprensiones que conllevan a unas transformaciones de las propias creencias personales y creencias sobre la praxis docente.

Mendieta (2013) indica que la investigación biográfico-narrativa ha contribuido a la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas (TESOL en inglés) y al ámbito educativo del idioma, ya que permite comprender el universo de la enseñanza y aprendizaje desde la voz de los maestros y estudiantes. La narrativa es una oportunidad para entender cómo la vida personal y la vida profesional del docente se tejen y entretejen en un entorno más amplio que cobra sentido desde la experiencia y que lleva implícito un crecimiento individual y colectivo. En este estudio, el docente ELE es un agente activo con un saber adquirido producto de su experiencia; por consiguiente, la investigación biográfico-narrativa es el vehículo para escuchar estas voces docentes, contribuyendo a este campo novel como es la enseñanza del español como segunda lengua en la ciudad.

En esta misma línea, Barkhuizen (2011) plantea que la investigación narrativa apenas si ha comenzado en el área TESOL y que este tipo de investigación cobra significado de acuerdo a lo que se investiga. Se pueden investigar las historias de vida de los participantes al irrumpir y explorar los ámbitos espacio temporales, con las narrativas

pequeñas que se generan en las interacciones del aquí y del ahora, la reflexión sobre las experiencias vividas, y las narrativas que emergen de las conversaciones. Además, Barkhuizen acuñó el concepto de *narrative knowledging* –conocimiento narrativo– y lo define como una actividad cognitiva que abarca el panorama profesional y personal así como la dimensión social. De ahí que el proceso cognitivo y la dimensión social confluyen en el saber narrativo. El autor usa el término *knowledging* como un verbo multietapas, es decir, como un verbo que alberga las diferentes etapas por las que se atraviesa en una investigación narrativa para dar sentido a la experiencia, al aprendizaje en la co-construcción de la narrativa, al análisis y la construcción de la narrativa final. En este sentido, los participantes y la investigadora de este estudio emprendimos una actividad narrativa que generó conocimiento al trabajar de manera colaborativa para dar significado a las experiencias de las construcciones docentes ELE.

La investigación biográfico-narrativa remonta sus orígenes a principios del siglo pasado con la Escuela de Chicago con la publicación del Campesino Polaco de William Thomas y Florian Znaniecky entre los años 1918 y 1920. La sociología, la antropología, la psicología y la filosofía son los campos donde las pequeñas historias pesan más que las grandes historias. La narrativa en el ámbito educativo, de acuerdo con Johnson y Golombek (2011), empezó en los años 70 con Cochran-Smith y Lytle como pioneras en poner el foco en la persona docente. Las mismas autoras postulan que las fronteras entre la teoría y la práctica se vuelven borrosas, ya que quienes enseñan pueden teorizar al comprender sus prácticas desde su centro mismo y aportar información del complejo día a día del mundo educacional. Sin embargo, fueron Jean Clandinin y Michel Connelly quienes con su artículo *Stories of Experience and Narrative Inquiry* publicado en 1990 (Creswell, 2012)

introdujeron la investigación biográfico-narrativa en el campo de la educación como una nueva manera de comprender las narrativas de los docentes y sus historias de vida.

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en los años 80, el foco de la narrativa se centró en la vida del enseñante como agente que crea su conocimiento debido a su experiencia docente, lo que Goodson (2003) llama “la complejidad del docente como agente activo del desarrollo de su propia historia” (p. 735). La enseñanza es un asunto personal, de ahí la importancia de acercarnos al docente ELE y sus construcciones. Este giro narrativo en la investigación cualitativa nace como oposición al positivismo y da un giro hermenéutico en el que la experiencia y la subjetividad de la persona docente se convierten en texto.

Contexto Socio Político

Los participantes de este estudio son de dos ciudades principales de Colombia. Bogotá es la capital de Colombia y está localizada a una altitud de más de 2.600 msnm en el altiplano cundiboyacense. Bogotá es la tercera capital más alta del mundo, con una temperatura promedio de 9-18 grados centígrados. El Distrito Capital cuenta con una población cercana a los 8 000 000. La Atenas Latinoamericana, como también es conocida, tiene una tradición cultural muy rica y variada, lo cual la hace un destino ideal y el primero en el país para el aprendizaje de español como lengua extranjera.

Medellín es la capital de Antioquia y es la segunda ciudad de Colombia con una población de 2 508 452 habitantes de acuerdo a la información reportada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) de 2017. Medellín es parte del Área Metropolitana del Valle de Aburrá la cual está compuesta por 10 municipios. La ciudad, por su atractivo turístico y su cultura, recibe un promedio de 2,5 millones de turistas al año y es la segunda ciudad que más recibe estudiantes extranjeros para estudiar español,

es conocida como La Ciudad de la Eterna Primavera por su clima y la amabilidad de sus habitantes.

Perfil Biográfico de los Participantes

Los participantes de este estudio son cuatro docentes: dos hombres y dos mujeres, quienes son profesores de español como lengua extranjera en la ciudad de Medellín y en Bogotá. Todos ellos hablan inglés como una lengua extranjera y uno de ellos habla francés. Los participantes se seleccionaron inicialmente bajo dos premisas: que tuvieran más de un año de experiencia en el mundo ELE y que fueran docentes en la ciudad de Medellín. Debido a la baja respuesta de participantes de la ciudad, la muestra se amplió a la ciudad de Bogotá, de donde procede la cuarta participante. Los informantes de este estudio aceptaron participar en él de forma voluntaria y con una disposición amplia y generosa para compartir sus experiencias en la construcción de sus identidades como docentes ELE (Ver anexo A).

Rodrigo

El primer participante está en un rango de edad de 35-40 años, estudió en un colegio bilingüe de Medellín y vivió en un país de habla inglesa. Es administrador de empresas, con un título de pregrado obtenido en una universidad privada de Medellín y se desempeña como profesor de inglés en una academia de la ciudad desde hace 10 años. Realizó una Maestría en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas, así como cursos de entrenamiento en liderazgo y de comunicación como herramienta pedagógica. Posee tres años de experiencia como docente ELE que ha adquirido como docente de cátedra de una universidad privada de la ciudad y como tutor privado. Su interés personal consiste en consolidarse como tutor ELE en línea.

Libertad

La segunda participante está en un rango de edad entre 45-50 años, tiene dominio del inglés y competencia lectora en francés y portugués y es comunicadora de formación profesional. Posee un Máster en Estudios Hispánicos, un doctorado en Lenguas Romances de una universidad extranjera en donde tuvo la oportunidad de trabajar como docente ELE; además, acredita estudios de cursos y diplomados relacionados con la enseñanza ELE tanto a nivel nacional como internacional. Libertad tiene 17 años de experiencia como docente ELE en una universidad privada de la ciudad y ha sido tutora de español en línea. Es examinadora DELE de A1 a C2, acreditada por el Instituto Cervantes de España y ha sido formadora de profesores ELE, tanto en diplomados como en una maestría en el área de educación en universidades públicas y privadas de la ciudad. También fue directora de una tesis relacionada con la enseñanza y el aprendizaje ELE.

Libertad ha creado material didáctico para universidades nacionales, extranjeras y páginas ELE en línea; de igual modo, es creadora y codiseñadora de material académico para programas y plataformas web de ELE. Además, realizó una charla virtual sobre materiales colombianos y ha tenido presentaciones sobre la literatura para el aprendizaje de ELE en encuentros nacionales e internacionales de español como lengua extranjera. Al momento de esta investigación, ella estaba diseñando el montaje de una academia ELE en línea.

Verónica

La tercera participante tiene un rango de edad entre 35 y 40 años, es licenciada en Filología e idiomas-inglés y estudió un Diplomado en la enseñanza de español como lengua extranjera. Verónica tiene tres años de experiencia como docente ELE, dos de los cuales fueron adquiridos como profesora de español en una escuela inglesa, donde creó y diseñó el material para desarrollar las competencias comunicativas de sus estudiantes de bachillerato

desde el grado sexto hasta el 12. Trabajó como docente de inglés en una institución pública de educación superior. En el ámbito privado, trabajó como consultora académica para una firma de un aplicativo en línea para el aprendizaje de idiomas y como gerente de cuenta de una universidad privada de la capital del país, además se desempeñó como consultora académica y tutora en esta misma institución.

Verónica fue cofundadora de una firma de *coaching* para la enseñanza del español como lengua extranjera en donde diseñó planes de estudios, creó material didáctico y fue profesora. Al momento de esta investigación, Verónica estaba diseñando su propia página web para la enseñanza de español como lengua extranjera para un público específico de adultos mayores. Verónica tiene como interés personal la escritura creativa de poesía en español y ha participado en concursos de cuentos cortos y de poesía de una universidad privada de Bogotá. Ha ganado tres premios de poesía, uno de ellos fue publicado tras ocupar el primer lugar y en los otros dos ocupó el tercer puesto.

Checho

El cuarto participante está en un rango de edad entre 35 y 40 años, es traductor de formación profesional y tiene un diplomado en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera; según su hoja de vida, tiene un dominio B1 en francés. Trabajó como docente ELE en una universidad pública de la ciudad por seis años y fue tutor privado de español por un corto tiempo. Checho también ha ejercido como profesor de inglés en universidades públicas y en una institución universitaria de la ciudad. Al momento de esta investigación, manifestó su deseo de realizar una maestría en un futuro cercano.

Contacto con los participantes

Una primera aproximación a los participantes fue a través de un correo electrónico con el objetivo de invitarlos a participar en la investigación. La invitación fue enviada a

ocho docentes ELE de dos universidades privadas de Medellín. Solo dos aceptaron la invitación. No obstante, debido a la poca respuesta de los posibles participantes, se hizo una segunda invitación a los docentes por medio de la Coordinadora del Programa ELE de una universidad pública de la ciudad, quien publicó la invitación en el grupo RedELE de WhatsApp. A esta invitación respondieron tres participantes, pero solo una profesora mostró un verdadero interés en participar en la investigación. Dado que esta última docente no residía en la ciudad de Medellín, lo cual era uno de los criterios de selección, inicialmente quedó excluida, pero dada la dificultad de encontrar más participantes, se incluyó como una de las participantes del estudio.

Un tercer intento de invitar docentes ELE a participar en esta investigación fue a través de correos electrónicos enviados a dos Academias de Idiomas y a dos universidades: una pública y una privada de la ciudad que imparten español como lengua extranjera; sin embargo, no se recibió ninguna respuesta de los docentes de estas instituciones. Por último, una cuarta forma de contactar los participantes fue a través de grupos de WhatsApp de docentes de idiomas que conocieran profesores ELE que quisieran participar en el estudio. A través de este medio, se logró contactar dos docentes más que aceptaron participar, sin embargo, solo uno de los dos continuó con el proceso de hacer parte del estudio.

Tabla 2

Perfil de los Participantes

Participante	Años de Experiencia ELE	Título del Pregrado	Maestría	Doctorado
Rodrigo	3	Administrador de Empresas	Magíster en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de	

Participante	Años de Experiencia ELE	Título del Pregrado	Maestría	Doctorado
Libertad	18	Comunicadora Social-Periodista	Máster en Estudios Hispánico	Lenguas Romances
Verónica	3	Licenciada en Filología e idiomas -inglés. Diplomatura en la enseñanza ELE		
Checho	6	Traductor. Diplomado en la enseñanza ELE		

Recolección de Datos

La investigación cualitativa demanda una colección variada de material empírico y artefactos que describen las experiencias vividas de los participantes en los ámbitos educativos y en otras dimensiones. Para este estudio se seleccionaron artefactos como las hojas de vida y las líneas de tiempo, además de la técnica de la entrevista semiestructurada para la recolección de datos cualitativos.

Hojas de vida

La hoja de vida es un documento escrito donde una persona registra el perfil biográfico, los estudios realizados, las competencias personales y profesionales, la experiencia laboral y los escritos académicos como una primera presentación resumida de su vida. La hoja de vida es el primer contacto que se tiene con una persona, de ahí su valor y su importancia. Esta primera aproximación permitió acceder a la información de los participantes de manera ágil y eficiente para hacer una caracterización inicial. Una vez los

participantes enviaron sus consentimientos informados firmados, se les envió un correo con las instrucciones para que enviaran sus hojas de vida en el formato que ellos consideraran conveniente (Ver anexo B).

Líneas de tiempo

Una línea de tiempo es un diseño multimodal que permite ver en un contexto visual y en orden cronológico, una cadena de eventos o situaciones que ocurrieron en una fase específica de nuestras vidas. Adriansen (2012) explica que la línea de tiempo ofrece la posibilidad de expandir una narrativa de vida a un contexto social, político y cultural mucho más amplio; además, ofrece la posibilidad de comprender un fenómeno situado desde una dimensión más compleja.

Una línea de tiempo registra la representación de la información que se recuerda de personas y eventos significativos en un tiempo específico, así como también los sentimientos y las emociones que acompañaron esas vivencias. Adriansen (2012) plantea que la línea de tiempo es una herramienta útil que se ajusta muy bien a estudios que se centran en investigar las experiencias y las construcciones de historias de vida. El uso de las líneas del tiempo tiene como objetivo entender las experiencias de los participantes (Monico *et al.*, 2020). Este autoreporte de eventos, personas y circunstancias significativos en la construcción de la identidad de los docentes ELE no está exento de una reflexión objetiva y subjetiva de este devenir profesoral. Este fue el tercer paso, cuando los participantes enviaron sus hojas de vida, se les enviaron a sus correos los lineamientos para la creación de las líneas de tiempo, las cuales fueron elaboradas de acuerdo a su conveniencia: tres profesores usaron herramientas tecnológicas y un cuarto participante no la envió (Ver anexo C).

Entrevistas

La entrevista es un instrumento básico para indagar y que dadas sus características, posibilita capturar el sentido del tejido entre las vivencias personales, profesionales y de las percepciones de las construcciones identitarias de los docentes ELE. Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2014, p. 436) la definen como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”. La entrevista cualitativa permite comprender los significados que el participante da a sus experiencias a través de la palabra (Green *et al.*, 2006). La narrativa de los retos y las dificultades en la labor del docente ELE emerge en la entrevista, la cual es un acto colaborativo entre el participante y la investigadora. Las entrevistas son textos que nos permiten una lectura hermenéutica de los participantes en su devenir docente. En la entrevista narrativa, como lo proponen Jovchelovitch y Bauer (2007) y Porta (2010), se debe crear un ambiente que anime y estimule al participante a narrar eventos significativos de su vida rica en detalles.

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada permite indagar y profundizar sobre temas que necesitan ser abordados para aclarar y/o introducir más detalles. Para Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2014) y para Gill *et al.* (2008), la entrevista semiestructurada consiste en varias preguntas clave que ayudan a expandir el tema que va a ser explorado y permiten a quien investiga introducir nuevas preguntas para captar otras percepciones, creencias y puntos de vista. En esta investigación la entrevista semiestructurada permitió ahondar en la información derivada de las hojas de vida y de las líneas del tiempo para percibir diferentes matices de la información registrada. Según indica Rabionet (2011), la entrevista semiestructurada es una herramienta muy útil, cuya flexibilidad le permite a la entrevistadora capturar desde las voces de los participantes, las

diferentes formas de cómo le dan significado a sus experiencias. Para este estudio, la entrevista semiestructurada fue una conversación entre el docente ELE y la investigadora. La construcción de las preguntas se hizo en dos etapas: en la primera se creó un banco de preguntas centradas en la pregunta de investigación y en los objetivos; en la segunda etapa, se tomaron las preguntas que fueran pertinentes a cada participante y después, de acuerdo a cada narrativa, se formularon otras con el objetivo de expandir, aclarar y profundizar en mayor detalle sobre temas que se consideraban vitales para aportar información sobre la construcción de las identidades docentes de los participantes (Ver anexo E).

