

**“I did not know if I wanted to be a teacher”: Indicios de la
identidad profesional que emergen en el contexto de la práctica
informal docente en inglés del Proyecto Ancla**

Henry Cortés Guerrero

Luisa María Giorgi Cuervo

**Trabajo de grado para optar por el título de
Licenciado en Lenguas Modernas**

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas**

Bogotá, D.C

2017

**“I did not know if I wanted to be a teacher”: Indicios de la
identidad profesional que emergen en el contexto de la práctica
informal docente en inglés del Proyecto Ancla**

Henry Cortés Guerrero

Luisa María Giorgi Cuervo

**Trabajo de grado para optar por el título de
Licenciado en Lenguas Modernas**

Asesor: Édgar Aguirre Garzón

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas**

Bogotá, D.C

2017

Tabla de contenido

Resumen	5
Introducción	8
1. Contexto del problema	11
1.1. Descripción del problema de investigación	11
1.4. Justificación	16
2. Estado del Arte	20
3. Marco teórico	30
3.1. Tutor	30
3.2. Formación de docentes	32
3.3. Identidad Profesional Docente	33
3.4. Teoría de la Subjetividad	36
3.5. Teoría de Posicionamiento	37
3.6. Narrativas como historia de vida	38
4. Marco metodológico	40
4.3. Tipo de estudio	40
4.4. Descripción del contexto	42
4.5. Participantes	43
4.6. Instrumentos	44
4.6.1. Entrevista semiestructurada	45
4.6.1.1. Transcripciones	46
4.6.2. Protocolos orales	46
4.6.3. Diarios de campo	47
4.7. Rol del investigador	48
5. Análisis de datos	49
5.1. Identidades actuales e imaginadas situadas en el contexto Ancla	55
5.1.1. Dimensiones ontológica y epistemológica co-construidas desde el PA	57
5.1.2. Emulación de los recursos semióticos y prácticos de otros docentes	66
5.2. Reconfiguración de la identidad profesional docente	69
5.2.1. "It is difficult, but it is an amazing experience"	70
5.2.2. "Teacher becomes an eternal student"	76
5.2.3. "I did not know if I wanted to be a teacher"	81
5.3. Visión del ser docente discursivamente construida	85

6. Conclusiones	89
7. Implicaciones académicas	92
8. Proyecciones Investigativas	94
9. Referencias	95

Resumen

Este trabajo investigativo cualitativo explora las narrativas de seis docentes en formación con el objetivo de identificar los indicios de identidad profesional docente que emergen en la práctica informal del Proyecto Ancla, programa de tutorías de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Para recolectar los datos se utilizaron protocolos orales, diarios de campo y entrevistas semi-estructuradas. Los datos recogidos se estudiaron a la luz del análisis narrativo (Riessman, 2008), con el fin de hacer de las historias de vida la unidad de análisis de este estudio. Los resultados de la investigación dieron cuenta de algunos indicios identitarios que se clasificaron en las siguientes categorías: identidades actuales e imaginadas y sus dimensiones ontológicas y epistemológicas, emulación de los recursos semióticos y prácticos de otros docentes, reconfiguración de la identidad docente, y visión del ser docente discursivamente construida. Los datos revelaron que la identidad docente no performativa es difusa y necesita un entorno social de enseñanza-aprendizaje para ser consolidada, y es precisamente el Proyecto Ancla el contexto en el que, algunos docentes en formación enfrentan la teoría con la práctica y viceversa. Como resultado de este ejercicio, su identidad docente se ve constantemente reconfigurada. De igual modo, a pesar de los discursos institucionales que posicionan a los docentes en formación como “tutores” o “mentores”, la interacción con sus “tutorados” o “mentees” crea una visión del ser docente, a través del discurso co-construido, reconfigurando ese posicionamiento y, como resultado, ellos se entienden a sí mismos, algunas veces, como docentes en el presente y en el futuro (Kanno & Norton, 2003).

Palabras clave

Identidad profesional docente, docente en formación, posicionamientos, investigación narrativa, práctica informal docente.

Abstract

This qualitative research investigation explores the narratives of six novice teachers with the objective to identify the professional identity traits that emerge in the informal teaching practice of the Ancla Project, an English mentorship program of the Modern Languages degree at the Javeriana University. To collect the data, oral protocols, field diaries and semi-structured interviews were employed. The collected data was analyzed under the narrative analysis theory (Riessman, 2008), in order to make life stories, the unit of analysis of this study. The results of the investigation gave an account of the current identity traits classified in the following categories: Current and imagined identities and their ontological and epistemology dimensions, the emulation of the semiotic and practical resources of other teachers, the reconfiguration of the teacher identity, and the teacher's discursively constructed vision of self. The data revealed that non-performative teachers' identity is diffuse and needs a social learning-teaching context to be consolidated, and is Ancla Project the context in which some novice teachers face the theory with the practice, and vice-versa. As a result of this process, their teaching identity is constantly reconfigured. In a similar vein, although the institutional discourses position the novice teachers as "tutors" or "mentors", the interaction with their "mentees" builds a vision of being a teacher discursively co-constructed, changing that positioning, and as a result, they understand themselves, sometimes, as teachers in the present and future (Kanno & Norton, 2003).

Résumé

Cette recherche qualitative explore les récits de six enseignants en formation dans le but d'identifier les signes d'identité professionnelle émergente dans la pratique informelle Ancla, qui est un programme de tutorat en anglais du Diplôme en Langues Modernes du Université Javeriana. Pour collecter les données, des registres oraux, des notes d'un journal et des entretiens semi-structurés ont été utilisés. Les données recueillies ont été étudiées à la lumière de l'analyse narrative (Riessman, 2008), afin de faire des histoires de vie l'unité d'analyse de cette étude. Les résultats de la recherche ont montré des signes d'identité qui ont été classés dans les catégories suivantes : les identités actuelles, imaginées et dimensions ontologique et épistémologique, l'émulation des ressources sémiotiques et pratiques d'autres enseignants, la reconfiguration de l'identité des enseignants et la vision d'être un enseignant construit discursivement. Les données ont révélé que l'identité non-performante est diffuse et nécessite un environnement d'enseignement-apprentissage social pour se consolider, et c'est précisément le Projet Ancla le contexte dans certains enseignants en formation affrontent la théorie avec la pratique, et vice versa. À la suite de cet exercice, son identité est constamment reconfigurée. De même, malgré les discours institutionnels qui positionnent les enseignants en formation comme « tuteurs » ou « mentors », l'interaction avec leurs élèves crée une vision de l'être enseignant, à travers le discours co-construit, reconfigurant ce positionnement et, par conséquent, ils se comprennent parfois comme des enseignants dans le présent et dans le futur (Kanno & Norton, 2003).

Introducción

La Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana es un espacio de formación docente, en el que la interacción social entre diferentes grupos de personas, profesores, estudiantes, y administrativos, fomenta una construcción discursiva de quiénes somos y cómo nos posicionamos en relación con diferentes contextos. Davies y Harré (1990) argumentan que estos posicionamientos, que afectan el modo en el que nos comportamos, los adoptamos como resultado de las interacciones sociales generadas entre estos sujetos. Al estar inmersos en un contexto social, el discurso que construimos con otras personas configura nuestro propio imaginario. Además, cuando nos enfrentamos a un nuevo contexto, los posicionamientos y configuraciones de identidad, que previamente hemos adoptado, se verán modificados (Barkhuizen, 2016). En este caso, los sujetos de esta investigación son docentes de lenguas en formación que se enfrentan a un nuevo escenario: el Proyecto Ancla. Su participación activa como tutores de inglés, en este contexto de práctica profesional, les permite negociar y transformar sus imaginarios, contruidos en diferentes contextos. Gracias a esta negociación, los docentes en formación reconfiguran su identidad profesional docente.