Análisis de Datos

La recolección de datos a través de estos tres instrumentos: hojas de vida, líneas de tiempo y entrevistas semiestructuradas permitió dar respuesta a la pregunta planteada en este estudio de cómo construyen y (re)construyen la identidad profesional los maestros de español como lengua extranjera. Para realizar el análisis y la interpretación de los datos, se optó por el enfoque metodológico propuesto por Charmaz (2006).

El primer paso para el análisis e interpretación de los datos que Charmaz (2006) propone en su enfoque metodológico es la codificación, la cual está dividida en: abierta, axial y selectiva. El segundo paso esencial en el proceso de análisis de datos que la autora plantea es el uso de los memorandos en el que la investigadora interactúa con los datos de forma continua y hace interpretaciones y reflexiones sobre estos. Charmaz propone que para hacer el análisis de los datos, se debe estar abierto a lo que la información recolectada ofrezca. En este sentido los memorandos deben ser libres y fluidos, cortos y superficiales, provisionales y preliminares y deben dar espacio a las comparaciones entre conceptos, códigos y categorías y entre lo que le otorga solidez a los temas emergentes. Según Charmaz, los memorandos permiten crear mapas o diagramas para dar visibilidad a las

etiquetas asignadas a los eventos más representativos. La codificación y los memorandos facilitaron llevar a cabo un análisis más orgánico y lógico en la búsqueda de conceptos o categorías comunes en los datos, los cuales se derivaron inductivamente para luego volver a ellos de una manera deductiva.

Codificación

Según Charmaz (2006), codificar significa categorizar o nombrar fragmentos de los datos que sintetizan o explican el segmento seleccionado. Entre los tipos de codificación que Charmaz identifica están la abierta, la axial y la selectiva, que se explican a continuación.

Codificación abierta

Para llevar a cabo esta fase en el análisis de datos, como lo propone Charmaz (2006), primero se hizo una lectura previa de las hojas de vida y las líneas de tiempo, luego se identificaron algunos eventos y situaciones que era necesario que los participantes expandieran en la entrevista. Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron a *verbatim*. Un primer momento consistió en codificar palabra a palabra, línea a línea, así como evento a evento, para identificar los momentos, las personas y las situaciones más significativas para los participantes. Luego, se etiquetaron los segmentos de cada hoja de vida, línea de tiempo y entrevista de manera individual y después de manera colectiva. Este análisis deductivo permitió consolidar unas categorías y subcategorías, así como unos patrones emergentes que se interrelacionaban en las cuatro narrativas.

Codificación axial

Una vez obtenida una lista preliminar de las categorías emergentes, se inició con la codificación axial. En esa etapa se realizó una constante comparación entre las narrativas y las relaciones entre las categorías, por sinonimia, oposición, lazos semánticos,

convergencias, divergencias, ausencias o por iteración. Esta segunda fase permitió organizar la información en forma más coherente y seleccionar las categorías y las subcategorías con los patrones más prominentes de manera inductiva.

Codificación selectiva

Una tercera fase fue la codificación selectiva, un nivel de abstracción más alto de interpretación y comprensión profunda de las narrativas, que permitió redefinir y afinar la relación entre categorías y subcategorías, así como los patrones que emergieron de las cuatro narrativas.

Memorandos

Charmaz (2006) argumenta que los memorandos son un paso esencial en el proceso de análisis de información en el cual el investigador interactúa con los datos de forma continua de una manera interpretativa y reflexiva. Debido a su flexibilidad, los memorandos permitieron a la investigadora empezar a escribir libremente desde la primera codificación abierta, plasmar sus ideas, sus pensamientos, lo que su intuición le decía sobre la relevancia o la profundidad de un concepto, de una categoría o de un código *in vivo*. Siguiendo este proceso fue posible hacer simultáneamente el análisis de los datos y su interpretación, a medida que se iban descartando o agregando nuevos códigos, categorías, subcategorías y patrones emergentes.

Los memorandos ayudaron a la comprensión de la información de los participantes para codificarla con mayor rigurosidad y permitieron crear libre y espontáneamente figuras que conectaban conceptos, códigos y categorías. Además, los memorandos se usaron para explicar eventos y para reflexionar sobre incidentes llamativos. Leer y releer los memorandos reveló un progreso tanto en la forma de la escritura como en las conexiones descritas en el proceso de codificación y categorización, que permitieron en últimas

entender el porqué de los patrones que habían emergido. Este proceso generó seguridad en el análisis de los datos para construir las narrativas de los docentes participantes.

Asimismo, permitió reelaborar o expandir los memorandos con mayor precisión y avanzar simultáneamente en el proceso de interpretación.

Interpretación de los Datos

Al igual que para el análisis de datos, para la interpretación de las narrativas de este estudio se adoptó la propuesta de Charmaz (2006), quien propone un esquema de tres estrategias para la interpretación de los datos. La primera estrategia es la muestra teórica, la cual fue la clave para iniciar la interpretación preliminar de los datos recolectados de una forma lógica. Esta primera estrategia de identificación de la muestra teórica se inició desde el preanálisis de las narrativas y en las conversaciones con la asesora que iban siendo registradas en los memorandos. Al volver a los datos sucesivamente, el foco era recabar más información sobre los códigos y las categorías emergentes que se iban seleccionando. Esta estrategia inicial permitió enriquecer los memorandos y centrarse en las características y relaciones de las categorías que se iban consolidando.

Los diagramas son la segunda estrategia sugerida por Charmaz (2006). Después de tener una lista tentativa de la muestra teórica, se diseñaron unas tablas en donde se iban registrando los códigos, las categorías y los patrones emergentes. Las bondades visuales de estas tablas favorecieron la comprensión analítica de las narrativas desde la transición de los códigos a las categorías. Al mismo tiempo, ellas permitieron depurar los patrones emergentes de una forma más organizada. Charmaz indica que los diagramas posibilitan el afinamiento y la solidez de las relaciones entre las categorías.

La tercera estrategia que propone Charmaz (2006) es la saturación. Ella argumenta que se llega a la saturación cuando la “nueva información” no ofrece nuevos datos, nuevas

características o nuevas relaciones entre las categorías. Al volver a las narrativas de los participantes e identificar que los datos no aportaban nueva información a las categorías, a las subcategorías y a los dos patrones emergentes transversales identificados, se pudo concluir que había alcanzado un nivel de comprensión profunda de las narrativas de los participantes y que había logrado una saturación teórica del análisis.

Validez y Confiabilidad

De acuerdo con Polkinghorne (2007), la validez está relacionada con la credibilidad de los hallazgos de un estudio o la validez que un conocimiento clama como verdadero. El autor asevera que, tanto en la investigación biográfico-narrativa como en la investigación convencional, hay dos momentos: la recolección de los datos y el análisis e interpretación de los datos. Para el primer caso, en este estudio se recolectó información de tres instrumentos diferentes: las hojas de vida, las líneas de tiempo y las entrevistas semiestructuradas. Estos tres instrumentos de recolección de datos permitieron identificar las coincidencias y divergencias de los sucesos mencionados en los tres, lo cual confirió confiabilidad al estudio.

En el segundo caso, los participantes de este estudio le otorgaron validez a la interpretación de las evidencias analizadas cuando se les solicitó leer las interpretaciones de la investigadora para confirmar, rechazar o modificar lo que consideraran pertinente. Polkinghorne asegura que esta es una de las fortalezas del análisis de datos de la investigación biográfico-narrativa porque el objetivo es buscar la “verdad narrativa”. En este sentido, se puede decir que las narrativas personales son el corazón de la interpretación y del análisis de los datos.

Consideraciones Éticas

La ética debe guiar todo proceso investigativo en la educación con bases morales Sañudo (2006). Las consideraciones éticas se deben tener presente durante todo el proceso de investigación biográfico-narrativa como pilares de la investigación cualitativa, debido a las complejidades de entrar a la vida de otras personas para recabar información. Esta es la razón por la que este estudio se rige en primer lugar por los principios de confidencialidad de los datos y la preservación de las identidades de los participantes (Creswell, 2012). La segunda consideración ética por la que se rige este estudio es la implementación de un consentimiento informado donde se explican detalladamente el propósito, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y el tratamiento responsable de los datos. Además, se informa que la participación es voluntaria y que los participantes se pueden retirar del estudio en cualquier etapa de la investigación.

Rol de la Investigadora

El rol de la investigadora en este estudio consistió en comprender e interpretar las historias de los docentes de español como lengua extranjera. Como lo indica Bolívar (2014), la tarea de la investigadora consiste en hacer visibles o evidentes las formas culturales y sociales presentes implícitamente en los relatos; así como también registrar los relatos de los docentes ELE, el contexto académico y el contexto sociocultural amplio con el propósito de interpretar y comprender sus historias. Otro rol de la investigadora consiste en colaborar con los participantes en la co-construcción de las narrativas a lo largo del proceso de investigación, que para el caso de este estudio implicaba comprender la experiencia de los docentes ELE y cómo esta contribuía a la construcción de sus identidades. Además, el papel de investigadora fue crucial en el manejo ético y responsable de la recolección de datos, en el manejo de las historias recolectadas, en su análisis pertinente y en la elaboración de la narrativa final. Para Mendieta (2013), los investigadores

narrativos deben ser conscientes de lo que involucra una historia: la autenticidad, la interpretación y el aspecto normativo para asegurar que el estudio sea creíble y que cuente las historias con responsabilidad moral.

Capítulo 4

Las Simetrías y Asimetrías de los Rostros ELE

Este capítulo tiene como objetivo reportar los resultados de este estudio en el que cuatro docentes de español como lengua extranjera (re)construyen sus identidades profesoras. Como se explicó en el capítulo anterior, la codificación, la categorización y los patrones comunes emergieron siguiendo el método de análisis de datos propuesto por Charmaz (2006). Para este apartado, se organizaron los datos obtenidos de las líneas de tiempo de los profesores y las narrativas obtenidas de las entrevistas para describir cómo estos profesores eligieron la docencia, cómo llegaron a ser docentes ELE, sus prácticas pedagógicas y la satisfacción de ser docentes ELE.

La Elección de la Docencia como Profesión

En este primer tema, se anclan las narraciones de los docentes ELE y la elección de su formación profesional de base, la cual está motivada por múltiples razones, la influencia del inglés como lengua extranjera o de un maestro memorable o las exigencias del contexto académico. La formación profesional jugó un papel importante en el camino hacia la elección de la docencia de los participantes de esta investigación.

El primer tema emergente en las narrativas de los participantes de este estudio es cómo eligieron ser profesores. Cuando Rodrigo tenía 19 años, leyó dos artículos sobre Juan Pablo Montoya y Ronaldinho que lo inspiraron: “yo decía, ¡yo quiero ser como estos manes! Yo quiero, que lo que yo haga me apasione. Yo no quiero trabajar yo, yo quiero, yo quiero vivir bien y para eso necesito encontrar mi pasión”.

Rodrigo empezó la búsqueda de su vocación y en el 2000 inició la carrera de Administración de Empresas porque no logró el nivel de inglés para estudiar Administración de Negocios Internacionales. La decisión fue tomada:

Entonces yo por no meterme en problemas y por no enredarme en cosas, entonces yo dije, sabe qué, entonces Administración y punto y eso fue lo que yo escogí. Así [...] antes de escoger administración yo no sabía, yo no tenía ninguna inclinación en ningún momento hacia ningún tipo de área. (Entrevista 1, Sept 24, 2021).

Una vez terminada la carrera, empezó a trabajar en un banco y al terminarse el contrato se dio cuenta de que no era lo que quería ejercer: “Ahora sí, definitivamente la administración no es lo mío”. Empezó a trabajar en una Librería Cristiana y siguió su búsqueda por estudiar o trabajar en algo que le apasionara. Sin embargo, por sus atributos personales como una persona paciente y por tener conocimiento del inglés, un amigo lo recomendó en una academia de la ciudad como profesor: “en este momento tenía claro que mi vocación tenía que ver con ayudar a otras personas, escuchar sus historias, sus experiencias y ser un agente de cambio en sus vidas”.

Rodrigo aceptó ser docente por dos razones, “porque sentía que era capaz de hacerlo”, tenía la idea de que iba a ser un trabajo temporal y porque era el trampolín para estudiar teología en Canadá. En esta academia, le hicieron un reconocimiento por su buena labor docente y se sentía honrado cuando los estudiantes lo llamaban “*teacher*”, “algo que hago con mucho amor”. Rodrigo compartió muchas experiencias positivas vividas como enseñante novel de inglés en su línea de tiempo, encontró lo que él nombra su vocación: “Quería ayudarlos en su necesidad, sentía que estaba en el lugar adecuado para hacerlo, quería animarlos y ¡sentía que para eso había nacido!”.

Su pasión por ayudar al otro desde su ser como persona y desde la religión es un aspecto distintivo en su identidad profesional como docente de idiomas. El refiere que, al

cambiar de sitio de trabajo a otra academia, confirmó que sí era capaz de desempeñarse como profesor.

Para Libertad, en cambio la influencia que la llevó a la docencia fue la literatura, Hice un semestre de ingeniería química en la Nacional, me di cuenta de que quería estudiar psicología o literatura, pero por el tema de ingreso a la UdeA puse como primera opción comunicación y de segunda psicología; pasé a la primera y ya no le podía pues decir a mi mamá, como ya me salí de ingeniería química, ya no voy a estudiar comunicación, y me quedé en comunicación y ahí me gradué. (Entrevista 1, Sep 24, 2021).

La claridad de Libertad con respecto a su pasión por la literatura la llevó a buscar una beca en una universidad extranjera para cumplir su sueño: “llego como por casualidad, que es una beca, eh, en la que te dan educación gratis, pero en contraposición tú debes enseñar”. Así fue como inició su devenir docente a nivel universitario.

En el caso de Libertad, ella fue encontrando su camino en la docencia en la medida en la que se iba desempeñando como profesora de ELE, lo cual fue evidente cuando expresó que “no contaba con que todo el tiempo iba a estar enseñando español, entonces me iba a encarretar más por ese lado, y la experiencia y todo fue por ahí”.

En el caso de Verónica, la influencia por estudiar idiomas estuvo marcada por una experiencia con su profesor de inglés de octavo grado que implementó el método comunicativo, a partir de lo cual ella supo que tenía facilidad para aprender inglés y despertó su deseo por el idioma. Su proyección como diseñadora de moda se esfumó al ver un traductor por primera vez en la transmisión de un reinado de belleza: ¡Ah! yo puedo hacer de traductora”. “Es lo que quiero ser, es traductora”. En noveno grado, tomó la decisión de que una vez terminara el bachillerato iría a Bogotá a estudiar traducción. Y así

fue. En la mitad de la carrera, un profesor con sus clases memorables influyó en Verónica para no proyectarse más como traductora, sino como profesora de idiomas.

Y a la mitad de la carrera vi Fundamentos de la Educación con [Nombre del profesor], entonces él me presentó cómo uno puede contribuir al mundo en un salón de clases, ¿no? [Nombre de profesor] llegó con esta visión, así súper macro, de cómo uno le puede cambiar la vida y visión a un niño o a un estudiante, poniéndolo a reflexionar, poniéndolo a hacer cosas que le gustan, ¿no?” (Entrevista 1, Oct 4, 2021).

El principio de servir a quien lo necesita como un valor presente en su familia reafirmó en Verónica la elección de adelantar la licenciatura, inspirada por su profesor cuando pensó “Ah ya sé cómo le puedo contribuir al mundo”. Este es un rasgo que permea su identidad docente, desde su formación profesional: “Yo lo veía como un *role model*. O sea, yo decía: si yo puedo lograr el mismo efecto en mis estudiantes como este profesor está logrando en mí. ¡O sea, yo cumplo con mi tarea en esta tierra!”. Si bien Verónica empezó su camino profesional influenciada por el inglés, al avanzar en él logró tejer la relación y sentido de este idioma con la educación.

Checho por su parte estudió traducción porque desde el bachillerato mostró sensibilidad por los idiomas y la relación con los profesores de inglés y español trascendió a amistad:

En el colegio tuve una muy buena relación con el profe de inglés y con el profe de español, esos profes fueron los que marcaron mi camino hacia ... pues el hecho de que me gustaran pues, como tal los idiomas. (Entrevista 1, Oct 17, 2021).

Sin embargo, al final de la carrera se dio cuenta de que la traducción no era lo que lo enganchaba, a pesar de que le gustaba. No tenía consciencia de las implicaciones del

desempeño profesional desde el ámbito laboral que ofrecía la traducción en la ciudad.

Empezó a enseñar inglés antes de graduarse, “en un instituto como de garaje” [...] entonces esa fue mi primera experiencia como docente de inglés”. Su asesora de prácticas de traducción, y con quien trabajaba, fue quien lo recomendó en una universidad local para enseñar inglés, lo cual le abrió las puertas de la docencia a nivel universitario:

“Obviamente con mi poca experiencia y demás, ¡eh! Y me empezó a gustar mucho. Pues eso sí, de verdad me enganchó. Me sentí muy enganchado. Me gustó mucho” [...] Me gusta más como el salón de clases, estar más activo”. (Entrevista 1, Oct 17, 2021).

Checho mencionó: “Hago [esto] porque de verdad me gusta, me siento, eh... yo me siento muy bien cuando estoy en el aula de clase y cuando tengo la oportunidad de conocer a mis estudiantes, conocer sobre sus vidas y, además, es algo muy bacano”. Checho también manifestó que sentía temor de no realizar un buen ejercicio docente.

A diferencia de Verónica y Libertad, que empezaron sus devenires docentes en contextos formales universitarios, Rodrigo y Checho lo hicieron en contextos educativos no formales. Los dos se refirieron a estas academias como “piratas” y de “garaje” donde el imaginario del docente de idiomas de estos centros o academias de lenguas es un profesional al servicio del cliente-estudiante. El docente es un prestador de servicios comerciales, así lo refiere Rodrigo al recordar lo que una vez le dijo el coordinador, “él decía que tenía un perfil más empresarial”.

Tres de las cuatro personas de este estudio manifestaron que ni en sus edades escolares ni en su formación profesional de base querían ser docentes. Sin embargo, eligieron la docencia como una profesión a seguir. Rodrigo, Libertad y Checho desarrollaron un sentido de pertenencia a la comunidad de los profesores de idiomas y esta pertenencia contribuyó a la construcción de sus identidades profesionales docentes, a pesar

de que la escogencia de las carreras como formación profesional de base no había sido la docencia. Así mismo, se podría decir que tampoco hubo influencia familiar, ni vocación temprana y la influencia de maestros memorables en el bachillerato fue por el inglés como lengua extranjera, no por emular el quehacer docente. En el caso de Verónica, la influencia que la orientó hacia la docencia ocurrió mientras estudiaba la carrera.

Cómo Llegaron los Profesores a Ser Docentes ELE

El hecho de que Rodrigo, Verónica y Checho se hayan desempeñado como profesores de inglés les permitió hacer el puente para enseñar español como lengua extranjera, distinto de lo que ocurrió con Libertad quien empezó directamente como profesora ELE. Para Rodrigo, la enseñanza de ELE se fraguó lentamente. En el 2016 tomó la decisión de estudiar una maestría en educación en la enseñanza de idiomas, luego de una situación laboral en la que le disminuyeron el valor de la hora clase. Este incidente también fue decisivo en su confirmación como docente: “No iría más con lo de estudiar teología para ser un misionero, “Yo sería un profesor de lenguas”. Se graduó como magister en enseñanza de L2 y el coordinador del programa de español de la universidad donde estudió lo invitó a ser parte de este. Así fue como inició su labor como docente ELE en una universidad local.

Libertad llegó a la enseñanza de ELE porque era un requisito de una beca que obtuvo para estudiar literatura por fuera de Colombia: “Yo empecé en el 2004, empecé dando cursos de español básico con español uno [...] para cumplir su requisito de lengua y eran cursos con estudiantes de Estados Unidos de pregrado que tenían como requisito tomar alguno”. Libertad debía enseñar español en contraprestación de la beca que había obtenido. Esta labor docente la ejerció durante el tiempo que duró su maestría y la continuó por seis años más cuando estuvo estudiando su doctorado. La experiencia que Libertad adquirió

como docente de español en estas dos universidades ha sido un factor constituyente de su identidad profesoral ELE.

La elección consciente de Libertad de enseñar español hizo que esta se convirtiera en su profesión y eligió continuar como profesora ELE una vez regresó a su país de origen: “Me encarreté con el español, es lo que sé hacer, ¿cierto? eh, estuve nueve años, entonces fueron ocho que estuve enseñando español, ya después de eso, digamos que la literatura se volvió el *hobby* y el ELE la profesión”. La literatura fue el punto de partida de sus sueños y compañera de su viaje académico que la condujo al puerto de la docencia.

En el caso de Verónica, una vez terminada su carrera de licenciatura, puso todo su empeño en cumplir el requisito de tener dos años de experiencia docente que le exigían para aplicar a un programa de intercambio para trabajar como profesora de español en escuelas inglesas. Una vez cumplido el requisito, viajó a Inglaterra a trabajar como docente de español en una escuela pública. Según lo que ella narró, esta experiencia, que inicialmente iba a ser de un año, se extendió a dos por invitación directa de la escuela al reconocer su buena labor docente.

Yo llegué allá a hacer actividades de *speaking*, todos los jueguitos de actividades de *speaking* que te puedas imaginar, yo me las sabía de memoria. Entonces, ¿yo qué llegué a hacer?, yo cogí la lengua meta, yo cogí las actividades que normalmente hacía en inglés y las adapté al currículo de la lengua meta. Y les hacía jueguitos. (Entrevista 1, Oct 4, 2021).

La creación de material lúdico y didáctico para el currículo de la escuela para los grados sexto a 12 para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes le dio reconocimiento como hablante nativa del español y contribuyó a su construcción identitaria como profesora de español en contextos internacionales.

La experiencia como docente ELE para Checho empezó con una invitación directa del coordinador de la dependencia de la universidad para la cual trabajaba, “¿Querés ser el docente de español de acá? Entonces yo ¡sí, dale, de una! Entonces hice el diplomado y ya él empezó a hacer los contactos y empezaron a llegar los estudiantes extranjeros”. Esta elección voluntaria de hacer el diplomado de enseñanza del español como lengua extranjera e inmediatamente empezar a desempeñarse como profesor ELE fue una oportunidad laboral para ampliar los cursos que Checho tenía como docente de cátedra. El contexto laboral proveyó escenarios para su construcción identitaria.

La Construcción de las Prácticas Pedagógicas

La construcción de las prácticas pedagógicas de Rodrigo, Libertad, Verónica y Checho fueron negociaciones constantes entre el Ser y el Quehacer, que variaron de acuerdo con sus vivencias, experiencia docente, creencias y el contexto educativo-situado. Para Rodrigo, en sus primeros años como profesor de inglés, la metodología basada en el libro jugó un papel importante en su práctica docente, ya que este era de uso obligatorio y seguirlo le facilitaba su labor. Sentía que lo guiaba. No obstante, una vez empezó a dictar clases de inglés en los niveles superiores, el no tener el libro guía lo dejaba en una posición vulnerable de arenas movedizas, una situación “que era muy difícil, por lo tanto, estresante”. Comprendió su necesidad de prepararse mejor para subsanar las sensaciones de incomodidad de no saber cómo enseñar una clase de un nivel que no seguía un libro guía. El incluir en su proceso formativo una maestría, le permitió a Rodrigo aprender a planear una clase y esto lo llevó a una transformación de sus prácticas pedagógicas en las que sus clases en las aulas ELE eran más conversacionales:

Siento que empecé a desarrollar un estilo propio muy marcado por la conversación, las clases se han convertido en un espacio para la reflexión y el uso de la lengua

extranjera de una forma natural y conectada con la realidad de los estudiantes.

(Entrevista 1, Sep 24, 2021).

Adicional a este componente didáctico, las prácticas pedagógicas de Rodrigo estuvieron permeadas por las experiencias negativas de *bullying* en sus años de bachillerato, “yo sufrí mucho en el colegio, entonces eso me generó como cierta sensibilidad, como ayudar a las personas; cuando una persona está triste, sola, solitaria, pues en general me gusta ayudarla, siempre y cuando pueda hacerlo”. Los modelos de lo que no se debe ser como profesor es algo que marcó las prácticas pedagógicas de Rodrigo. La poca empatía e indiferencia de un profesor en sus procesos académicos, las frustraciones que sufrió en sus años de secundaria, cuando le confió a un docente su “vergüenza de ser el rechazado del grupo” y el hecho de que él lo hubiera etiquetado como un ser “totalmente desadaptado”, hicieron que Rodrigo pusiera al estudiante en el centro de su enseñanza.

Rodrigo le otorga un sentido a sus prácticas de enseñanza centradas en el ser del estudiante, a quien denomina “una tierra ajena” como un ser sintiente al que hay que guiar: “Yo disfruto lo que hago y trato de que, pues busco de que lo que les doy a los alumnos sea algo que se disfrute también, yo disfruto preparándolo y la intención es que ellos disfruten viviéndolo”. Se puede decir que las experiencias traumáticas que vivió en el bachillerato y con el docente al que hizo referencia, determinaron en Rodrigo un rasgo distintivo en su identidad profesional docente, como alguien que es capaz de ponerse en los zapatos del estudiante y desde ahí implementa sus prácticas de enseñanza.

Libertad empezó la enseñanza ELE con una capacitación de *Teaching Methods* como primera formación para enseñar español como lengua extranjera en aulas estadounidenses: “Era un curso muy general, pues era un curso como de *tips*, digamos de

enseñanza, ni siquiera enfocados en ELE, sino en general”. Libertad narró que cuando iba a empezar a enseñar español, le entregaron el libro y el programa, y que con eso se daba por sentado que ya podía ejercer como profesora ELE. Según lo que comentó ella en la entrevista, el programa de curso era muy estructurado y en él se hacía referencia a los ejercicios del libro texto que se debían seguir en la clase.

Digamos que con el libro que usábamos uno iba preparando los temas de la clase que seguía [...] pues nos daban un *syllabus*, un programa muy estructurado, ¿cierto?, como día uno, página uno, ejercicios 2 y 3; día 2 página 4 ejercicio 4, 5 y 6. (Entrevista 1, Sept 24, 2021).

El libro, sin embargo, no eximía a Libertad de preparar el tema para las clases, especialmente porque, como lo refirió ella misma en la entrevista, “uno habla la lengua, pero no tiene idea de enseñarla, ni mucho menos, si no estudió para eso”. En la descripción que ella hizo de sus prácticas se puede identificar que era una enseñanza muy dirigida y muy vigilada, no exenta de mucho estrés. Libertad expresó que “fue un proceso de aprendizaje para mí bastante fuerte y muy autónomo”. Para Libertad, este inicio del ejercicio docente fue muy experiencial. La experiencia de aprender a enseñar y aprender la parte estructural de la lengua española, cuando empezó a ser profesora ELE en los inicios de su ejercicio docente, hizo parte de lo que influyó su emergente identidad profesional docente.

Al regreso de Libertad a Colombia, empezó a trabajar como docente ELE en una universidad local. Al hacer referencia al programa, Libertad manifiesta que estaba bien estructurado y que seguían los libros de texto creados por la misma universidad, sentía que tenía más autonomía para enseñar. La similitud entre las metodologías de enseñanza en las universidades de Estados Unidos y la universidad de la ciudad en la que esta participante

comenzó a trabajar a su regreso al país, le permitieron una transición en su vida profesional para adaptarse con más libertad a la enseñanza del español. Esta libertad le permitió explorar una nueva faceta como creadora de material: “Empecé la página web, ya empecé a crear material para complementar las clases”. Su trayectoria laboral la llevó a ser asesora académica, examinadora y formadora de docentes de español como lengua extranjera. Sus prácticas pedagógicas como formadora se vieron reflejadas en la incidencia e impacto en el ámbito educativo local, ya que Libertad empezó a ser reconocida en el mundo ELE de la ciudad como un referente de autoridad por su experiencia pedagógica, algo que determinó su identidad como docente. Es así como se puede ver que otras puertas a nuevos roles se abrieron en la medida en que Libertad se fue sintiendo más cómoda en su piel de docente ELE.

La formación pedagógica de base de Verónica, su conocimiento sobre las metodologías de aprendizaje colaborativo, por proyectos y la implementación del método comunicativo fueron los elementos que le ayudaron a contribuir al currículo de la escuela inglesa en la cual trabajó. Adicionalmente, estas características la llevaron a implementar unas prácticas de enseñanza para un aprendizaje más significativo de los estudiantes, con resultados muy positivos que llevaron a una gran aceptación y disfrute por parte del estudiantado. Entre las características con las que Verónica describió sus prácticas de enseñanza están las estrategias de aprendizaje: “mis clases tienen embebidas estrategias de aprendizaje que los estudiantes saben cuáles son y saben si las están usando, si les sirve o no les sirven, y eso lo hago a través de preguntas simples de automonitoreo”.

De su experiencia pedagógica, Verónica resaltó como significativo el hecho de haber desarrollado el currículo para enseñar en sus clases: “Hacer los materiales didácticos para mejorar la habilidad de habla de los estudiantes en español, porque lo tuve que hacer

sola en Inglaterra y sola en una oficina, ¿no?, con un diccionario y un libro de gramática viejísimo”. Cuando Verónica habló de sus prácticas pedagógicas, hizo referencia a la enseñanza ELE, para comentar que debía mejorar “el *timing*” para cerrar con contundencia las clases de español. En cuanto al uso comunicativo del español que los estudiantes debían hacer uso en las clases, Verónica se refirió a que sus estudiantes debían tener un “para qué” presente en la mente. Es decir, deben ser conscientes del porqué esa palabra, esa expresión o ese giro gramatical.

En la universidad donde enseñaba Checho, existía un texto guía para impartir las clases de español como lengua extranjera. Sin embargo, Checho explicó en la entrevista que basa sus prácticas pedagógicas en las necesidades específicas de los estudiantes. Esto debido a las características con las que ellos cuentan. Por un lado, un alto porcentaje de los estudiantes que se matriculan en los cursos de español lo hacen para obtener una extensión de la visa; por otro lado, una particularidad que tienen las clases ELE es que son muy pequeñas o de un solo estudiante. Es de esta manera como Checho explicó: “Lo que hago en las clases de ELE es preguntarles, o sea, ¿cuál es tu necesidad?” y a partir de las necesidades de sus estudiantes, justamente él orienta sus clases, por ejemplo, hacia la gramática avanzada o prácticas de conversación. En la entrevista, Checho narró la experiencia de un estudiante en particular, cuya necesidad principal era traducir un libro del francés al español. Las singularidades de los estudiantes a los que Checho se ha enfrentado le han demandado maneras muy específicas de enseñanza que han contribuido a una configuración de la identidad profesoral con la que Checho aprendió a sentirse cómodo.