A lo largo de la Licenciatura, los docentes novatos se posicionan a través de los discursos generados en diferentes etapas de su formación, y estos posicionamientos modifican su identidad profesional. Una de estas etapas es la práctica docente, que, en algunas ocasiones, es el primer contacto que tienen los docentes en formación con un contexto real de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica les permite aplicar e interiorizar la teoría adquirida en sus clases, y contextualizarla en un entorno social (Kanno & Stuart, 2011). Esta experiencia es significativa, puesto que es a partir de la relación estudiante-profesor que la identidad profesional de los docentes en formación se reconfigura.

Por lo anterior, es relevante investigar sobre este primer espacio de práctica informal pedagógica, donde emergen indicios de la identidad profesional docente de los participantes, quienes, a través del discurso co-construido con sus estudiantes, se posicionan como docentes.

En la descripción del problema se expone el contexto de la problemática, junto a la relevancia investigativa de explorar los indicios de identidad docente profesional que emergen de la participación en el Proyecto Ancla. En el estado del arte se muestra el estado investigativo del tema en cuestión y los antecedentes globales y locales, que aportan un beneficio teórico y metodológico a este estudio.

En el marco teórico se presenta la teoría y los conceptos que fundamentan este estudio en seis categorías: el rol del tutor, el docente en formación, el desarrollo profesional, la identidad profesional, la subjetividad, y el posicionamiento.

En el marco metodológico se describe la naturaleza narrativa de este estudio (Riessman, 2008), el contexto del Proyecto Ancla, y los participantes. Además, se sustenta el diseño de investigación, basado en Creswell (2014), en el que se trabaja a partir de las vivencias y experiencias de los informantes, recolectadas a través de entrevistas se-estructuradas, protocolos orales y diarios de campo.

En el análisis de resultados se presentan los indicios de identidad profesional docente que surgieron de la participación de los docentes en formación en el Proyecto Ancla. Estos indicios se presentan en tres categorías principales: identidades actuales e imaginadas situadas en el contexto de Ancla, reconfiguración de la identidad profesional y visión del ser docente discursivamente construida.

A continuación, se da inicio al presente trabajo con la descripción del problema de investigación.

1. Contexto del problema

1.1. Descripción del problema de investigación

La formación docente es un proceso arduo y complejo que siempre ha sido vista desde dos perspectivas: la teórica y la práctica. Ambas se justifican al converger en el ejercicio de enseñanza, donde el docente de inglés en formación confronta sus conocimientos en un contexto específico. Por otro lado, es claro que el perfil de un Licenciado en Lenguas Modernas debe estar construido a partir de estos dos estadios, como base. Si bien las dos dimensiones deberían funcionar en forma integrada, se debe tener en cuenta el choque al que algunos estudiantes se enfrentan al hacer su práctica, como Farrell, (2001) mencionan: “Profesores novatos de lenguas chocan al ver el vacío entre las visiones idealizadas de la enseñanza y las realidades en salón de clase” (p. 237)¹. Esto no está alejado de la realidad con la que confrontan los docentes en formación de una Licenciatura en Lenguas, al enfrentarse a un contexto el cual solo habían visto en las clases desde un plano idealizado y teórico. Dicho lo anterior, la práctica dentro del proceso de formación docente es un espacio clave y significativo para el desarrollo profesional de los futuros docentes, debido a que es el primer acercamiento a un contexto real de enseñanza.

Siguiendo el razonamiento de que teoría y práctica deben ser indivisibles, Cross (2010) argumentan que no se debe tomar por separado las nociones de “pensamiento y comportamiento” (p. 436) de un docente, sino más bien, buscar los puntos en común entre estos, ya que ambos conforman la identidad profesional. Sin embargo, la formación docente no solo se ve configurada por el saber y por el hacer, sino también, por las experiencias personales. Son estos tres aspectos, en general, los que constituyen la identidad profesional docente, tema central de este estudio. Tal y como argumentan Aristizábal y García (2012) el concepto de identidad

¹ Las traducciones de las citas son propias de los autores.

docente “se refiere a la relación entre la vida y experiencias personales de los docentes con su vida profesional” y “constituye el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros” (p. 127). Es por esto que en estudios recientes se ha propuesto que se realicen investigaciones respecto a esta dimensión de identidad, puesto que es un aspecto fundamental que define el tipo de profesor que el docente en formación es y/o llegará a ser.

El proceso de reconocimiento que hacen los docentes en formación se debe tener en cuenta desde una perspectiva relacional con los contextos donde emergen discursos y visiones de la realidad (Ivanic, 2006). En este sentido, al hablar de identidades, se habla también de los contextos donde estas emergen.

En este caso, la LLMM de la PUJ ofrece a sus estudiantes dos espacios de práctica pedagógica. El primero es la práctica informal docente del Proyecto Ancla, que pese a tener un componente formativo, es una práctica libre. Este espacio consiste en tutorías en las que los docentes en formación participan como mentores de otros estudiantes de la universidad, quienes tienen dificultad al momento de aprender inglés como lengua extranjera. El segundo es la práctica formal docente que consiste en asistir a diferentes colegios o instituciones educativas para la enseñanza de inglés o francés. Es en el primer escenario en el que se centra esta investigación.

Con el fin de evidenciar el problema de investigación, se realizó un análisis de necesidades, a través de una entrevista semi-estructurada, a un grupo de seis estudiantes de la Licenciatura que han hecho parte del Proyecto Ancla (PA) y de la práctica formal docente. La entrevista constaba de 11 preguntas respecto a su experiencia en estos contextos, y las respuestas arrojaron la siguiente evidencia.

En primer lugar, frente a la pregunta 6 “¿Cree usted que su proceso de formación ha influido o influyó en su labor como tutor de Ancla? Sí, no, ¿por qué?”, uno de los estudiante trata de hacer sentido entre las dimensiones teoría y práctica mencionadas anteriormente:

E3: “En cierto modo fue la puesta en práctica de los semestres teóricos que hemos visto. Ver cómo funciona en realidad y contrastar con la teoría”.

Por otro lado, el estudiante 5 demuestra ser consciente de la forma en que el PA nutre y enriquece su crecimiento como un profesional que está en constante configuración, dando a entender, que su visión de ser docente posee características propias de las identidades, al ser dinámica y compleja en el tiempo y el espacio.

E5: “Sí, sí ha influido, el perfil se fortalece y renueva durante la formación de la Licenciatura.”

Esta postura se argumenta desde lo que Kanno y Stuart (2011) plantean al decir que “Debido a que la identidad y la práctica están tan íntimamente entrelazadas una no puede cambiar sin afectar a la otra” (p. 240). De esta manera, se entiende que la práctica y la identidad tienen una relación recíproca. Por lo tanto, al ser la práctica un espacio de crecimiento y formación es relevante investigar dentro de la LLMM cómo la participación en el PA influye en la visión que ellos tienen de sí mismos.

A la pregunta 3 “¿Qué es lo que menos le ha gustado o menos le gustó de la experiencia en Ancla?”, algunos estudiantes respondieron:

E4: “Lo que no me ha gustado es la falta de compromiso de algunas personas.”

E5: “Lo que menos me gustó pudo haber sido la falta de compromiso con algunos mentees [tutorados], en relación con la actitud durante la sesión, la puntualidad, hechura

de tareas y ejercicios. De los cinco mentees que tuve, solo con uno eran constantes y recurrentes estos aspectos.”

Aquí se puede interpretar que los docentes en formación tienen un ideal de práctica, puesto que al enfrentarse a la realidad (falta de compromiso o motivación por parte de los tutorados) entran en conflicto con sus imaginarios. Como anteriormente se mencionó en este apartado, Kanno y Stuart (2011) plantean que cuando los docentes en formación se enfrentan a sus primeras prácticas contienden con una realidad que no es igual a la que se idealiza desde posturas teóricas descontextualizadas. A partir de esta construcción que hace el E5, sobre las posturas y actitudes que tienen los tutorados, se hace necesario indagar más a fondo acerca de cómo las interacciones en las que toman parte los estudiantes-tutores en el Proyecto Ancla, en este caso relaciones de tensión, les ayuda a identificarse o no como docentes de lenguas.