Satisfacción Laboral como Docentes ELE

La elección de la docencia como profesión a seguir por parte de Rodrigo, Libertad, Verónica y Checho fue una negociación psicológica entre el Ser persona y el Ser profesoral

que los llevó a sentirse a gusto con la labor ejercida. Por otro lado, las diferentes instituciones educativas donde laboraron Rodrigo, Libertad y Checho fueron determinantes en el sentir satisfacción laboral, lo cual es un rasgo característico de la identidad profesional docente.

Rodrigo disfruta mucho de su trabajo, lo cual pudo percibirse cuando comentó en la entrevista “me gusta mucho preparar mis propias clases y no depender únicamente de un lugar o de otro para poder trabajar”. A partir de este comentario y de lo que emergió de examinar su trayectoria docente, se podría decir que Rodrigo encontró su vocación en conjunción con lo que él mismo denomina ser un profesor auténtico que acompaña al estudiante en su proceso.

Para Libertad, la satisfacción por la enseñanza fue vital en la permanencia como profesora ELE, lo cual le ha generado bienestar y satisfacción laboral, lo que se evidencia cuando comentó:

A mí me fascina. Llevo enseñando español como lengua extranjera desde el 2004. O sea, casi 20 años [...] y yo pienso también que cuando uno no solo descubre que le gusta, sino también bueno en lo que hace, yo considero que es lo que mi experiencia ha sido positiva, entonces digamos que para mí es un encarrete, me gusta el tema, me gusta preparar mis clases. (Entrevista 1, Sep 24, 2021).

Verónica, por su parte, manifestó su satisfacción laboral como docente ELE como un retorno a sí misma: “Estoy haciendo un viaje de vuelta, entonces, para mí enseñar español es un viaje a mis raíces”. Este volver coincide con un momento muy personal que es el emprender el “Viaje del Héroe”. Es por esta razón que Verónica refiere que el docente ELE debe ser “un humanista y un ser humano y un buen ser vivo [...] un ser humano que haya hecho conciencia de su condición humana porque el lenguaje, en el lenguaje se

condensa todo”. La satisfacción laboral de Verónica no depende de una institución de enseñanza, depende de su esencia como profesora ELE.

En el caso de Checho, la satisfacción profesional docente que manifiesta se debe a que siente que le va muy bien como profesor y en el lugar donde labora. Además para Checho el reconocimiento por parte de sus estudiantes es un indicador de que está haciendo bien su quehacer docente: “Tengo evaluaciones muy buenas, entonces para mí, el logro como tal es ese, ¿cierto? sentir que los estudiantes aprecian lo que tú haces”. Checho se define como un profesor empático, tal como fueron sus profesores de español e inglés en el bachillerato, así como muy humano, lo que le ha permitido una buena relación con los estudiantes, algo que también le genera satisfacción laboral en la enseñanza. (Entrevista 1, Oct 17, 2021).

En este capítulo, se presentaron los resultados más predominantes que se identificaron en la interpretación y el análisis de la información, que arrojaron luces sobre cómo los participantes de este estudio (re)construyen sus identidades como profesores de español como lengua extranjera. En el siguiente capítulo se explica cómo se relacionan estas narrativas con el marco conceptual de este estudio para responder la pregunta de investigación.

Capítulo 5

Los Rostros ELE Esculpidos desde la Reflexión y la Tensión

Aquellos que pueden, hacen. Aquellos que entienden, enseñan.

(Shulman, 1986, p.1)

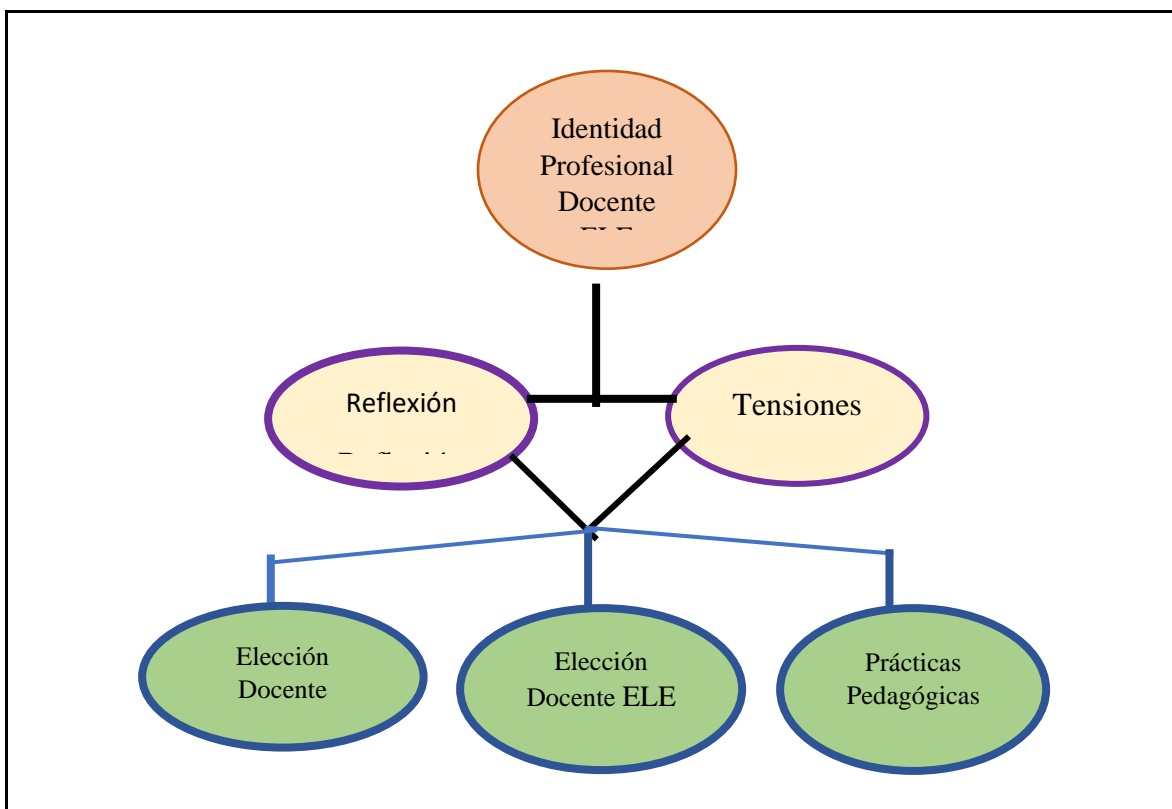
Este capítulo está dividido en dos partes. En la primera parte, se discuten los tres hallazgos más relevantes de este estudio a la luz de los conceptos de pensamiento reflexivo (Dewey, 1933), la reflexión sobre y en la acción (Schön, 1983) y el modelo de Conocimiento Pedagógico de Contenido (Shulman, 1986, 1987). Al final de esta primera parte se incluye el rol de las tensiones en el desarrollo de las identidades de los docentes ELE que participaron en este estudio. Estos conceptos emergieron del análisis de los datos y permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación sobre cómo los docentes de español como lengua extranjera (ELE) (re)construyen sus identidades profesionales docentes. Y, para finalizar se contrastan los hallazgos con los estudios previos. La segunda parte del capítulo da cuenta de las limitaciones, implicaciones y sugerencias de este estudio para investigaciones futuras.

En el capítulo anterior, se narraron las trayectorias de los participantes por sus caminos docentes desde sus propias singularidades: familiares, de formación académica, desde sus intereses personales, sus visiones del mundo y cómo estos aspectos fueron realmente significativos en sus construcciones identitarias. Los conceptos de Dewey (1933), Schön (1983) y Shulman (1986, 1987) permitieron trazar un eje transversal en la construcción de las identidades profesionales de los docentes ELE para dar respuesta a la pregunta de investigación. El siguiente gráfico ilustra la comprensión de cómo los participantes de este estudio construyeron sus identidades docentes. Los patrones de la

reflexión y la tensión fueron transversales a las categorías de la elección de la docencia, la elección como docentes ELE y las prácticas pedagógicas.

Figura 1

La construcción de la identidad profesional docente ELE



El Pensamiento Reflexivo

Dewey (1933), afirma que el pensamiento reflexivo tiene como origen una duda, una perplejidad, una dificultad mental, una incertidumbre y, por lo tanto, se inicia una búsqueda o una pesquisa que lleva a la persona que reflexiona a buscar una solución a la situación. El pensamiento reflexivo tiene como objeto transformar un evento o un conflicto en algo más coherente y armonioso para la persona. Las fases del pensamiento reflexivo son cinco y Dewey las explica de esta manera: 1) se presenta una situación a resolver, 2) se intelectualiza la situación, 3) se buscan posibles soluciones que posibiliten la resolución de

la situación, 4) se razona sobre las posibles soluciones, y 5) se elige la más adecuada y el ciclo de la reflexión empieza de nuevo si se requiere. Estas fases se vieron reflejadas en algunos momentos cruciales de la vida de los participantes de este estudio a través de los cuales se identificó cómo ellos (re)construyeron sus identidades profesionales docentes.

La Elección de la Docencia como Profesión

Se Presenta la Situación a Resolver

En esta primera fase se identificó como situación problemática un sentir común entre tres de los participantes para afrontar una situación que les incomodó, es decir, el no sentir pasión por ejercer sus profesiones de base. Para Rodrigo, este momento problemático se presentó cuando dijo que no quería ser administrador y sintió que cometió un error el haber estudiado esta profesión que ejerció solo por unos pocos meses. En Libertad, esta fase se manifestó cuando dijo que terminó periodismo porque ya no le podía decir a la mamá que lo que quería estudiar era literatura o psicología, carrera que ejerció por unos pocos años. En Verónica, este estadio afloró cuando estaba estudiando la materia de Fundamentos de la Educación, que la hizo dudar de realmente querer ser traductora. Por último, en Checho se ve este momento crítico cuando se dio cuenta de que la traducción no era lo que quería ejercer, ya que no se veía sentado solo frente a un computador.

Se Intelectualiza la Situación

En esta segunda fase en la que se analiza la situación, Dewey invita a preguntarse: ¿ahora qué hago? Los participantes pusieron su atención en buscar elementos motivadores desde lo profesional y lo personal que les permitieran encontrar la profesión que realmente querían ejercer. Esta búsqueda se reflejó en Rodrigo cuando aceptó reemplazar a un amigo que era profesor de inglés en una academia de lenguas; en Libertad, cuando aplicó a la beca para estudiar literatura en una universidad extranjera; en Verónica, cuando tomó la decisión

de no proyectarse como traductora, sino encarnar el arquetipo de educadora; en Checho, cuando aceptó dictar clases en una universidad local de la ciudad. Los cuatro participantes eligieron nuevos caminos para explorar el ejercicio profesional y académico, esto se puede explicar cuando se vieron enfrentados al reto de sus profesiones de base y transicionaron al mundo de la educación.

Se Generan Hipótesis que Ayuden a la Solución de la Problemática

Los participantes empezaron a corroborar si estos nuevos caminos que emprendieron en el mundo de enseñar eran lo que realmente buscaban para su realización profesional. Rodrigo continuó dictando clases de inglés en la academia de idiomas porque sentía que era capaz de hacerlo. Libertad aceptó empezar a dictar español en contraprestación de estudiar un máster en literatura. En Verónica, la hipótesis surgió cuando vio la educación como un servicio, lo cual compagina con el valor enseñado por la familia. En Checho, cuando aceptó unos cursos en una universidad local de alta reputación académica y se convirtió en profesor universitario.

Se Razona Sobre las Posibles Soluciones

Según Dewey (1933), el paso a la cuarta fase es donde se razona sobre las opciones y se eligen las mejores. En esta fase se da una expansión de un nuevo conocimiento. Los participantes de este estudio se adentraron en el mundo de la enseñanza de lenguas y asumieron los riesgos no exentos de tensiones y temores.

Rodrigo cambió de academia, dejó de compararse con otros docentes e integró su ser al tipo de docente de inglés que deseaba ser; concibió la escucha como un servicio al otro, lo vio viable en su ejercicio docente desde una visión religiosa y esto lo llevó a descartar la teología como su vocación. Libertad continuó con la docencia, también como contraprestación, mientras realizaba el doctorado en literatura. Verónica había logrado lo

deseado: terminar su licenciatura y viajar a Inglaterra como profesora de español, lo cual le permitió poner en práctica todo lo aprendido. Checho confirmó que el estar en un aula de clase, la interacción con los estudiantes y la relación con el Otro se compaginaba bien con su atributo personal de un ser sociable.

Se Elige la Hipótesis más Adecuada y el Ciclo de Reflexión Empieza de Nuevo

En esta última fase, se comprueba la hipótesis, se adoptan o se hacen cambios, y se inicia un nuevo ciclo reflexivo, en caso de que sea necesario. Aún con los altibajos que acarreó el devenir docente, los cuatro participantes se sintieron con las herramientas necesarias para echar anclas en la docencia y mantenerse hasta el momento presente, para continuar construyéndose como docentes con la certeza de que era lo que deseaban hacer en sus vidas profesionales. La comprobación de esta hipótesis en Rodrigo se develó cuando afirmó que había encontrado su vocación en la docencia. En Libertad, cuando aseguró que era lo que le encantaba y lo que sabía hacer. En Verónica, cuando sintió que desde la educación podía contribuir a cambiar al mundo. En Checho, cuando reafirmó que era traductor de profesión y docente por vocación. El ciclo de las cinco fases que los participantes de este estudio vivenciaron confirma que el pensamiento reflexivo contribuyó a que Rodrigo, Libertad, Verónica y Checho comprobaran que su realización profesional estaba en el ejercicio de la docencia.

Dewey (1933), afirma que los resultados de las decisiones como elemento primordial de la reflexión pueden tener resultados favorables y/o desfavorables. Afortunadamente para Rodrigo, Libertad, Verónica y Checho la decisión de incursionar en el mundo educativo como docentes fue acertada porque les permitió transicionar desde sus profesiones de base, reflexionando a cada paso desde lo que querían ser y desde lo que las circunstancias les presentaban a nivel personal, académico, profesional y laboral.

El Papel de la Reflexión en la (re)construcción del Ser Docente ELE

Cuando la elección voluntaria de navegar la docencia fue una decisión para los participantes de este estudio, empezó un nuevo ciclo de reflexión: la enseñanza ELE. Para Dewey (1933), la reflexión es cíclica, y Schön (1983) divide la reflexión en dos conceptos: 1) reflexión sobre la acción, la cual comparte en su esencia con lo expresado por Dewey cuando se reflexiona sobre una acción o un evento y 2) la reflexión en la acción que ocurre cuando el evento o la acción está sucediendo. Estas características de la reflexión de Dewey y Schön se evidenciaron en las narrativas de los participantes de este estudio, cuando tomaron la decisión de enseñar la lengua materna como un saber disciplinar. Dewey enuncia que la decisión es uno de los componentes de la reflexión y esta decisión surge de un evento singular donde la persona considera los hechos para comprender la situación y hacer un discernimiento desde su propia experiencia.