Al respecto, Kanno y Stuart (2011) afirman que “a pesar de los importantes desarrollos en las investigaciones acerca de la identidad profesional, aún se conoce poco acerca de cómo los profesores novatos llegan a identificarse como docentes profesionales de una segunda lengua” (p. 237). Por lo tanto, es crucial investigar los escenarios donde los estudiantes tienen su primer acercamiento con la práctica profesional, en el caso específico de esta investigación, el que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana con la práctica profesional.

Es importante traer a colación el rol institucional de tutor que busca el Proyecto Ancla, el cual está compuesto por un buen dominio del inglés, la competencia comunicativa, las actitudes pedagógicas y la calidad humana del docente de lenguas en formación, entre otros (Presentación del Proyecto Ancla, 2015, p. 4). A este respecto, Britzman (1994, citado en Kanno y Stuart,

2011) hace una distinción de estos dos conceptos “rol e identidad” y define al rol como “la función pública otorgada usualmente por algo externo”, mientras que la identidad “implica un compromiso interno” (p. 239). Sin embargo, no hay ningún registro, o al menos no formalizado, sobre un seguimiento a la construcción de ese “compromiso interno”, que se desarrolla en la práctica del docente en formación dentro del PA.

Igualmente, en su investigación Kanno y Stuart (2011) defienden que “la experiencia de la enseñanza es lo que permite a los estudiantes hacer una transición de la aspiración en convertirse en profesor de lenguas a ser uno” (p. 239). Es por esta razón que espacios como Ancla deben aprovecharse para investigar la transición que hay entre querer ser un docente de lenguas e identificarse como uno.

Finalmente, teniendo en cuenta la descripción de la problemática anteriormente presentada, relacionada con el análisis de necesidades de algunos docentes en formación, es pertinente reflexionar qué indicios de la identidad profesional emergen en el PA. Es así como surge la siguiente pregunta de investigación que condiciona este estudio cualitativo.

1.2. Pregunta de investigación:

¿Qué indicios de la identidad profesional de los docentes en formación de la Licenciatura en Lenguas Modernas emergen de la práctica informal docente en el Proyecto Ancla?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general:

Caracterizar y describir las dimensiones de identidad profesional de los docentes en formación que emergen en el contexto del proyecto de tutorías Ancla.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Identificar y analizar en las narrativas de los docentes en formación, los posibles indicios de identidad profesional que desarrollen en el PA.
- Describir las diferentes manifestaciones de identidades profesionales que emergen en las narrativas de los docentes en formación en relación con el contexto de tutorías del PA.

1.4. Justificación

Actualmente, la identidad profesional es investigada desde diferentes campos de estudio, con el objetivo de analizar cómo los profesionales reconstruyen su identidad dentro de un contexto social. En el caso de la educación, como se evidenció en la descripción del problema, es clave para analizar parte del proceso formativo docente. Con el paso del tiempo, los procesos de enseñanza-aprendizaje se han focalizado en estudiar a los agentes desde una perspectiva social. Tal y como menciona Pennington y Richards (2016):

en las últimas dos décadas se ha visto un cambio de enfoque en las teorías de aprendizaje, desde el cognitivismo hacia una perspectiva social, lo que ha resaltado el rol de la identidad en nuestro entendimiento sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje del profesor. (p. 6)

Por lo tanto, la perspectiva social de la educación posiciona a la identidad como un componente trascendental dentro del proceso de formación docente, y de ahí la importancia de investigarla. En este sentido, la presente investigación es significativa, ya que busca describir cómo se construye la identidad profesional de los docentes de inglés en formación en el PA. Además, al ser el PA, en algunos casos, el primer acercamiento a la realidad del ser docente es un espacio fundamental para estudiar la identidad profesional de los docentes en formación. Es

necesario estudiar cómo los “profesores novatos” logran una identificación docente, y es por este motivo que Ancla es, de nuevo, una oportunidad que debe ser aprovechada para estudiar cómo se desarrolla su auto reconocimiento como docente.

Por otro lado, para el programa de la LLMM de la PUJ es importante conocer el momento en que los docentes en formación se empiezan a desenvolver como profesores de lengua, y, así mismo, asumen su rol y misión del quehacer docente. Teniendo claro este desarrollo, la carrera podría hacer un seguimiento a la visión del ser docente que resulta de la formación disciplinar enmarcada en una filosofía ignaciana. Este proceso está caracterizado por una transición descrita por Gu (2013), quien señala: “Estos estudios [de identidad] han descrito que los profesores novatos experimentan una transición gradual de una fantasía poco realista de enseñanza a una conciencia de la realidad y, finalmente, a una percepción realista que conduce al profesionalismo” (p. 504, 505). Esta afirmación sustenta este trabajo de investigación, pues esta “transición gradual” hace parte de todo proceso formativo, y de ahí la importancia de un estudio concienzudo y reflexivo.

Igualmente, la reflexión es esencial para construir una identidad docente que esté enmarcada en un reconocimiento propio, como menciona Aristizábal y García (2012):

La formación inicial de profesores puede verse limitada por los logros y objetivos impuestos por el sistema, en el que se ha establecido el “deber ser” del profesor, muchas veces ajeno a su iniciativa de reflexión intelectual y social. Esto puede limitar la construcción de una identidad profesional docente por la carencia de oportunidades de reflexión y de reconocimiento en la profesión misma. (p. 126)

En efecto, sin la reflexión constante del ser y el quehacer docente, la formación de identidad podría verse amenazada por las imposiciones del sistema en el que los docentes en formación están inmersos. Es por esto por lo que esta investigación se enmarca en un estudio de carácter narrativo que orienta la interpretación de las experiencias docentes en Ancla por parte de los futuros profesores, de donde emergerán, en algunos casos, los primeros indicios de una construcción de identidad profesional.

Ahora bien, es pertinente realizar esta investigación, teniendo en cuenta que el PA, proyecto que crece más y más, es socialmente sensible y valioso para entender cómo los futuros docentes configuran su identidad y se reconocen a sí mismos como profesores de lengua. Así pues, al ser un espacio relativamente nuevo dentro de la LLMM, implementado desde el segundo semestre del 2014, es un campo abundante en posibilidades de investigación, donde es posible estudiar reconfiguración de identidad docente. Además, al establecer la relación recíproca y perentoria de la práctica de enseñanza con la formación de la identidad profesional, y entender su rol dentro de la enseñanza, la práctica será más significativa. Al respecto, Aristizábal y García (2012) afirman que

la identidad profesional y su desarrollo son procesos individuales de maduración que comienzan antes y durante la preparación para la profesión, en consecuencia, la configuración y reconfiguración de la identidad durante estos periodos son cruciales ya que son los que permiten una adaptación o rechazo hacia la profesión. (p. 128).

Es así, como una vez más, se justifica este estudio de identidad en Ancla, puesto que este espacio formativo es clave porque el ideal profesional de los estudiantes empieza a ser debatido a

través de sus experiencias. Como resultado, se puede fortalecer o debilitar su entusiasmo profesional y, así, influir en la práctica *per se*.

Finalmente, la iniciativa de esta investigación surge desde la experiencia de los autores como tutores durante un año en el PA, experiencia que representó un preámbulo cargado de expectativas y necesidades. Esta práctica se caracterizó por el salto desde un contexto plenamente teórico, a un primer contacto con el rol como profesores de lengua, input suficiente para entender el menester de estudiar la identidad profesional como parte central y sustancial dentro del aprendizaje. Luego de conocer la situación, se intensifica un enorme interés por dedicar un trabajo tan exhaustivo y detallado como este, que corresponde a las primeras expresiones de lo que, a la postre, será un trabajo de grado de la Licenciatura de Lenguas Modernas. Los autores del presente trabajo, como estudiantes de un programa cuyo foco central radica en un componente pedagógico, encontraron en esta realidad una oportunidad de no sólo poner en práctica todos los elementos teóricos estudiados a lo largo de toda su carrera, sino la ocasión pertinente de ejecutar una acción sustancial para el contexto escogido. En definitiva, un trabajo que ayude a mejorar la calidad de una práctica social dentro de una comunidad es lo que le da sentido a una investigación.