La Reflexión sobre la Acción

Schön (1983) expone que se reflexiona sobre la acción de lo que ocurre en la práctica profesional. Esta reflexión sobre la acción se pudo notar en Rodrigo cuando decidió consolidarse como profesor ELE virtual. Otro ejemplo es cuando él preparaba el tema de las clases vinculando lo que le interesa al estudiante, “a ver, a este estudiante le gusta tal cosa, vamos a tomar ese tema”. En Libertad, cuando después de terminar una clase, en momentos de introspección y análisis, reconoció que se quedó corta en una explicación e inmediatamente buscó sobre el tema. En Verónica, la reflexión sobre la acción se vio reflejada cuando manifestó que invitó a una señora inglesa a ser la “conejillo de indias” de sus clases de español para construir su propuesta metodológica ELE; este proceso de autoobservación le permitió identificar que debía mejorar el cierre de las clases. Esta misma reflexión sobre la acción se notó en Verónica cuando desde una postura muy

personal y después de diez años de trabajar en el área administrativa, tomó la decisión de volver a ser docente ELE, pero ya en ambientes virtuales y desde su propia página. Al momento de recoger los datos para esta investigación, Verónica estaba diseñando su propia página virtual ELE, creando una propuesta única y deseaba consolidar su propio nicho virtual ELE. Verónica reflexionó sobre las ventajas y desventajas de volver al mundo ELE y para asegurarse de que era el camino correcto tomó la decisión de estudiar un diplomado, lo cual le confirmó el camino a seguir. En Checho, la reflexión sobre la acción se evidenció cuando manifestó que debía preparar mucho material cuando tenía un solo estudiante ELE debido a la poca interacción.

El hecho de que los profesores reflexionaran sobre los eventos ocurridos en sus clases les aportó un nuevo conocimiento cuando tenían en cuenta lo que había acontecido en la clase para realizar cambios o adaptar lo que se necesitara, con un interés auténtico de dotar de un sentido muy humano sus prácticas pedagógicas. La reflexión fue un ancla que les permitió a los participantes de esta investigación explorar, desde sus propias experiencias personales, profesionales y decisionales, una nueva profesión con ética.

Esta reflexión también los llevó a adquirir un Conocimiento Pedagógico de Contenido en su caminar por el mundo ELE, a explorar sus potenciales para mejorar sus praxis en un proceso cíclico reflexivo, a sostenerse como docentes y a continuar con la construcción de sus identidades profesionales. Rodrigo, Libertad, Verónica y Checho decidieron ser profesores de español por una motivación intrínseca que repercutió positivamente en su crecimiento profesional, personal y laboral.

La Reflexión en la Acción

Schön (1983) expresa que la reflexión en la acción invita a pensar y accionar en el momento en que el evento toma lugar. La reflexión en la acción se evidenció en Rodrigo

cuando decidió aceptar ser parte del cuerpo docente ELE de la universidad donde había estudiado su maestría y también cuando en la selección de las actividades para sus diferentes estudiantes reflexionó al momento de escoger cuál era mejor para cada uno de ellos. En Libertad, esta reflexión en la acción se evidenció cuando empezó la búsqueda de material para un curso de un programa para futuros docentes ELE y se interrogó en el momento de la selección de estos, sobre su pertinencia y relación con el curso para “didactizar ese conocimiento”. En Verónica, cuando luego de diseñar e implementar un curso de inmersión de español para extranjeros, reflexionó en la acción durante la planeación de las actividades y creó un “continuo” para llevar a cabo las clases; en las horas de la mañana incluyó actividades de “*Presentation and Practice*” y en las horas de la tarde actividades de “*Production*”; en la implementación de este curso se percibió una constante reflexión sobre la acción y en la acción.

Para Checho, la oportunidad laboral de ejercer como docente ELE fue una decisión y una reflexión en la acción cuando el coordinador del programa le ofreció ser docente ELE y aceptar esta propuesta lo llevó a tomar la decisión de realizar un diplomado para iniciar su labor como docente de español como lengua extranjera. Además, la reflexión en la acción también se evidenció cuando tuvo un estudiante turco con quien no había una lengua puente, un evento que demandó una constante reflexión en la acción en Checho que “fue muy, muy complicado”, pero que le permitió comprender el paso a paso de cómo orientar la enseñanza de la lengua española con este estudiante.

Contraste con los Estudios Previos

Los cuatro participantes de este estudio llegaron al mundo ELE porque era una oportunidad laboral o por un deseo personal, lo cual concuerda con el estudio de Muñoz-Basols *et al.* (2017) donde se registra que quienes ejercen la labor docente ELE lo hacen

por una búsqueda de oportunidades laborales y por razones vinculantes al ámbito del idioma y lo cultural.

Tres de los participantes en este estudio son de otras áreas de conocimiento y una cuarta es licenciada en filología e inglés. Esto coincide con los hallazgos del estudio realizado por Moyano Bonilla (2017) donde el 48% de los profesores de español eran de otras profesiones y un 30% eran licenciados en inglés. De igual manera, los resultados de este estudio conversan con lo que Ochoa Sierra y Cueva Lobelle (2014) mencionaron en su estudio cuando reportaron que profesionales de otras áreas llegan al “azar” a la enseñanza ELE; su estudio mostró que el 91% de los encuestados no contaban con formación docente ELE en el pregrado.

El hecho de que tres de los participantes de este estudio tuvieran formación profesional de base en otras áreas de conocimiento: la administración, el periodismo y la traducción, distintas a la enseñanza ELE, tiene implicaciones a nivel pedagógico y didáctico que determinan la (re)construcción de sus identidades profesionales docentes, ya que les implicó aprender a enseñar y a comprender lengua española como el saber, al tiempo. Adicionalmente, la (re)construcción de las identidades de los docentes les permitió identificar cómo sus identidades personales, de su formación de base y su identidad profesional docente se entrelazaron para guiar el qué y cómo enseñar.

La Reflexión y el Saber Práctico

Los resultados del análisis de las hojas de vida, las líneas de tiempo y las entrevistas semiestructuradas develaron que las prácticas pedagógicas de los participantes de este estudio estuvieron permeadas por la reflexión, como una herramienta dialógica entre sus procesos internos como personas que encarnaban un arquetipo docente y el contenido disciplinar y didáctico. Esto conversa con lo que propone Shulman (1986), quien considera

que el maestro es un ser reflexivo, capaz de tomar decisiones y que tiene unas creencias propias sobre sus formas de enseñar. Este hallazgo también es consistente con lo que expresa Schön (1983) cuando menciona que el profesor es un observador constante de su praxis y reflexiona cuando cuestiona su práctica y propone cambios en la medida en que se le presentan situaciones en el aula de clase.

Esta reflexión docente conlleva a un conocimiento situado que enlaza los bordes de la teoría y la práctica y genera un conocimiento práctico propio, lo que Schön (1983) identifica como conocimiento en acción y Shulman (1987) denomina conocimiento base o conocimiento que los docentes poseen para desempeñarse en el área. Este conocimiento práctico propio o conocimiento de base cobra un especial interés en este estudio porque Rodrigo, Libertad y Checho pertenecen a otras áreas de conocimiento. Se podría decir entonces, que este tipo de conocimiento práctico jugó un rol importante en los participantes de este estudio cuando empezaron a incursionar en el mundo ELE. Ellos trajeron a sus prácticas de enseñanza su conocimiento como hablantes nativos del español y su conocimiento práctico sobre lo que enseñaban y cómo lo enseñaban.

Esto se evidenció en Rodrigo cuando manifestó que preparaba sus clases partiendo de los intereses de sus estudiantes dependiendo de su nivel y su ritmo de aprendizaje; en Libertad, cuando expresó que en los cursos de formación ELE le gustaba hacer evaluaciones formativas como diagnóstico para saber qué tanto sabían los estudiantes de un tema en particular y de acuerdo al resultado, realizaba las acciones pertinentes. En el caso de Verónica, su formación de base sí incluyó componentes de la pedagogía y la didáctica para enseñar inglés como lengua extranjera. La experiencia adquirida en sus dos primeros años de ejercicio docente, le permitió extrapolar sus conocimientos a la enseñanza de ELE y crear actividades lúdicas y didácticas que contribuyeron a desarrollar las habilidades

comunicativas de sus estudiantes de la escuela inglesa, teniendo en cuenta el currículo de la escuela como punto de partida y promoviendo la interacción en grupos pequeños. En el caso de Checho, se pudo identificar que planeaba sus clases teniendo en cuenta las necesidades que sus estudiantes manifestaban, lo cual no es un conocimiento que él haya podido adquirir en su formación como traductor, sino que pudo haber desarrollado al momento de enfrentarse a enseñar español e identificar lo que mejor funcionaba.

El conocimiento práctico sobre qué y cómo enseñar nace de un conocimiento tácito en Rodrigo, Libertad y Checho y es un conocimiento aprendido en Verónica, aunque ella también generó su propio conocimiento práctico, dada su experiencia como docente de inglés. Las prácticas de Rodrigo, Libertad y Checho parecen ser muy intuitivas considerando que su formación de base no fue la docencia, sin embargo, están marcadas por la reflexión y el conocimiento práctico que utilizaron para llegar a sus estudiantes.

Este hallazgo está relacionado con el Conocimiento Pedagógico de contenido (CPC) de Shulman (1986, 1987), quien lo define como una aleación entre el contenido, la didáctica y el contexto donde el acto pedagógico se lleva a cabo. Este resultado es relevante porque demuestra que los docentes de este estudio pudieron dar cuenta de la comprensión del Conocimiento Pedagógico de Contenido cuando reflexionaron sobre cómo adaptar el material de enseñanza a las habilidades, el nivel y las particularidades de sus estudiantes para hacerlo más comprensible; al mismo tiempo, relacionaron el material con el currículo y dieron cuenta del conocimiento que tenían del contexto educativo y sociocultural de los estudiantes. Este conocimiento ubica a los profesores ELE de este estudio en la categoría de profesionales reflexivos por la sabiduría adquirida en la práctica y por la construcción progresiva del Conocimiento Pedagógico de Contenido en la enseñanza ELE, lo cual le da un valor único e incalculable a sus prácticas docentes.

Las Tensiones

Las tensiones se observaron como un tema emergente transversal en las narrativas de los participantes. La Real Academia de la Lengua Española define tensión como un “Estado de un cuerpo sometido a la acción de fuerzas opuestas que lo atraen”⁶. En el ámbito educativo (Freeman, 1993, citado en Phipps y Borg, 2009, p. 488), la definen como divergencias entre diferentes fuerzas o elementos en la comprensión que hacen los docentes del contexto escolar, del saber específico o de los estudiantes. En los participantes de este estudio, se puede decir que la tensión fue una presión mental y emocional que demandó una acción-reacción por parte de los profesores ELE en sus inicios como docentes, como profesores ELE y en sus Saberes Prácticos. Las tensiones tuvieron un impacto positivo en la (re)construcción de las identidades profesionales de los docentes ELE, provocando en ellos un gusto por la docencia.

Las tensiones en la Construcción del Ser Docente

La enseñanza de un idioma es una labor noble que demanda mucha responsabilidad con el estudiantado, con los contextos académico y social, con el idioma en sí y consigo mismo como profesor; por ende, las tensiones son inherentes al quehacer docente por hacer parte de un contexto sociocultural. Las tensiones hicieron parte de la emergente construcción de la identidad profesional de los docentes ELE de este estudio. Después de analizar la información recolectada que develó que los participantes eligieron ser profesores por vocación, los cuatro docentes manifestaron que las tensiones se reflejaron en un alto grado en sus inicios en la docencia y que estuvieron permeadas por emociones tales como la frustración, el estrés y el sentirse índigo.

⁶ <https://dle.rae.es/tensi%C3%B3n>

Las narrativas de los participantes develaron que las tensiones más significativas en la construcción del Ser Docente fueron en un primer momento el reconocerse y saberse como docentes. Estas tensiones se evidenciaron en Rodrigo cuando sentía que debía esconder que no era docente de formación y se comparaba con otros profesores, lo cual lo hacía sentir vulnerable y se sentía indigno de ser profesor; en Libertad, cuando experimentaba estrés porque nunca había enseñado español y no era profesora; en Verónica, por la frustración de no poder implementar los cambios sociales de su ideal de docente-estudiante en la realidad social del colegio donde llevó a cabo su práctica docente; y en Checho, por el temor y el miedo a no desempeñarse de la mejor manera.

Un segundo momento tensión para los tres participantes fue la disciplina que se manifestó en Rodrigo, cuando dictaba un curso semestral de inglés a adolescentes entre 14 y 16 años [...] “pero siempre era muy estresante porque eran muy inquietos” y se preguntaba cómo hacía para ganarse el respeto de los estudiantes mientras que se comparaba con otros profesores que tenían manejo de la disciplina. En el caso de Verónica la tensión ocurrió cuando empezó la práctica docente con estudiantes de quinto de primaria y manifestó que “estos chinos eran tremendos. Así tenaz [...] cómo les cambio el mundo si no logro que me escuchen”. En Checho, cuando empezó a dictar clases de inglés en un colegio privado y manifestó que fue la peor experiencia de su vida como profesor, “tengo que ir allá [...] fue horrible” y fue la única vez que pensó en no ser docente.

Este resultado se coincide con lo expuesto por Shulman (1986) cuando dice que al inicio de la carrera profesional, el docente necesita de unas habilidades y de un conocimiento robusto para ser un profesor efectivo. Al inicio de la vida docente de los participantes de esta investigación, las tensiones generaron una elevada carga emocional en su lucha interna para dotar de sentido y significado sus quehaceres docentes. Esto se

corroborar con lo expuesto por Zembylas (2003) cuando afirma que la enseñanza está entrelazada con la emoción. Las tensiones cubiertas de emociones en los inicios de la docencia de los profesores de este estudio fueron integrativas a sus emergentes identidades docentes. Este hallazgo de las tensiones se alinea con lo expresado por Flores y Day (2006), quienes afirman que los primeros dos años de experiencia suelen vivirse como un conflicto constante, donde se busca la aprobación de otros docentes y del alumnado

Las Tensiones en la Construcción de la Identidad Docente ELE y el Saber Práctico Pedagógico

Como se explicó en el capítulo anterior, los participantes de este estudio fueron tres profesionales de otras áreas de conocimiento distintas a la educación y una cuarta participante que era licenciada en filología e inglés. Entre las tensiones que se evidenciaron en las narrativas de los participantes también se encontraron algunas relacionadas con la enseñanza del saber disciplinar, particularmente la gramática española y el saber pedagógico.

En Rodrigo, esta tensión se evidenció en la difícil relación con dos estudiantes de español debido a la “inexperiencia con la gramática española”. Es decir, hubo temas gramaticales que no supo explicar y pensó que este incidente le traería consecuencias laborales. En Libertad, existieron tensiones relacionadas con el saber pedagógico porque el estudiar y preparar muy bien el tema para clase “fue un proceso de aprendizaje para mí bastante fuerte y muy autónomo”; además, manifestó que hubo temas gramaticales y/o excepciones de una regla gramatical en las que se había quedado corta en la explicación. En Verónica, estas tensiones se evidenciaron en sus prácticas de *speaking* cuando trabajó en la escuela inglesa con estudiantes que eran “los indisciplinados, los groseros y los ponían en grupos aparte; *special needs*”. La tensión por la enseñanza de la gramática también se

evidenció cuando explicó que había estudiado tres libros de gramática cognitiva y había pagado una membresía en una página virtual para compartir inquietudes y procesar lo estudiado con otros profesores de ELE. En Checho, las tensiones se manifestaron cuando no sabía a qué se iba a enfrentar los estudiantes por no saber “qué personas son”, si un estudiante “va a ser amable”, o si se iba a encontrar con una “barrera comunicativa” al no tener una lengua puente en común con el estudiante. En cuanto a la enseñanza de la gramática, Checho manifestó que su formación profesional de base como traductor le suministró las herramientas lingüísticas para el manejo de las estructuras gramaticales de la lengua española, sin embargo, reconoció que le gustaría mejorar su parte didáctica para enseñar la lengua de una forma más dinámica.