2. Estado del Arte

Luego de establecer la relevancia de este trabajo de grado, se procedió a realizar una búsqueda en bases de datos y fuentes a las que la Universidad Javeriana está adscrita, con la intención de analizar el estado investigativo en el que se encuentra la cuestión bajo estudio. La indagación arrojó un número de investigaciones que han hecho grandes contribuciones en este campo. Los antecedentes de este proyecto han sido principalmente estructurados a partir de su pertinencia, relevancia y metodología. Los contenidos expuestos en este apartado representan notables aportes teóricos y metodológicos para este estudio. A continuación, se presentarán los principales estudios globales y locales que respaldan la presente investigación.

A nivel global, *La identidad profesional docente del profesorado novel universitario*, cuyos autores Ángela Martín, Jesús Conde y Cristina Mayor, es una investigación publicada en el año 2014 en Sevilla, España que está enmarcada en el dominio de la Lingüística Aplicada, en la enseñanza de segunda lengua. (Luque, 2004). En este caso, la investigación se centró en el área de formación de futuros docentes y la práctica docente, temas que hacen parte del dominio anteriormente mencionado. Bajo esta línea teórica, el estudio tenía como objetivo detectar los aspectos que marcan la construcción de la identidad profesional del profesorado novel participante en el Programa de Formación Novel del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Sevilla.

Para desarrollar su objetivo, los investigadores realizaron un estudio de caso con tres profesores novel, utilizando ciclos de mejora durante sus observaciones. Estos ciclos tenían cuatro etapas: planificación, observación/grabación, revisión y análisis. Los resultados se proyectaron en cuatro dimensiones, de las cuales, la social-interpersonal y didáctica-pedagógica son las más relevantes para esta investigación. La primera muestra las relaciones interpersonales,

en especial con los estudiantes y los otros docentes, las cuales, como Conde, Martín y Mayor (2014) argumentan en su trabajo, configuran el perfil identitario de los docentes en formación a lo largo de su vida laboral. En la segunda, los docentes ponen en práctica los conocimientos didácticos y metodológicos que adquirieron en su etapa de formación. A partir de estos resultados, los investigadores concluyen que:

el desarrollo profesional docente requiere de espacios y tiempos, que, en colaboración, provoquen la reflexión de la práctica docente. Cuando se ofrecen estas oportunidades el profesor novel reconoce que construye su propio conocimiento profesional, y así los ciclos de mejora, que hemos descrito, han supuesto una oportunidad para conseguir este fin. (p. 155)

Este aspecto es substancial debido a que, gracias a la colaboración que implica una interacción constante, el constructivismo social puede verse redimensionado y configurar la identidad del docente en formación (Vygotsky, 1962). Dentro de la construcción de identidad profesional docente no se deja a un lado la formación teórica, pues

los programas de inmersión en la docencia universitaria que combinan reflexión en la práctica, la formación colegiada y el asesoramiento, suponen una excelente oportunidad para que los docentes noveles construyan su propia identidad profesional de forma rigurosa, solvente y atractiva. (p. 156).

Si bien se observa que estos espacios de práctica son propicios para la formación de la identidad docente, no deja de ser importante la formación en los componentes teóricos de la carrera, pues estos son un soporte necesario para su práctica. Además, el asesoramiento es

imprescindible, pues la interacción que este supone discursivamente configura la identidad profesional docente.

Por otra parte, *Redefiniendo la identidad profesional: la voz del profesor de lenguas en un contexto colaborativo de aprendizaje*, investigación publicada en el 2015 por Pinho y Andrade, es un estudio de la Universidad de Lisboa en Portugal que se centra en la reconfiguración de la identidad de una docente que hizo parte de un proyecto para definir el sílabo de la institución a la que pertenecía. Su identidad se reconfiguró, teniendo en cuenta que la identidad profesional se modula en medio de una construcción social colaborativa. Debido a esto la investigación se centra en cómo, a través del contexto social, la docente reconstruyó la imagen que tenía de sí misma y la visión del ser docente.

Como instrumento de recolección de datos, los autores utilizaron la escritura de narrativas en tres momentos significativos: al inicio, a la mitad y final del proyecto, para analizar el proceso de reconstrucción de la identidad de la participante. A través de este ejercicio, se evidenció que la práctica y la constante redimensión de la identidad van de la mano (Kanno & Stuart, 2011). Esto se ve reflejado en el siguiente apartado del estudio:

La participación en el contexto de aprendizaje colaborativo del proyecto influyó en el aprendizaje profesional de los docentes y, como consecuencia, en la proyección de la identidad dada la educación plurilingüe e intercultural. (Pinho & Andrade, 2015, p. 30)

Una vez más, la interacción social contextualizada modifica la identidad profesional, ya que esta no es estática, sino dinámica y constantemente se reconfigura. De igual forma, los investigadores, a través de las narrativas, concluyeron que la historia detrás de la identidad profesional es necesaria para conocer su proceso de construcción. Por último, los investigadores

observaron en las narrativas que la docente se reinterpreta a sí misma, en un proceso de análisis consciente de su trayectoria, dentro del tiempo de participación en el programa colaborativo.

En tercer lugar, *Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica* es una investigación de Valeria de los Ángeles Bedacarratx, de la Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina, publicada en el 2012. Este caso de estudio se centró en las prácticas pre-profesionales de los futuros docentes de la Licenciatura en Educación Primaria en una universidad de México. En el marco metodológico de su investigación se implementaron diferentes entrevistas, observaciones de clases, sesiones de grupos de reflexión, entrevistas semi-estructuradas, entrevistas biográficas y registros de diario de campo. Esta guía de ejecución es relevante, puesto que, en el transcurso del presente estudio, se utilizarán algunos de estos instrumentos de recolección, para posteriormente analizar las narrativas resultantes.

A través de estos instrumentos metodológicos, la investigadora buscó analizar la identidad profesional colectiva, que influyó en la imagen que los docentes tienen de sí mismos. La investigación se centró en “aquellas categorías que estructuran el 'ser del maestro' más allá de las singulares maneras en que estas puedan concretarse.” (Bedacarratx, 2012, p. 136). Categorías como la autoimagen, el mundo socio-profesional, y la vida socio-institucional, influyen en la constante evolución de la identidad profesional. Además, el análisis arrojó diferentes elementos que son relevantes en la configuración identitaria de los nuevos futuros docentes. El primero fue los imaginarios de categorías que son atribuidas al docente tales como: “madre, alfarero, molde, tutor, guía, partero, terapeuta, reparador, salvador, militante, destructor, transgresor” (p.139), atribuciones que trascienden a la figura docente en formación en su quehacer. El segundo elemento es sus sentimientos. Por ejemplo, ansiedades que emergen del contacto con la realidad

y su escaso reconocimiento; tercero, la hostilidad laboral en antítesis a la imagen de la vocación y el heroísmo del ser docente; cuarto, la tensión de adaptarse al contexto socio-institucional y el decidir seguir o no los alineamientos estipulados. Por último, el quinto elemento es la sensación de incapacidad al no haber terminado por completo su carrera y la ilegitimidad de no tener un título profesional. Todas estas características son importantes, porque crean un imaginario del ser docente dentro de una comunidad de enseñanza/aprendizaje.

Este estudio concluyó que la práctica pre-profesional permite al docente en formación afrontar un contexto real y situaciones más cercanas a la vida laboral futura. A pesar de ser inicialmente un manifiesto de *estado de shock*, es aquí donde se mide y cavila con respecto a sus reacciones en los ejercicios de la profesión. Algunas de las reacciones a las que se enfrentan los docentes son:

- a) Deslumbramiento en tanto estar en el campo socio-profesional real y desempeñarse en él es una instancia sumamente deseada;
- b) Bienestar por los aprendizajes paulatinos que la práctica va habilitando;
- c) Satisfacción por los paulatinos reconocimientos que va obteniendo de parte de los otros miembros del campo socio-profesional (especialmente de los alumnos);
- d) Incertidumbre e inseguridad por abandonar el lugar de alumno que hasta entonces se ocupó (cambio de referente identitario);
- e) Desubicación en la ocupación del nuevo lugar en el espacio socio-profesional;
- f) Temor e inseguridad porque se ejerce una función para la cual no se está totalmente formado y para la cual aún no se está autorizado;
- g) Desconcierto por la multiplicidad, diversidad y simultaneidad de demandas que recaen sobre la función docente, en general, y la del practicante, en particular;
- h) Frustración, por la escasa posibilidad de visualizar resultados [resultados a metas propias]. (p. 142)

Las reacciones de estos docentes de primaria al enfrentarse al contexto de práctica pueden iluminar esta investigación, ya que, en el análisis de las narrativas, posiblemente, se pueda evidenciar cómo los docentes en formación, al comenzar su participación en el Proyecto Ancla, experimentan reacciones similares que reconfigurarán su identidad profesional docente.

Por otro lado, *Learning to learn and learning to teach: the impact of disciplinary subject study on student teachers' professional identity*, estudio de Graham Rogers, publicado en el 2011, da cuenta de la importancia de los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante la carrera, pues en cierto modo estos son la base teórica necesaria para comenzar a formar una identidad docente. En esta investigación, Rogers demuestra las necesidades del contexto británico, y sugiere cómo la identidad del profesor se ve afectada por los conocimientos que estos aprenden durante su formación como docentes. Esta afirmación en lo absoluto está alejada de esta investigación, ya que se busca comprender cómo la relación entre los componentes teóricos y la práctica en el PA tiene una implicación en la reconfiguración identitaria.

El autor plantea que hay mucho aún que discurrir en la relación de conocimientos, valores y prácticas. Además, destaca la importancia y el hecho de que la formación docente no es solo la transmisión de conocimiento, ya que su punto crucial se encuentra en el desarrollo de un entendimiento epistemológico entre los estudiantes y profesores. Shulman (1987), explica que el conocimiento del contenido pedagógico puede ser vital en la práctica, pero la seguridad de las creencias epistemológicas y el entendimiento de los estudiantes es la piedra angular de la docencia. De esta manera, su investigación analiza cómo la enseñanza se ve afectada por las diferentes pedagogías que se estudian a través del programa de sus carreras, desarrollando así en los docentes en formación, un sentido metacognitivo consciente del proceso.

Igualmente, Rogers hace referencia a la característica holística de los programas educativos, que genera un pensamiento crítico a la hora de tomar decisiones acerca de cómo dictar sus clases, en qué metodología centrarse, qué enfoque tomar y cómo utilizar todos esos conocimientos adquiridos durante su proceso de formación como educadores. Asimismo, el autor comenta la fuerte relación que existe entre la naturaleza del contexto de aprendizaje de los estudiantes, y su desarrollo profesional como profesores novatos.

En quinto lugar, *It just made me look in a different way: ESOL teacher candidates' identity negotiation through teacher education coursework* es una investigación de Bedrettin Yazan de la Universidad de Alabama, publicada en el 2017. Este estudio investigó tres casos de docentes novatos de inglés como lengua extranjera, en un programa de maestría. Como instrumentos de recolección de datos, el autor utilizó entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase, con el objetivo de explorar la identidad de los profesores de lengua.

Al analizar la información recolectada, el investigador se centró en la construcción de identidad desde el discurso, la experiencia, la negociación, el conflicto, y el posicionamiento de los docentes de inglés en formación. Los datos y su respectivo análisis demostraron cómo la identidad profesional está en constante (re) configuración, ya que el aprendizaje del profesor es dinámico y continuo, pues ellos (re) moldean la visión existente que tienen de sí mismos como profesores, de sus estudiantes y de las actividades de enseñanza (Johnson & Golombek, 2003).

Los resultados de esta investigación sugirieron que la identidad docente es construida y negociada durante las experiencias de los docentes en formación en sus clases, a) al posicionarse a través de las discusiones, actividades y tareas del contexto; b) al comprometerse con la

interacción que mantenían con sus docentes; c) y al invertir en las experiencias en sus prácticas docentes, como recurso valioso en la comunidad de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al contexto local, *Narrative Events of Pre-Service Teachers at the End of their Teaching Practicum with Regard to their Pedagogical Advisor: Learnings Reported* es una investigación de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, publicada en el 2016. Los autores Harold Castañeda, Magda Rodríguez, Adriana Salazar y Pedro Chala, con el fin de analizar los aspectos lingüísticos, sociales, cognitivos, educacionales, y emocionales que surgen de la práctica docente, realizaron un estudio de caso de 184 docentes en formación de edades entre 19-23 años, donde el 75% fueron estudiantes mujeres y el 25% hombres. Este estudio analizó las narrativas recolectadas por medio de reportes, las cuales fueron codificadas y agrupadas en tres categorías. Las categorías resultantes fueron *estructuras conscientes*, *estructuras de significado* y *formas de percepción de experiencias*, las cuales surgieron a partir de la relación entre el sujeto (practicantes) y el fenómeno (la práctica), teniendo en cuenta tres aspectos: pedagógico, emocional y social.

Las narrativas analizadas dieron cuenta de la responsabilidad que forjan los docentes en formación al final de su práctica; de la relación de los profesores novatos con sus guías pedagógicos y cómo esta interacción también reconfigura la identidad de los docentes en formación; de la consciencia del mejoramiento propio, que es un proceso satisfactorio que enmarca experiencia y conocimiento. Así mismo, para los investigadores la interacción social fue un elemento clave que surgió de las narrativas, que evidenció el constructo que tienen los docentes en formación de sí mismos durante la práctica.

Por último, *Las representaciones sociales acerca del ejercicio docente que se evidencian en las narrativas de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ* es un trabajo de grado de la Pontificia Universidad Javeriana, publicada en el 2012. La autora Tatiana Albán Durán identificó las creencias, visiones y anhelos de los estudiantes de la Licenciatura, a través de entrevistas semiestructuradas y narrativas de diez estudiantes de últimos semestres que ya habían realizado su práctica docente. Las representaciones sociales que surgieron del primer enfrentamiento a la docencia reflejaron la importancia de la motivación y la preparación profesional. Además, los entrevistados manifestaron incertidumbre frente al futuro laboral, teniendo en cuenta el enfoque de docencia que tiene la carrera que va más allá de la no tan simple tarea de ser proficiente en idiomas. Además, las razones iniciales para escoger la LLM como su carrera de interés profesional fueron cambiando al conocer más a fondo y de primera mano el plan de estudios. Esto desmotivó a la mayoría de los estudiantes y evidenció la falta de interés en los procesos de aprendizaje-enseñanza. Vasilachis (2003) afirmó que las representaciones sociales son de común acuerdo, pero no corresponden a la realidad o son justificadas. Esto demuestra que las percepciones son experienciales y muchas veces individuales.

Una vez más, este análisis demuestra que en un estudio de identidad y representaciones sociales es clave contar con una metodología cualitativa que permita escuchar la voz de la muestra y entender sus pensamientos e ideales, a través de sus historias, que son el resultado de experiencias previas que crean significado.

Después de ver las investigaciones más destacadas para el tema y campo de estudio, es relevante revisar de manera detallada los constructos teóricos y epistemológicos que soportan este

estudio y que iluminan el desarrollo del mismo. Estos constructos serán expuestos en el siguiente marco teórico.

3. Marco teórico

El propósito de este capítulo es mostrar los constructos teóricos y conceptos sobre los que se plantea este estudio. Los siguientes conceptos teóricos fundamentan y son la base para delimitar y sustentar la investigación y el análisis de resultados. A su vez, fueron divididos en seis categorías: tutor, formación docente, identidad profesional docente, teoría de la subjetividad, teoría de posicionamiento, y narrativas como historias de vida.

3.1. Tutor

Es importante tener en cuenta que para este trabajo de investigación la comunidad de estudio es el PA, una comunidad de tutores conformada por los docentes en formación de la LLMM. Esta categorización y el rol de tutor es asignado institucionalmente. Cómo se reafirma este rol por los docentes novatos es materia de investigación de esta tesis.