Este hallazgo de las tensiones relacionadas con la gramática se alinea con lo que Ochoa Sierra y Cueva Lobelle (2014) encontraron sobre las dificultades académicas de los profesores ELE. Los autores reportaron que el 91% no tenía formación en didáctica en sus profesiones de base para la enseñanza ELE y el 53% no había estudiado la lengua española ni la literatura. Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Shulman (1986, 1987) cuando aborda el tema de cómo hace un docente para enseñar algo que no ha aprendido y, en consecuencia, cómo se prepara para enseñarlo. Shulman (1987) y Dewey (1933), manifiestan que el contenido temático requiere de una total comprensión que permita su transformación y su adaptación.

Las tensiones fueron inherentes al devenir docente que Rodrigo, Libertad y Checho vivenciaron tanto en la elección de la docencia como profesión, como en la decisión de ser docentes ELE, lo cual se reflejó en sus prácticas pedagógicas. A pesar de esto, se puede decir que las tensiones les permitieron observar y analizar lo que hacían como profesores

para construir, deconstruir y volver a construir sus prácticas pedagógicas con la paciencia del tejedor.

Las Tensiones y su Papel Positivo Transformador en la Identidad Profesional del Docente ELE

Las tensiones que los participantes de este estudio experimentaron en sus búsquedas por ejercer una profesión que realmente les apasionara, estuvieron acompañadas de emociones como el estrés, la frustración, el miedo y la incertidumbre. Sin embargo, las tensiones tuvieron un papel positivo en la (re)construcción de sus identidades profesionales docentes ELE. Un primer factor positivo que develaron las narrativas de Rodrigo, Libertad, Verónica y Checho fue su deseo de ser profesores. Esto aunado a la experiencia adquirida en los años de ejercicio profesional, les facilitó encontrar el gusto por el quehacer y el ser docente. Posicionarse y percibirse a sí mismos como docentes, les permitió validar su conocimiento profesional en el ámbito académico y ser reconocidos como profesores que hacen parte de una comunidad de docentes de idiomas. De igual forma, el reconocimiento que les dio el laborar en instituciones educativas de educación superior de prestigio y reconocimiento en la ciudad, en el país y en el exterior, contribuyó indudablemente a este reconocerse y saberse docentes.

Un segundo factor positivo fue la satisfacción laboral docente en los casos de Rodrigo, Libertad y Checho. Esta satisfacción laboral propició un estado emocional positivo, a pesar de su condición de ser docentes de cátedra. En el caso de Verónica la satisfacción laboral dependió más de su propio emprendimiento en el mercado lingüístico ELE y de sus búsquedas personales.

Un tercer factor positivo transformador de las tensiones que se desprendieron de los datos fue el interés de profesionalizarse. Esto se observó en Rodrigo cuando decidió llevar

a cabo sus estudios de maestría en L2. Libertad por su parte, siempre permaneció en constante capacitación o lo que ella denominó “autónomo-investigativo”, a través de *podcasts*, *webinars* y artículos relacionados con el español. En el caso de Verónica, ella tomó la decisión de realizar un diplomado en ELE y se inscribió en una página web donde ofrecen cursos asincrónicos y mentorías. Por último, Checho se proyectó a corto plazo iniciar una maestría relacionada con la enseñanza de idiomas con el fin de “profesionalizarse más”. El rol de estas tensiones en las decisiones de seguir profesionalizándose demuestra que la construcción de la identidad profesional de los docentes ELE es una negociación constante entre la reflexión y la tensión, entre su Ser Personal y su Ser Profesional para dotar de sentido sus prácticas pedagógicas y así mismos como docentes.

El último factor positivo transformador está relacionado con la pandemia generada por el COVID-19 y que evidenció tensiones en las narrativas de Rodrigo y Libertad debido al cierre de las instituciones educativas que implicó un cese de las clases presenciales de español como lengua extranjera. Esta realidad, sin embargo, desveló el talante de los participantes para continuar su labor como profesores ELE en la virtualidad, mostrando una gran capacidad de adaptación y flexibilidad para continuar en el mercado lingüístico ELE y explorar otras formas de la enseñanza en línea. Rodrigo, por ejemplo, manifestó su deseo de estabilizarse como docente virtual de español e inglés. Libertad compartió sus propuestas únicas de emprendimiento para la creación de un nicho virtual en ELE. Verónica estaba en el proceso de crear su propia página web, un emprendimiento que no se derivó de la pandemia, sino de su propio deseo de emprender en el mercado lingüístico ELE virtual.

Las tensiones que hicieron parte del devenir docente que Rodrigo, Libertad, Checho y Verónica las vivenciaron en la elección de la docencia como profesión, como profesores ELE y en sus prácticas pedagógicas. El carácter positivo de las tensiones tuvo un rasgo transformador desde lo personal y lo profesional porque les permitió desarrollar la competencia emocional. Estas tensiones fueron y son tramitadas y transitadas por los participantes con el ánimo de mejorar sus prácticas pedagógicas e ir robusteciendo su Conocimiento Pedagógico de Contenido.

En este capítulo, se discutieron los hallazgos en relación a la literatura y a la luz del pensamiento reflexivo de Dewey, la reflexión sobre y en la acción de Schön, y el modelo de Conocimiento Pedagógico del Contenido de Shulman. Asimismo, se discutió el papel de las tensiones en la elección de la docencia como profesión y su papel transformador en la (re)construcción de las identidades profesionales de los docentes ELE que participaron en esta investigación. El análisis de la información suministrada por estos participantes facilitó dar respuesta a la pregunta de cómo (re)construyen la identidad profesional docente los profesores de español como lengua extranjera. La construcción de la identidad docente ELE de Rodrigo Libertad, Verónica y Checho es una amalgama de sus vidas personales, sus búsquedas profesionales y personales, la reflexión, las tensiones, el conocimiento práctico, la intuición y sus creencias que se tejen con el deseo genuino de ser docentes y permanecer en la docencia.

Implicaciones

La revisión de la literatura y los hallazgos de esta investigación sugieren algunas implicaciones que pueden ser de gran importancia para los programas de formación de maestros ELE, los docentes en ejercicio y las entidades gubernamentales que promueven la enseñanza del español en el mundo. Desde el punto de vista de los programas de formación

ELE, sería muy significativo implementar la identidad profesional docente como un curso, con el fin de que los futuros maestros comprendan cómo construyen sus identidades a partir de identificar quiénes son como personas, quiénes son como docentes, qué enseñan y cómo lo enseñan. En cuanto a los docentes en servicio, es necesario indagar en sus prácticas pedagógicas a través de metodologías como la investigación acción y continuar explorado la construcción de la identidad profesional de los docentes. En cuanto al gremio de los docentes ELE, sería importante crear comunidades de práctica con docentes noveles y expertos que faciliten las comprensiones personales y profesionales de los docentes ELE en ejercicio para “no caminar sola”, como dijo Verónica. A nivel gubernamental, dado que la misión de instituciones gubernamentales como la Cancillería de Colombia y el Ministerio de la Cultura es promover a Colombia como un destino idóneo para la enseñanza y el aprendizaje del español, un aporte valioso podría ser promover la investigación del mundo ELE en Colombia en alianza con las universidades e instituciones dedicadas a la enseñanza del español.

Limitaciones

En el desarrollo de la implementación de este estudio sobre la identidad de los profesores de español como lengua extranjera se presentaron tres limitaciones: la consecución de los participantes, el tiempo para llevar a cabo el estudio y la escasez de estudios en ELE. No obstante, estas limitaciones no afectaron la rigurosidad de la investigación.

En cuanto a los participantes del estudio, la invitación se hizo inicialmente a ocho profesores de español como lengua extranjera de Medellín que manifestaron su voluntad de participar, de quienes finalmente solo dos aceptaron la invitación. Esto implicó ampliar la línea de búsqueda a otra ciudad para obtener una muestra final de cuatro participantes. Si

bien esta muestra puede parecer limitada, la contribución al área de conocimiento fue muy significativa. Es de notar que la investigación cualitativa se caracteriza por la calidad y la profundidad de los datos recogidos más que por la cantidad de los datos que se recogen.

En relación con el tiempo para la recolección de datos, este fue programado inicialmente para hacerse en dos meses, pero debido a los inconvenientes en la consecución de los participantes y a las múltiples ocupaciones de algunos de ellos, la recolección de las hojas de vida, las líneas de tiempo y las entrevistas debieron extenderse a tres meses, y esto, en consecuencia, retrasó el proceso de análisis de datos.

Por último, en cuanto a los estudios sobre los docentes de español como lengua extranjera, si bien las investigaciones sobre la identidad profesional de los docentes de idiomas han cobrado mucha fuerza en las últimas décadas, tal y como quedó registrado en la revisión de la literatura, las investigaciones empíricas en el área de español como lengua extranjera aún son escasas tanto a nivel nacional como internacional. Los resultados de este estudio constituyen un aporte al área específica de conocimiento al haber podido identificar cómo los docentes ELE llegan a la profesión y cómo construyen sus prácticas pedagógicas a pesar de tener una formación profesional de base distinta a la docencia. Esta contribución permitió identificar cómo los docentes ELE de este estudio (re)construyen sus identidades docentes. Sin embargo, aún es necesario indagar más sobre las construcciones y reconstrucciones identitarias, así como profundizar más en sus creencias y prácticas de enseñanza, ya que esto puede aportar contenidos a los programas de formación docente ELE, especialmente en cuanto al Conocimiento Pedagógico de Contenido.

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

La investigación es un continuo y las limitaciones de este estudio se pueden convertir en puntos de partida para otras investigaciones con el propósito de robustecer las

comprensiones de las construcciones identitarias de los profesores de español como lengua extranjera a nivel local y nacional. Las recomendaciones que surgen de este ejercicio investigativo están organizadas en relación a lo metodológico y lo temático. En cuanto a lo metodológico, una primera recomendación es ampliar la población de participantes que incluya docentes noveles y profesores con larga trayectoria en la docencia ELE. La segunda recomendación consiste en implementar otras metodologías en las que se puedan observar, por ejemplo, las clases de los profesores ELE para identificar qué nos dicen sus prácticas pedagógicas en relación con sus identidades. Por último, en cuanto a la población objeto de estudio, valdría la pena realizar investigaciones que registren las voces de los estudiantes de español.

A nivel temático, sería interesante investigar el impacto de los cursos de diplomados y maestría ELE en las prácticas pedagógicas de los profesores de español como lengua extranjera y sus identidades. De igual forma, indagar sobre la construcción identitaria de los profesores ELE en ambientes virtuales e investigar los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad en relación con la identidad. Finalmente, tal como lo sugiere Shulman (1987), en el ámbito educativo es vital condensar los registros de las investigaciones. En este caso, la recomendación sería crear un archivo abierto en las páginas del Instituto Caro y Cuervo o de las universidades que enseñan ELE para que los docentes, estudiantes e investigadores puedan acceder a consultar y hacer sus aportes.

Recomendaciones Pedagógicas

Como se reveló en la revisión de la literatura, las investigaciones sobre la identidad docente de los profesores de idiomas han cobrado mucha fuerza en las últimas décadas y en el caso particular de este estudio, se evidenció que las investigaciones sobre construcciones identitarias de los docentes de español como lengua extranjera son inexistentes. Por lo

tanto, la recomendación pedagógica, es incluir la identidad profesional de los docentes de español como lengua extranjera como parte de los programas de formación ELE.

Palabras finales

Esta investigación me permitió llevar a buen puerto mi interés personal y profesional de comprender cómo los profesores de español como lengua extranjera se (re)construyen desde su identidad. Llevar a cabo esta investigación fue todo un desafío en lo referente al tiempo, ya que al pedir el reingreso a la maestría de segundas lenguas, la meta era realizar la tesis en un año, un reto inmenso considerando que esta era mi primera experiencia investigativa. No obstante, paso a paso, la asesora, con mucho tacto pedagógico, tomó las decisiones correctas para guiar esta experiencia sin que claudicara en el intento. No soy la misma persona, ni la misma profesional que inició este viaje de la maestría. Mis grandes aprendizajes logrados en este proceso son sólidos en cuanto a las habilidades investigativas, la metodología de las narrativas y las construcciones identitarias. Estos grandes aprendizajes se anclaron en mi ser y en mi ser docente.

En el proceso de documentar los hallazgos de las narrativas de Rodrigo, Libertad, Verónica y Checho, se espejó mi propia construcción docente. Verónica reflejó en mí el deseo de aportar un cambio a la sociedad a través de la educación. Libertad me espejó cuando siento que no fui clara con una instrucción o explicación y me quedo con la tarea de consultarlo y empezar con ello la clase siguiente. Cuando analicé la narrativa de Rodrigo, me reflejó en su angustia de conectar el Ser Personal y el Ser Profesional en mis primeros años de docencia. Finalmente, con Checho me identifiqué en el susto que todavía siento cuando empiezo un curso. Las construcciones de los profesores participantes las sentí en mi alma docente. Mi admiración y gratitud a estos cuatro profesores que, desde sus historias, contribuyeron a que yo fuera más consciente y más reflexiva de mis prácticas pedagógicas.

En cada capítulo de esta tesis, iba pagando mi deuda profesional conmigo misma de aprender a investigar y lo hice de la mano paciente de la asesora. Estoy a paz y salvo con este pendiente de la maestría en mi vida académica y laboral. Un ciclo que cierro para emprender otros con más experiencia y más conocimiento en el ámbito académico e investigativo.

REFERENCIAS

- Adriansen, H. K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3(1), 40-55. <https://doi.org/10.7146/qs.v3i1.6272>
- Archanjo, R., Barahona, M. y Finardi, K. (2019). Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages. *Insights from Brazil and Chile. Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 71-84. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.14086>
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391–414. <http://www.jstor.org/stable/41307694>
- Beauchamp, C., y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. DOI: 10.1080/03057640902902252
- Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bernal León, D., Caro, Y. A., Rodríguez, Ochoa, O, Gómez, J. O., Jaramillo Cardona, G. (2020). Estado de la cuestión de los recursos didácticos en los programas del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá y Medellín. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 13(1), 63-88. DOI: 10.15332/25005421/5460.
- Blaslov, L. (2019). *La autenticidad del docente en el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera*. [Tesis de maestría, Universidad de Zagreb]. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:029461https://www.researchgate.net/>

[publication/245686550Collaborative action research for English teachers](https://doi.org/10.1080/00131352.2013.788888)

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
<https://www.researchgate.net/publication/282913184>
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. 9-109. DOI: 10.13140/RG.2.1.2200.3929
- Bolívar, A. (2014). Las historias del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62),711-734.
- Buitrago Aldana, T. y Gómez Gutiérrez, J. F. (2018). *Estado del arte de la enseñanza del español como lengua extranjera en Bogotá: una aproximación a las didácticas de la enseñanza del español como lengua extranjera*. [Trabajo de grado, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/582
- Cabrera Bellido, O. A. (2014). *Investigación Narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5495>
- Cardona, A. (2010). Los docentes que nacen y se hacen en Colombia. 1-6
<https://docplayer.es/11898633-Docentes-de-ele-que-nacen-y-se-hacen-en-colombia.html>
- Carrera Parra, L. P. (2020). *Towards the Understanding of the (Re)construction of*

- Language Teacher Identity: A Narrative Embedded Study* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24443>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54.
<https://www.deepdyve.com/lp/sage/narrative-inquiry-a-methodology-for-studying-lived-experience-qJLeERjxxM>
- Clandinin, D. J. y Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. 35–75. <https://www.researchgate.net/publication/291895802>
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (Eds.). (1999). *Shaping a professional identity. Stories of educational practice*. New York & London: Teachers College Press.
- Costa Venâncio da Silva, B. y Andión Herrero, M. A. (2019). Actitudes y competencias docentes de profesores de español de los Institutos Federais (Brasil). En relación con las variedades de la lengua. *Revista Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, 29-43.
<https://doi.org/10.4995/rlyla.2019.10680>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Day, C. (2006). *La Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus Valores*. Narcea, S. A. De Ediciones.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (1994). Introducción general. La investigación cualitativa como