Porter define el tutor a partir de sus características y funciones. Partiendo de que el tutor tiene cinco características básicas, el autor aclara que “el concepto de tutor está íntimamente ligado con el de crecimiento” (Porter, 2014, p.10). La primera característica es el crecimiento que experimenta un estudiante tutor a través de sus tutorías es significativo, pues le permite llevar a escena diferentes elementos teóricos, empíricos y personales.

La segunda característica, según Porter, parte de que el tutor no es un amigo ni un maestro. El tutor es una guía, o faro, para el estudiante dentro de las aguas del aprendizaje. La tercera característica define al tutor como acompañante en etapa de transición, puesto que el tutorado se acerca al tutor para que lo oriente acerca de un determinado conocimiento que él necesita. Es importante reconocer que, así como la necesidad del tutorado puede variar, el perfil

del tutor se reconfigurará, de acuerdo con la interacción que experimenta con su estudiante (Porter, 2014).

La característica número cuatro explica cómo los tutores son mucho más que individuos que entran a una vida, “*intervienen*” y se van. Ellos deben entender el contexto en el que están las necesidades, vacíos y tareas y eso significa conocer el contexto de su tutorado. Por último, un tutor es alguien que sabe escuchar,

Un tutor pasa la mayor parte del tiempo escuchando, en lugar de hablando. Debe poner atención a las narrativas de sus tutorados, y dar la oportunidad de que ellos expresen sus luchas, que las nombren o definan. Su ayuda consiste en que el joven logre un mayor control sobre ellas, es decir, sobre su conducta. (Porter, 2014, p. 10)

De esta forma, según el autor, el tutor analiza la situación y puede decidir desde qué perspectiva afrontar las dificultades que está viviendo el estudiante respecto al aprendizaje. El escuchar no implica que sea un proceso pasivo, puesto que es importante que desde este acto se tomen las acciones para ayudar al aprendizaje del estudiante.

Por otro lado, Cortés, Cárdenas y Nieto (2013) plantean que “el tutor debe poseer las mismas cualidades de un profesor para inspirar confianza y despertar expectativas positivas en ellos [los estudiantes tutorados]” (p. 485). De aquí la importancia de entender el rol del tutor como un rol docente, ya que “todo tutor ha de ser ante todo un pedagogo con todas las exigencias que supone esta figura.” (p. 485-486). Es así como a pesar de la categorización de tutor de los participantes de Ancla designada por la LLMM, es posible que los tutores se identifiquen como docentes a partir de sus prácticas pedagógicas.

Al ser la práctica en el Proyecto Ancla un contexto de formación docente para sus participantes, es importante hablar de dicha formación en la siguiente categoría.

3.2. Formación de docentes

Para entender la categoría de formación de docentes se debe definir el término formación. El concepto de ‘formación’ implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser (...) ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción [por lo tanto] concierne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma (Gorodokín, 2005, p. 2)

La formación transforma al “profesor novato” (Richards & Farrell, 2005) y sus representaciones e identificaciones de sí mismo. Este proceso tiene en cuenta la relación entre la teoría y la práctica dentro de un contexto, contribuyendo a la configuración de la visión de sí mismos dentro del ejercicio docente (Gorodokín, 2005).

Por otro lado, Richards y Farrell (2005) ponen en un plano de comparación al profesor experimentado, y al novato, dejando al descubierto que una de las más grandes diferencias es la forma en la que se relacionan con su contexto de práctica, y el entendimiento que tienen de la enseñanza aplicada a esos contextos. De igual forma, Berliner (1987) plantea que los docentes experimentados asumen sus contextos de trabajo de forma diferente a los novatos, ya que conocen a lo que se enfrentan comúnmente en el salón de clases, mientras que los novatos están menos familiarizados con las estrategias y los contextos de enseñanza.

Así mismo, Achilli (2000) establece una relación entre el imaginario de la formación docente y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que configuran a los docentes en formación.

Igualmente, la autora plantea la relevancia de la práctica docente, dentro del proceso de formación, ya que esta permite “la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar” (Achilli, 2000, p. 23).

Es por esto que es relevante analizar la forma en que los docentes en formación se enfrentan a la práctica docente en el PA, ya que es un escenario de familiarización de lo que podría ser un posible contexto futuro, que hasta antes de la práctica solo conocen a través de la teoría y la observación. Este contexto de formación docente brinda un espacio de interacción que transforma la identidad profesional docente, categoría definida a continuación.

3.3. Identidad Profesional Docente

La identidad profesional es de las categorías más relevantes de esta investigación. Antes de definir la identidad profesional, cabe resaltar su importancia dentro del campo de investigación de la enseñanza de una lengua. Varghese, Morgan, Johnston y Johnson afirman que es necesario conocer las identidades profesionales, culturales e individuales de los docentes, para entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí la importancia de tener claro quiénes son los docentes (2005).

De igual forma, Johnson (2009) sustenta la importancia de estudiar el aprendizaje docente desde una perspectiva sociocultural, situada en “un proceso de desarrollo a largo plazo y complejo que resulta de la participación en prácticas sociales y contextos asociados con el aprendizaje y la enseñanza” (p.10). Esta perspectiva sociocultural, al entender el ejercicio de aprendizaje y enseñanza, y sus participantes como agentes sociales, acoge las identidades como parte dinámica de esa interacción con otros. En este caso, la identidad profesional docente es

sensible a modificaciones constantes, gracias al contexto, a sus participaciones, a las relaciones interpersonales, entre otros (Johnson, 2009).

Por otro lado, Gary Barkhuizen (2017) define las identidades de los docentes de lengua como “cognitivas, emocionales, sociales, ideológicas e históricas” (p. 4). Estas están presentes dentro del docente y dentro del contexto social al que pertenece. Además, las identidades pueden ser aceptadas y resistidas por ellos mismos y por otros. Su configuración puede ser a corto plazo o a través del tiempo, y se da gracias al discurso co-construido a partir de la interacción con otras personas, materiales y espacios (Barkhuizen, 2017).

Esta perspectiva sociocultural se relaciona con la concepción de Barkhuizen del docente no solo como un sujeto cognitivo, sino también como uno social que está inmerso en un contexto. Él menciona que los docentes interactúan y desarrollan relaciones con sus estudiantes, al construir mundos socioculturales donde se conectan sus vivencias (Barkhuizen, 2016). Así pues, es importante tener en cuenta que los docentes interactúan con otros, y viven en relación constante con otras posiciones que abraza el contexto educativo, como lo son estudiantes, otros docentes, directivos. Esta interacción construye un mundo sociocultural donde interactúan los docentes y sus estudiantes.

Por otro parte, Pillen, Den Brok y Beijaard (2013) afirman que “la identidad profesional no es un producto estable, sino más bien un proceso cambiante, activo y continuo.” (p. 87) De igual forma, estos autores plantean que la identidad profesional (IP) es tanto “producto” como “proceso”, puesto que “se refiere a los cambios en la percepción por las influencias de afuera, o de adentro” (Pillen, et al., 2013, p. 87). Esto significa que la identidad profesional se transforma por el sentido que los docentes en formación dan a las interacciones con los factores externos del

contexto. Igualmente, Sach (2005) habla de la constante reconfiguración de la identidad profesional, al mencionar que

La identidad profesional del docente entonces se posiciona como el centro de la profesión docente. Esta no es impuesta o fija; más bien esta es negociada a través de la experiencia y en el sentido que es hecho de esa experiencia. (p. 15)

La identidad es negociada dentro de un escenario práctico que permite que el docente, a través de las experiencias, reconfigure la manera como hace sentido de sí como tutor, profesor, guía, etc. De esta manera, como el objetivo de esta investigación es analizar esos indicios de identidad docente que emergen de la reconfiguración identitaria dentro del Proyecto Ancla, esta categoría es indispensable. De igual forma, Olsen menciona que dentro de una práctica convergen los posicionamientos, constructos y sistemas de significado pasados y actuales. El docente simultáneamente negocia los contextos y las relaciones humanas, y así, se reconfigura su identidad (2008). Esta afirmación indica que la identidad docente no está configurada solamente en el presente, sino que tiene también en cuenta experiencias y concepciones pasadas, y también futuras. Al respecto, Anderson (2009) habla acerca de la “identidad en el momento” y “la identidad a través del tiempo”.

La identidad en el momento (por ejemplo, actos de posicionamiento específico), y la identidad a través del tiempo (por ejemplo, recursos de posicionamiento) interactúan entre sí a través de la recurrencia de (a) los participantes en interacción, (b) los artefactos que median la experiencia, (c) los tipos de situaciones, y (d) apelaciones a la estabilidad a través de las caracterizaciones discursivas y las evaluaciones de las acciones e identidades de los individuos (p. 294).

El posicionamiento actual, y la identidad a través del tiempo interactúan entre sí, teniendo en cuenta el contexto, las experiencias, los participantes, el discurso, las situaciones y las identidades de los individuos en cuestión. Esta es una muestra de la identidad dinámica que está en constante transformación, gracias a la interacción social. De igual manera, al existir un contexto de interacción, existe un discurso que según Ivanic (2006) es “el sentido semiótico y lingüístico del uso de las prácticas comunicativas” (p. 7). Son estas interacciones discursivas que tenemos con otros, las que configuran la identidad profesional, al posicionarnos desde “la forma en que nos hablan, la forma en que otros hablan de nosotros, y la forma en que nosotros hablamos con otros” (p. 7).

La identidad profesional docente está en constante (re) configuración, debido a los diferentes discursos que se construyen con otros dentro de un contexto social. Es de carácter dinámico y, por lo tanto, todo el tiempo está en diálogo y negociación con los contextos y significados pasados. Por otro lado, así como la identidad, la subjetividad es un constructo discursivo, que será definido en la siguiente categoría.

3.4. Teoría de la Subjetividad

Las subjetividades son una categoría teórica que ha sido analizada a lo largo de la historia desde diferentes corrientes filosóficas, psicológicas, sociológicas, entre otras. Al centrarse este estudio en la identidad profesional docente, es decir, la visión que los docentes en formación tienen de sí mismos y del ser docente, es relevante definir las subjetividades. Weedon (1997) define la subjetividad como

el sentido consciente e inconsciente del individuo, sus emociones y sus deseos, y existe en el proceso del uso de la lengua porque se toman posiciones al pensar y hablar. (...) Por

esto, este enfoque [post-estructuralista] abre el camino a las subjetividades e identidades (Weedon, 1987, p. 69)

Estas subjetividades son desarrolladas en, y a través, del lenguaje, como Weedon afirma al decir que “el lenguaje es el lugar donde nuestro sentido de nosotros mismos, nuestra subjetividad, es construida” (p. 21). Desde estas posturas post-estructuralistas, las subjetividades son entendidas como una categoría discursiva que está intrínsecamente relacionada con el lenguaje. De esta manera, los contextos de enseñanza de una lengua extranjera son un entorno propicio para el surgimiento de las subjetividades, ya que al ser estos un ambiente donde el lenguaje y la interacción están en continuo flujo, los docentes negocian el sentido que hacen sobre ellos mismos. Es de esta categoría que surgen los posicionamientos como otro constructo que apunta a la temática de esta investigación.

3.5. Teoría de Posicionamiento

La teoría del posicionamiento, propuesta por Davies y Harré (1990), está fundamentada la psicología, y comprende los posicionamientos como un factor que enmarca las acciones que tomamos y la forma en que hablamos cuando estamos frente a contextos particulares. De modo que, esta posición que adoptamos frente a las diferentes interacciones sociales en las que nos vemos inmersos afecta el modo en que nos comportamos. Davies y Harré (1990) definen el posicionamiento como el

proceso discursivo donde el yo está localizado en conversaciones donde los participantes (...) subjetivamente y en conjunto producen líneas de historia. Puede haber un posicionamiento interactivo en el cual lo que una persona dice, posiciona a otra. Y puede haber también un posicionamiento reflexivo en el cual un sujeto se posiciona a sí mismo.

Sin embargo, sería un error asumir, en cualquiera de los dos casos, que el posicionamiento es necesariamente intencional. (Davies & Harré, 1990, p. 246)

De esta manera, al ser esta una investigación sobre identidad profesional es importante tener en mente la relevancia de los factores discursivos, pues es de estos que logramos posicionarnos, u otros nos posicionan. En el caso de los docentes en formación que participan en el Proyecto Ancla, es la interacción que estos tienen con sus estudiantes, los espacios, otros docentes, y materiales, la que les dará un posicionamiento.

Las categorías expuestas hasta este punto se pueden encontrar en las diferentes historias de vida de los docentes en formación. Por esta razón, la siguiente sección se centrará en las narrativas como historias de vida.

3.6. Narrativas como historia de vida

La narrativa es un modo de pensar que “representa la riqueza de las experiencias humanas” (Johnson & Golombek, 2002, p. 4). A través de estas narrativas, los sujetos reconstruyen sus historias de vida, con el objetivo de “hacer sentido de sus experiencias” (p. 4). Es así como las narrativas son relevantes en la educación docente, tanto como método, como objeto de investigación. Por otro lado, las narrativas son sociales y no pueden desligarse del contexto sociocultural y sociohistórico del que emergen (Johnson & Golombek, 2002, p. 5)

Al estar las narrativas situadas en un contexto social dan cuenta de procesos de identificación, posicionamiento, y subjetividades del ser, siendo pertinentes y necesarias para estudiar la identidad profesional docente. Por otro lado, Salmon (2008) plantea que un principio fundamental de la narrativa es la contingencia, que denota que los eventos e ideas de las narrativas deben estar conectadas para adquirir un significado. Así mismo, Abbott (2008) recalca

que el aspecto que diferencia un texto no narrativo, de una narrativa de historia de vida es precisamente la conciencia del tiempo y del orden de los eventos.

Cabe señalar que Yuval-Davis (2006) declara que las identidades son narrativas, y así lo que se narra indica quiénes son y quiénes no son los sujetos, a lo que pertenecen y a lo quieren pertenecer. Es así como las historias de vida demuestran la visión que tienen los sujetos de sí mismos, y en este caso, la visión del ser docente que emerge de las experiencias.

Desde otro punto de vista, Hatch y Wisniewski (1995) hacen una diferenciación entre la narrativa y la historia de vida, al subordinar su relación, siendo la historia de vida un tipo de narrativa. Por otro lado, la narrativa “hace sentido de las experiencias particulares”, y la historia de vida “explica, describe y refleja el sentido de la vida de una persona” (p. 115). Es así como la narrativa de historias de vida como perspectiva teórica es fundamental dentro de un estudio identitario, pues es a través de las experiencias narradas por los sujetos que emergen los indicios de las identidades profesionales docentes.

Una vez presentados los constructos teóricos que soportan esta investigación, se dará inicio al marco metodológico y su respectiva descripción, que orienta la recolección de datos y su posterior análisis.

4. Marco metodológico

Para empezar, en este apartado, se hará mención de la pregunta de investigación y sus objetivos. En segunda instancia, se hablará del tipo de estudio, el contexto, los participantes y los instrumentos de recolección y análisis de datos, con el fin de dar respuesta a la pregunta central de este estudio.

4.1. Pregunta de investigación:

¿Qué indicios de la identidad profesional de los docentes en formación de la Licenciatura en Lenguas Modernas pueden emerger de la práctica informal docente en el Proyecto Ancla?

4.2. Objetivos

4.2.1. Objetivo general:

Caracterizar y describir las dimensiones de identidad profesional de los docentes en formación que pueden emerger en el contexto del proyecto de tutorías Ancla.

4.2.2. Objetivos específicos:

- Identificar y analizar en las narrativas de los docentes en formación, los posibles indicios de identidad profesional que desarrollen en el PA.
- Describir las diferentes manifestaciones de identidades profesionales que emergen en las narrativas de los docentes en formación en relación con el contexto de tutorías del PA.