- disciplina y como práctica. En N. Denzin, y Lincoln, (Coordinadores). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación cualitativa*, 1, 43 – 102. Barcelona, España: Gedisa.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of the reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Díaz Correa, A. (2016). Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos ELE que nacen y se hacen. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 173-193.
<https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.09>
- Edocia, I. (18 de febrero de 2016). Identidad y complejidad en el aprendizaje de lenguas. *CONTINUUM*. [https://ccontinuumeledu.wordpress.com/2016/02/18/Identidad -y-complejidad-en-el-aprendizaje-de-lenguas/](https://ccontinuumeledu.wordpress.com/2016/02/18/Identidad-y-complejidad-en-el-aprendizaje-de-lenguas/)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Flores, M. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativo: el giro en la mirada*. Medellín. La Carreta Editores E. U.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. <http://doi=10.1.1.462.2577&rep=rep1&type=pdf>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., y Chadwic, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dent Journal*, 204, 291-295. DOI: <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>

- Glaser y Strauss. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733–758.
<https://www.ivorgoodson.com/files/20%20Hacia%20un%20desarrollo-Revista%20Mexicana-I%20Goodson.pdf>
- Green, J., Camilli, G. Elmore, P., Grace, A. (2006). (Eds.) *Handbook of Complementary Methods. in Education Research*. Washington, D.C.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. G. Guba (Ed.), *Guba, The paradigm dialog* (pp. 17-30). Newbury Park, CA: Sage.
<http://www.appstate.edu/~jacksonay/rcoe/guba.pdf>
- Hargreaves, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher Association*, 25(1), 12-19. <https://www.jstor.org/stable/1176723>
- Hargreaves y Fullan (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York, NY; Toronto, ON: Teachers College Press.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Investigación cualitativa*. México: McGraw-Hill.
- Iglesias Casal, I. (2016). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 67-87. DOI: 10.14746/strop.2016.433.005
- Instituto Cervantes (2019). El español: una lengua viva. Informe 2019. Madrid: Instituto Cervantes. https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language

- teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257. DOI: [10.2307/40264518](https://doi.org/10.2307/40264518)
- Johnson, K. y Golombek, P. (2011). The transformative Power of Narrative in Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 45(3), 486-509.
<https://www.jstor.org/stable/41307698>
- Jovchelovitch y Bauer. (2007). En Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2007). Narrative interviewing. En M.W. Bauer & G. Gaskell (Eds.). *Qualitative researching with text, image and sound*. 57-74.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1825/1797>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. DOI: [10.2307/3588427](https://doi.org/10.2307/3588427)
- Lander, R. (2018). Queer English language teacher identity: A narrative exploration in Colombia. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 89-101.
<https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.63658>.
- Londoño Bonilla, P. (2016). *Construcción narrativa de la identidad de licenciadas en lengua extranjera* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales].
<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1507/Pamela%20Londo%C3%B1o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Méndez Santos, M. del C., Hidalgo Gallardo, M., y Pano Alamán, A. (2020). Acercamiento al fenómeno de la discriminación laboral en la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31, 1-23.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/109578>
- Mendieta, J. A. (2013). Narrative research: An alternative approach to study language

teaching and learning. *Folios*, 37, 135-147.

<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932040009.pdf>

Monico, L., Ludwig, A., Lertch, E, y Mitchell, S. (2020). Using Timeline Methodology to Visualize Treatment Trajectories of Youth and Young Adults Following Inpatient Opioid Treatment. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-11. DOI: [10.1177/1609406920970106](https://doi.org/10.1177/1609406920970106)

Morales, M. y Pozzi, S. (12 de octubre de 2019). El español, el cuarto idioma más poderoso del mundo. *El país*.

https://elpais.com/cultura/2019/10/11/actualidad/1570806580_487492.html

Moreno, A. (2019). La enseñanza de lengua española en Brasil, *Iberoamérica Social* (XIII), 61-79. <https://iberoamericasocial.com/la-ensenanza-de-lengua-espanola-en-brasil-historia-legislacion-resistencias>

Moyano Bonilla, L. S. (2017). *Caracterización de seis programas para la formación docente de ELE en la ciudad de Bogotá*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7819>

Mugford, G., Sughrua, W., y Lopez-Gopar. (2015). Construction of an English Language Teacher Identity: Perceptions and Contrast in Mexico. *TESOL Journal*, 39(2), 1-11.

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 lengua (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34. DOI: 10.1080/23247797.2017.1325115
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>

Ochoa Sierra, L. y Cueva Lobelle, A. (2014). Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera (ELE). *Folios*, 39, 3-14.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/2350>

Olsen, B. (2012). *Identity theory, teacher education, and diversity*. Thousand Oaks, CA:

Sage Publication. <https://doi.org/10.4135/9781452218533>

Phipps, S.T., & Borg, S. (2009). Exploring Tensions between Teachers' Grammar Teaching Beliefs and Practices. *System*, 37, 380-390.

[https://www.semanticscholar.org/paper/Exploring-Tensions-between-Teachers%27-](https://www.semanticscholar.org/paper/Exploring-Tensions-between-Teachers%27-Grammar-and-Phipps-Borg/ea05ba5b27c0222ce3eb166a5a792935dfd9cf33)

[Grammar-and-Phipps-Borg/ea05ba5b27c0222ce3eb166a5a792935dfd9cf33](https://www.semanticscholar.org/paper/Exploring-Tensions-between-Teachers%27-Grammar-and-Phipps-Borg/ea05ba5b27c0222ce3eb166a5a792935dfd9cf33)

Pineda Montoya, D. P. (2018). *EFL Teachers' Identities and Their Teaching and Assessment Practices in a Public University of a Major City in Colombia*.

[Disertación, University of Texas at El Paso]

https://digitalcommons.utep.edu/open_etd/1513

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1) 5-23. DOI:

[10.1080/0951839950080103](https://doi.org/10.1080/0951839950080103)

Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative inquiry*, 13(4), 471-486. [http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.963.6306&rep=rep1&type=pdf)

[doi=10.1.1.963.6306&rep=rep1&type=pdf](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.963.6306&rep=rep1&type=pdf)

Porta, L. (2010). La investigación biográfico-narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 1, 201-212.

Rabionet, S. (2011). How I Learned to Design and Conduct Semi-structured

Interviews: An ongoing and Continuous Journey. *The Qualitative Report* 16(2),

563-566. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-2/rabionet.pdf>

Rubio, M., Rubo, R., y Singer, N. (2018). Reflexiones sobre una propuesta formativa de profesores de español como lengua extranjera (ELE) en Chile. *Literatura y*

Lingüística, 38, 297–19.

Saldaña, J. y Omasta, M. (2017). *Qualitative research: Analyzing life*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Salinas, D. y Ayala, M. (2018). EFL student-teachers' identity construction: A case study in Chile. *HOW Journal*, 25(1), 33-49. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.380>

Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-98.

<https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf>

Sarasa, M. C. (2016). *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes*.

Una indagación narrativa. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Rosario].

https://www.academia.edu/32227164/RELATOS_ENTRAMADOS_DE_FUTURAS_IDENTIDADES_PROFESIONALES_DOCENTES_Una_indagaci%C3%B3n_narrativa_en_la_formaci%C3%B3n_inicial_del_profesorado_de_ingl%C3%A9s_Tesis_doctor?

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*.

New York, NY: Basic Books, Inc., Publishers.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://www.jstor.org/stable/1175860>.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard*

Educational Review, 57(1), 1-22. <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>

Sparkes, A. C. y Devís Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis:

Una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>

Tajfel, H. y J. Turner. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En J. T.

- Jost, J. T. & Sidanius, J. (Eds.), *Political psychology: Key readings*. 276–293. Psychology. Press. https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/%CE%92310/Tajfel%20&%20Turner%2086_SIT_xs.pdf
- Torres-Rocha, J. C. (2017). High school elf teachers' identity and their emotions towards language requirements. *Profile, Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 41-55. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.60220>
- Trejo Guzmán, N. y Mora Vázquez, A. (2018). Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Innovación Educativa*, 18(77),91-115.<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n77/1665-2673-ie-18-77-91.pdf>
- Tsui, A. B. M. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657-680. https://mlim.edu.hku.hk/f/acadstaff/399/The_complexities_of_identity_formation.pdf
- 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), 21–44. <https://www.researchgate.net/publication/232883716>
- Varghese, M., Motha, S., Park, G., Reeves, J., y Trent, J. (2016). Language Teacher identity in (Multi)lingual Educational Contexts. *TESOL Quarterly*, 50(3), 545-571. <https://doi.org/10.1002/tesq.333>
- Vázquez Cañete, D. (2017). *Características del buen profesor de español como lengua extranjera según las creencias de estudiantes universitarios taiwaneses*. [Tesis de maestría, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/127134>
- Viáfara, J. (2016). “I’m Missing Something”: (Non) Nativeness in Prospective Teachers as

Spanish and English Speakers. *Colombian Applied Linguistics Journal* 18(2), 11-24.

<http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n2.9477>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Waked Hernández, M. (2017). Proceso en la formación de futuros docentes en español como lengua Extranjera en la UPTC. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 23(1), 140-150.

Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher Self-Development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 103-125. DOI: [10.1023/A:1022293304065](https://doi.org/10.1023/A:1022293304065)

Anexos

Anexo A. Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Consentimiento informado

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: La construcción de la identidad profesional docente de los profesores de español como lengua extranjera.

INVESTIGADORA: Olga Elena Ramírez Cano

1. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Apreciada(o) (Profesor(a):

Como estudiante de cuarto semestre de la Maestría de la Enseñanza de Lengua Extranjera con énfasis en español de la Universidad Pontificia Bolivariana, estoy trabajando en mi proyecto de investigación sobre la identidad profesional de los profesores de español como lengua extranjera. El objetivo es develar desde sus voces docentes, cómo ustedes han construido sus identidades como profesores ELE. Por favor, lea la siguiente información cuidadosamente y pregunte a la investigadora cuando algo no esté claro para usted o si necesita más información.

2. PROCEDIMIENTO

La recolección de los datos del estudio se llevará a cabo durante los meses de septiembre y octubre. Se espera que los profesores que voluntariamente participen en la investigación realicen las siguientes actividades para la recolección de datos:

Recolección de artefactos tales como la hoja de vida, los dibujos de la línea de tiempo, imágenes y algunos documentos institucionales en caso de que se requieran.

Hojas de vida como artefacto para un primer acercamiento que permitirá levantar la información para la caracterización de los participantes.

Líneas de tiempo que realizan los participantes para visualizar momentos, personas, lugares y la formación profesional que fueron significativos para la construcción de su identidad como docente ELE. El propósito de las líneas de tiempo en este estudio es tener una mayor comprensión de las experiencias vividas que llevaron a que usted fuera docente de español como lengua extranjera. Las líneas de tiempo pueden estar acompañadas de imágenes o fotos, solo si el participante lo desea. El uso de las fotografías o imágenes aporta valor y riqueza en matices a los momentos, personas y situaciones descritos en la línea de vida.

Entrevista semiestructurada a los docentes ELE para profundizar y ampliar información que sea necesaria sobre las hojas de vida y las líneas de tiempo. Las entrevistas pueden tener una duración de entre 60 a 90 minutos, serán videograbadas y transcritas en su totalidad.

3. NO EXISTE BENEFICIO ECONÓMICO por su participación voluntaria en este estudio ni generará ganancias económicas para la investigadora. Los beneficios de esta experiencia serán de crecimiento profesional y personal mutuo dada la metodología de la investigación.

4. NO EXISTEN RIESGOS debido a las características de este estudio, en el cual los participantes del estudio son personas adultas que participan voluntariamente y se trabajará

en una atmósfera de confianza, de respeto y mancomunadamente en pro de comprender cómo se construyen las identidades de los docentes ELE.

5. CONFIDENCIALIDAD

Su participación en este estudio es confidencial. No se escribirá ningún tipo de información que revele su identidad. Serán identificados su quehacer docente, el número de las narrativas de las entrevistas y el género. Todo el material recogido será guardado en un computador protegido con clave. Solo la investigadora tendrá acceso a esta información. Los datos recogidos en la presente investigación se podrán utilizar para futuras presentaciones académicas y publicaciones. Para efectos de confidencialidad, se procederá de la siguiente manera:

- Ejemplo de registro de codificación e identificación de las narrativas:
 - Docente
 - Género (M, F o como se identifique el participante)
 - Número de la Entrevista (1)
 - Número de la narrativa (1)

- Identificación de la narrativa (D, F, N-E, 2)

6. INFORMACIÓN DE CONTACTO

Si tiene preguntas acerca de este estudio, puede contactar a la investigadora en cualquier momento. Información de contacto. Correo electrónico olgaramirezc@gmail.com. Celular 3148713856

7. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Su participación en este estudio es voluntaria. Es su voluntad decidir si participa o no en este estudio. Si su decisión es participar en el estudio, deberá firmar un formulario de consentimiento. Aún después de firmar el formulario de consentimiento usted es libre de retirarse en cualquier momento sin presentar ninguna justificación. Su retiro no afectará su entorno laboral ni la relación con la investigadora. Si el retiro se presenta antes de completar la recolección de datos, sus datos le serán devueltos o destruidos.

CONSENTIMIENTO

He leído y he entendido toda la información suministrada y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Entiendo que mi participación es voluntaria y soy libre de retirarme en cualquier momento, sin dar ninguna razón o justificación. Entiendo que se me entregará una copia del consentimiento. Acepto voluntariamente participar en este estudio.

Firma del participante _____ Fecha _____

Firma de la investigadora _____ Fecha _____

Anexo B. Instrucción Hoja de vida

La hoja de vida es un documento escrito donde una persona registra el perfil biográfico, los estudios realizados, las competencias profesionales, personales, experiencia laboral, y escritos académicos como una primera presentación resumida de su vida.

La hoja de vida es el primer contacto que se tiene con una persona, de ahí su valor y su importancia, por eso, por lo que en este estudio se considera una herramienta útil que me permite un acercamiento ágil y rápido a la información para la caracterización de los/las participantes.

Instrucciones

Le pido el favor enviar a mi correo electrónico olgaramirez@gmail.com su hoja de vida. No tiene que tener foto, no tiene que tener su fecha de nacimiento solo, un rango de edad. Ejemplo, 20-25 años, solo que esté actualizada para un mejor análisis de los datos. Puede ser en Word o en PDF o en el formato de su conveniencia.

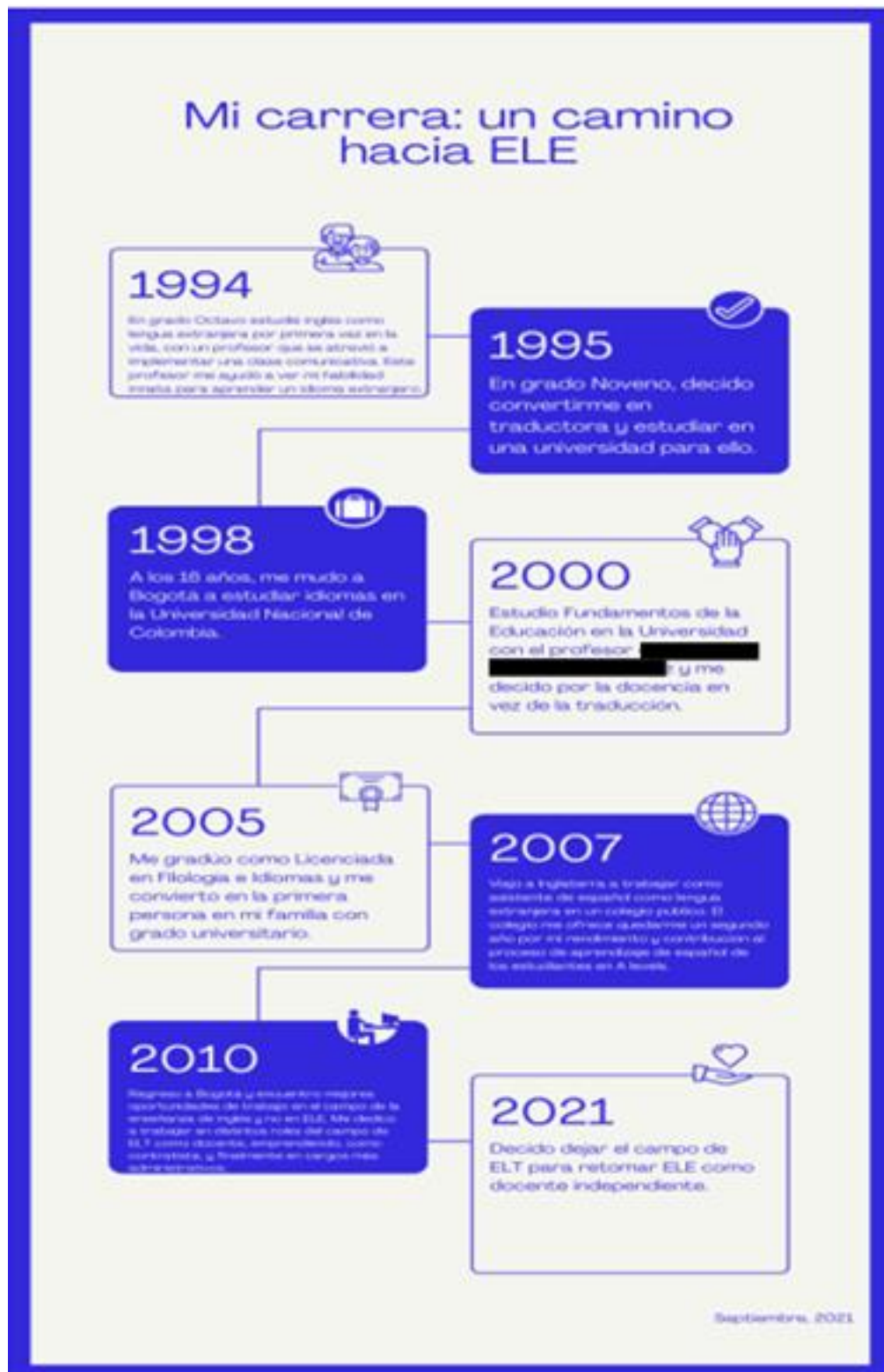
Anexo C. Instrucciones Línea de Tiempo

Una línea de tiempo es un diseño multimodal que permite ver en un contexto visual y en orden cronológico, una cadena de eventos o situaciones que ocurrieron en una fase específica de la vida. Una línea de tiempo registra la representación de la información que rememora de personas y situaciones significativas y sus sentires que han contribuido a su construcción como docente ELE.

Para la realización de la línea del tiempo, puede seleccionar una plantilla de las ya establecidas en internet o también puede usar la más conocida que es la espina de pescado. La línea de tiempo la puede realizar a mano, con lápiz o colores. No hay una forma única, usted está en libertad de realizarla a su conveniencia.

Durante la realización de la línea del tiempo, usted puede agregar fotos, si así lo desea, ya que aportan una riqueza de subjetividades invaluable a las vivencias de su proceso de construcción de su identidad como docente ELE.

Anexo D. Línea de Tiempo de Verónica



Anexo E. Preguntas entrevista

Preguntas para Rodrigo

1. ¿Cómo llegaste a estudiar **administración de empresas**?
2. ¿Por qué crees que ninguna de las opciones de las que tenías cuando estudiaste el pregrado era tu **vocación**?
3. ¿Nunca consideraste la posibilidad de **estudiar educación** desde el pregrado?
4. ¿Cómo llegaste a **ser profesor**?
5. ¿Por qué aceptaste **ser profesor** de inglés?
(¿Se podría decir que fuiste descubriendo tu vocación docente a través de las oportunidades laborales? ¿Cuál es la relación entre tu vocación y la enseñanza de idiomas?)
6. ¿Qué disfrutas más, **enseñar ELE o enseñar inglés**?
7. ¿Qué diferencia encuentras entre la **enseñanza de español** como segunda lengua e **inglés** como lengua extranjera?
8. ¿Qué movió en ti el hecho de que el niño de 12 años le hubiera dicho “**Estoy orgulloso de usted**”?
9. Cuénteme de los momentos de **duda y vulnerabilidad** que has experimentado.
10. Cuéntame más sobre eso que mencionaste en tu línea de tiempo de que **te sentías mal** porque sabías que nunca te habías preparado académicamente para ser un profesor.
11. Cuénteme de los momentos en los que te has sentido **indigno de ser profesor**.
12. ¿Cómo llegaste a esta conclusión?
13. ¿Cómo esta frase te ha aportado en su trabajo como docente? "Rodrigo, no te preocupes por lo que no tienes. Piensa en lo que sí tienes y ¡dáselo a los alumnos!"

14. ¿Cómo has construido tus **prácticas pedagógicas**? ¿Puede describirla-s?
15. ¿Hay algo de tu práctica pedagógica que te gustaría cambiar o mejorar?
16. ¿Cómo llegaste a ser **docente ELE**?
17. ¿Consideras que el ser **administrador** te ha aportado como **profesor**? ¿Cómo?
18. ¿Cómo el ser profesor te ha ayudado a ser un **agente de cambio** en la vida de sus estudiantes?
19. ¿Por qué sigues trabajando en la academia que te bajó el sueldo?
20. ¿Se podría decir que decidiste **estudiar la maestría** cuando te bajaron el salario?
21. ¿Qué fue lo que te llevó a hacer la maestría?
22. ¿Sientes que la maestría te preparó para enseñar ELE e inglés?
23. ¿Qué significa ser docente ELE en este momento de tu vida, de la ciudad y del mundo? (ideales y realidades de los extranjeros que aprenden español en Medellín, de Colombia como un país tercermundista)
24. ¿Cómo ves tu camino docente en tu **futuro profesional** ELE?
25. ¿Tienes alguna pregunta o deseas agregar algo más?
26. ¿Por qué sigues **vinculado** a esta academia?

Preguntas para la entrevista Libertad

1. Noto que en su línea de tiempo usted habla sobre sus inicios como profesora de español, pero no hace referencia a momentos y personas en su trayectoria profesional. ¿Me podría hablar un poco más sobre esto? (De sus sentires y pensares)
2. ¿Cómo llegó a estudiar su pregrado? ¿Qué expectativas tenía de su carrera y de su futura vida profesional?
3. ¿Por qué no trabaja en un área más relacionada con su formación profesional?

4. ¿Cómo llegó a ser profesora ELE?
5. ¿Qué **personas** (amigos, familiares, profesores-as) han influenciado su camino hacia la docencia?
6. ¿Qué **momentos** y/o **situaciones** fueron significativos en su vida que marcaron o influyeron su camino hacia la docencia?
7. ¿Por qué enseña ELE?
8. ¿La ha preparado su formación profesional para enseñar ELE? ¿Cómo?
9. ¿Cómo se ha formado para ser docente ELE?
10. ¿Qué significa para usted ser profesora ELE?
11. ¿Ha tenido algún momento difícil? ¿Cómo lo ha resuelto?
12. ¿Qué herramientas le ha dado su formación profesional para enseñar ELE? ¿Y para ser formadora de docentes ELE? ¿Con esta formación ha sido suficiente?
13. ¿Qué diferencias encuentra entre enseñar español en Colombia y en EEUU?
14. ¿Cómo fue su proceso de vinculación a la universidad donde trabaja?
¿Trabajó antes en otra institución en Colombia como docente ELE?
15. ¿Cómo llegó a ser examinadora de ELE?
16. ¿Cómo llegó a ser creadora de contenido de material didáctico? (experiencia profesional y experiencia, elaboración de contenidos)
17. ¿Usted monetiza / gana dinero por lo que publica en sus páginas?
18. ¿Ha pensado en publicar material y libros guía a su nombre? ¿Ha pensado publicar material didáctico y libros guías?
19. ¿Cómo llegó a la formación de docentes ELE?
20. ¿Qué elementos le dió su formación para ser formadora de docentes ELE?

21. ¿Cómo orienta sus cursos de formación? (¿Qué tiene en cuenta? ¿Qué enseña? ¿Cómo enseña?)
22. Cuénteme de la experiencia asesorando una tesis.
23. ¿Cómo su formación profesional la preparó para asesorar esta tesis?
24. ¿Cómo ha impactado su práctica docente la institución donde labora?
25. ¿Tiene alguna pregunta o desea agregar algo más?

Preguntas para Verónica

1. Noto que, en su línea de tiempo, usted empieza en el año 1994 cuando estaba en **octavo grado, un profesor implementa una clase comunicativa**. ¿Podría hablar un poco más sobre ello? ¿Cómo fue esta clase y por qué su impacto en su vida?
2. En la misma línea de tiempo, en el año 2000, usted rememora al profesor emérito, **con quien estudió Fundamentos de la educación**, cuénteme sobre la influencia de este docente en su decisión de inclinarse por la educación y no por la traducción. ¿Cuáles fueron sus pensamientos y sentimientos?
3. ¿Qué **momentos y/o situaciones** fueron significativos en su vida que marcaron o influyeron su camino hacia la docencia?
4. ¿Cómo llega a ser docente ELE?
5. “Ajusté exitosamente los principios de enseñanza de inglés como lengua extranjera a las lecciones de español.” ¿Puede expandir más esta información por favor? ¿Cómo era el currículo del colegio?
6. ¿La preparó el pregrado para preparar todo este material y ajustarlo a este currículo? ¿Cómo la preparó el pregrado?

7. ¿La **formación profesional recibida** en la secundaria, el **pregrado** y la **diplomatura en ELE** fue/es relevante para su desempeño profesional como docente ELE?
8. ¿Influyó su formación en la secundaria en su desempeño como docente ELE? ¿Cómo? ¿y su formación en la diplomatura?
9. ¿Cómo ha construido sus **prácticas pedagógicas ELE**? ¿Puede **describirlas**? ¿**Cómo enseña**? ¿**Qué enseña**?
10. ¿Hay algo de su **práctica pedagógica** que le **gustaría cambiar o mejorar**? 11. ¿Qué **momentos memorables** recuerda usted que impactaron su quehacer docente? 12. ¿Cómo fue esa **transición de la docencia** de lenguas a desempeñar **cargos administrativos**? 13. En su experiencia laboral, cuando usted trabajaba en [Nombre de la firma] se lee “Emprendimiento de servicios de coaching para apoyar el aprendizaje de inglés y español como lengua extranjera a profesionales y compañías. ¿Podría ampliar más esta información, por favor?
14. En la misma firma usted menciona que: “**Diseñé e implementé exitosamente un curso de español** como lengua extranjera de 4 semanas a 30 banqueros de mando medio de Europa del Este, ¿Podría dar más detalles sobre esto?
15. ¿Qué tuvo en cuenta para **diseñar este curso de español LE**? ¿**Cómo fue su implementación, ejecución y resultados**?
16. Usted en su hoja de vida menciona que actualmente está creando experiencias de aprendizaje para estudiantes de mayores, ¿Puede profundizar más sobre esto, por favor? ¿Por qué esa población? ¿Va a crear su propio centro ELE con esta población?
17. ¿Con qué población le gusta trabajar más y por qué?
18. También se lee en su hoja de vida “**Extrapolar los conocimientos ELT a ELE**” ¿Podría explicarlo, por favor?

19. ¿Cómo llegó a decidir ser docente ELE independiente?

21. ¿Cómo ha sido su experiencia como docente ELE independiente?22. ¿Cuáles son sus fortalezas como docente ELE?23. ¿Qué características y/o cualidades debe poseer un docente ELE?24. ¿Hay algo en lo que siente que necesita ayuda? (laboralmente, como docente, en sus clases)

25. ¿Cómo ve su camino docente en su futuro profesional ELE?

26. ¿Se siente satisfecha laboralmente en ELE y en general?

27. ¿Tiene alguna pregunta o desea agregar algo más?

Preguntas para Checho

1. ¿Cómo llegó a estudiar su pregrado? ¿Qué expectativas tenía de su carrera y de su futura vida profesional? ¿Por qué no trabaja en un área más relacionada con su formación profesional?

2. En su hoja de vida se lee: “**traductor de profesión y docente de vocación**”, ¿podría ampliar más sobre esto, por favor?3. ¿Nunca consideró la posibilidad de **estudiar la licenciatura desde el pregrado**?

4. ¿Qué **personas (amigos, familiares, profesores-as)** han influenciado su camino hacia la docencia?

5. ¿Qué **momentos y/o situaciones fueron significativos** en su vida que marcaron o influyeron su camino hacia la docencia?

6. ¿Qué **lugares** fueron claves para su elección de la docencia?

7. Se lee en su hoja de vida, que usted cuenta con **8 años de experiencia como profesor ELE** ¿Cómo llega a ser docente ELE?

8. ¿Cuál fue el motivo para realizar este diplomado en el 2013? ¿El diplomado fue virtual o presencial?

9. ¿Cómo fue su proceso de vinculación a la universidad donde trabaja?

10. ¿Trabajó antes en otra institución como docente ELE?

11. ¿Cómo ha impactado su práctica docente la institución donde labora?

12. ¿Dicta clases ELE privadas?

13. ¿Qué **momentos memorables, tanto negativos como positivos**, recuerda usted que impactaron su quehacer docente?

14. ¿La **formación profesional recibida** en la secundaria, el **pregrado** y el diplomado **en ELE** fue/es relevante para su desempeño profesional como docente ELE?

15. ¿Cómo ha construido sus **prácticas pedagógicas ELE**? ¿Puede **describirlas**? ¿**Cómo enseña**? ¿**Qué enseña**?

16. ¿Cuáles son sus **fortalezas como docente ELE**?

17. ¿Hay algo de su **práctica pedagógica que le gustaría cambiar o mejorar**? 19. ¿Qué **características y/o cualidades** debe poseer un docente ELE?

18. ¿Hay algo, como el profesor ELE que es, en lo que siente que necesita ayuda?
(laboralmente, como docente, en sus clases)

19. ¿Cuáles son sus logros profesionales como docente ELE?

20. ¿Se siente satisfecho laboralmente en ELE y en general como docente?

21. ¿Cómo ve su camino docente en su futuro profesional ELE?

22. ¿Qué significa ser docente ELE en Colombia, en este momento en el país?

(ideales y realidades de los extranjeros que aprenden español en Medellín de Colombia como un país tercermundista)

23. ¿Quién es el estudiante ELE? ¿Cómo es su relación con la lengua? ¿con la ciudad?

¿Con nuestra cultura?

24. ¿Tiene alguna pregunta o desea agregar algo más?

Biografía de la Autora

Olga Elena Ramírez Cano es licenciada en inglés – español de la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia. Ha sido profesora de inglés por más de 20 años. Laboró en colegios privados y ha enseñado en diferentes programas y facultades de varias universidades locales. Olga Elena, se desempeñó como profesora de español en una escuela americana por cinco años y fue la coordinadora del departamento de español de la escuela.

En la actualidad, Olga Elena es candidata a Magister en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas en la Universidad Pontificia Bolivariana donde se interesó por indagar sobre las identidades profesionales docentes de los profesores de español como lengua extranjera a través del método biográfico narrativo.