4.3. Tipo de estudio

Este trabajo investigativo es de carácter cualitativo. La investigación cualitativa busca una “(...) construcción cooperativa del conocimiento en las ciencias sociales” (Vasilachis, 2006, p. 23). Además, es interpretativa, sensible a un contexto social, en este caso la formación docente

en la LLMM de la PUJ. Así mismo, es reflexiva, situada en un contexto real, y busca trabajar sobre una problemática social. Por otro lado, el estudio tiene una orientación filosófica socio-constructivista, puesto que se centra, principalmente, en las visiones y experiencias de los participantes frente al estudio en cuestión. En otras palabras, tiene en cuenta al individuo como un ser social que se posiciona a sí mismo en un entorno de construcciones sociales (Creswell, 2014). Se debe agregar que es de tipo exploratoria, en vista de que trabaja sobre un contexto (el espacio de Proyecto Ancla) donde no se ha indagado a fondo sobre la construcción de identidad profesional de los docentes en formación, que tienen un rol de tutores dentro del mismo.

Otro rasgo que cabe destacar es la naturaleza narrativa de este estudio, es decir, que se trabajará a partir de las vivencias y experiencias de los participantes, mientras los autores las iluminan a la luz de las teorías. Esto con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación (Creswell, 2014). La narrativa se centra en el recuento oral de una experiencia del día a día o una historia de vida. La conexión de dichas historias, y la secuencia de las mismas, promueve un significado de las acciones del autor. De igual manera, sea cual sea el contenido de dichas narrativas, “siempre se verá una conexión entre los eventos o ideas” (Riessman, 2008, p.5). Por otro lado, Riessman afirma que “las narrativas comprenden unas largas secciones de conversación (...) que dan cuenta de las vidas en un contexto” (2008, p.6). Estas historias exponen las experiencias vividas en un contexto. Además, la interpretación que resulta de estas historias de vida se construye colaborativamente entre el autor de la narrativa y los investigadores (Barkhuizen, 2008). Esto justifica el uso de narrativas en este trabajo investigativo al indagar los indicios de identidad en una comunidad específica del PA.

4.4. Descripción del contexto

La Licenciatura en Lenguas Modernas (LLMM) de la Pontificia Universidad Javeriana, en junio del año 2014, desarrolló una iniciativa que beneficiaría a estudiantes del pregrado, llamada Proyecto Ancla. El proyecto consistía en crear e implementar un espacio alternativo a las clases de lengua extranjera para reforzar los conocimientos, hasta entonces adquiridos, y potenciar la competencia en inglés, dado el bajo rendimiento en las asignaturas y la constante repitencia de los niveles de inglés que son requeridos en el plan de estudios de la carrera. Como gesto pionero, se determinó que el público al que iría dirigida esta iniciativa, sería aquel grupo de estudiantes que se encontrara en alto riesgo académico, en primera o segunda prueba académica de la Licenciatura.

Para efectos de lograr el fortalecimiento de la lengua, se determinó una plataforma académica perfilada en tutorías personalizadas. Estas serían realizadas por los mismos estudiantes de la LLMM en un marco altamente competente, pues la carrera integra una serie de componentes lingüísticos, pedagógicos y metodológicos que empoderan a los docentes en formación. Estos componentes figuran como elementos esenciales para abordar las limitaciones lingüísticas de los tutorados y el diseño asertivo de estrategias prácticas para la enseñanza de la lengua.

Como todo proyecto que debe ser evaluado y calificado a partir de su ejercicio y sus alcances, dicha iniciativa pasó por un proceso valorativo, cuya prueba piloto recogió los resultados de la participación de tres estudiantes tutores, durante el acompañamiento académico con sus tutorados. Estas tutorías se trabajaron inicialmente en diez sesiones semestrales que equivalen a dos horas por semana, para un total de veinte horas de trabajo.

A través de un seguimiento documentado para Metodología y Didáctica en L2, asignatura que hace parte del núcleo fundamental de la LLMM y que es requisito para todo aquel que se postule como tutor de Ancla, los tutores y los tutorados registraron un balance positivo de lo recorrido a lo largo de las diez semanas. Como parte de los resultados en los tutorados se presentaron mejores resultados en las clases de inglés, aumento de confianza para el aprendizaje del mismo y a nivel del Proyecto Ancla, una mayor demanda que exigía el acopio extensivo a todos los estudiantes de la universidad.

Entre los requisitos que atañen a los estudiantes que participan como tutores están el buen manejo del inglés, la competencia comunicativa, los conocimientos y actitudes pedagógicas, y la calidad humana. Por otro lado, los que conciernen a los tutorados son la fijación de una franja horaria específica, el trabajo autónomo y el seguimiento meticuloso de las tutorías.

Atendiendo a las sugerencias hechas en el período experimental de Ancla, tales como ampliar tiempos y espacios, el 2015 cerró con un programa que recogió a cincuenta y cuatro tutores, cien tutorados y una ocupación del cien por ciento del proyecto. Actualmente, el proyecto está recibiendo el apoyo de la Vicerrectoría Académica para la realización exitosa, en cuanto a tiempo, espacios y recursos del PA, gracias a los resultados significativos que ha alcanzado mediante una red de apoyo y trabajo conjunto de estudiantes y profesores, y a un seguimiento constante de los procesos.

4.5. Participantes

La estrategia cualitativa de elección de la población participante fue muestreo homogéneo que se caracteriza por “reunir personas con antecedentes y experiencias similares. Esto reduce la variación, simplifica el análisis y facilita un grupo de entrevistados” (Nastasi, 2017, p. 2). Los

participantes escogidos son seis docentes en formación de la LLMM, divididos de la siguiente manera: los docentes en formación con trayectoria o antiguos (DEFA), que ya habían participado en el PA antes de esta investigación, y los docentes en formación “novatos” (DEFN) que comenzaron su experiencia como tutores al inicio del 2017-III, fecha en la que inició la recolección de datos para esta investigación. El grupo DEFA está compuesto por Rubén, Lucía y Lorna²; los dos primeros están actualmente activos en el programa y Lorna participó de manera continua durante cinco semestres. Rubén inició su participación en Ancla en el segundo semestre del 2016, siendo este su tercer semestre, y Lucía inició en el primer semestre del 2016, estuvo todo ese año en el proyecto, se retiró por falta de tiempo y este semestre retomó su participación. Por otro lado, el grupo DEFN está compuesto por Paloma, Cristina y Ema. Los autores intencionalmente seleccionaron estos tres tutores novatos con el objetivo de seguir su proceso de configuración identitaria en diferentes etapas de su experiencia en el PA.

Por otra parte, las edades oscilan entre los 19 y los 22 años. Al ser todos estudiantes de la LLMM, comparten un historial académico y al ser, o haber sido, todos tutores en Ancla comparten diferentes experiencias enmarcadas en un mismo contexto. Parte de sus experiencias fueron obtenidas a través de los instrumentos de recolección presentados a continuación.

4.6. Instrumentos

Para esta investigación, se utilizaron tres instrumentos para la recolección de datos a saber: entrevistas semiestructuradas, protocolos orales y diarios de campo. Estos instrumentos están enmarcados en un diseño narrativo que busca recolectar historias de vida y experiencias, según la clasificación que describe Sontag (1982), en la que incluye diarios, memorias e incluso

² Es pertinente aclarar que los nombres de los participantes han sido cambiados por los investigadores.

conversaciones. Las narrativas serán descritas y analizadas con el fin de identificar los indicios identitarios de los docentes en formación en interacción con el Proyecto Ancla.

4.6.1. Entrevista semiestructurada

El enfoque metodológico de este instrumento es narrativo (Riessman, 2008), modelo de la investigación cualitativa que se aplica en la educación. La idea de utilizar este enfoque es realzar los indicios de identidad que los docentes en formación van construyendo y que se reflejan en lo que dicen y practican. En este caso, se diseñaron tres formatos de entrevista; el formato número uno “Entrevista DEFA” (Tabla 01) fue administrado a los DEFA. Por otro lado, dos entrevistas fueron administradas a los DEFN de manera cronológica. La primera “Entrevista 1 DEFN” (Tabla 02) antes de comenzar su práctica en el PA, dentro del marco de esta investigación, y la segunda “Entrevista 2 DEFN” (Tabla 03) al finalizar la recolección de datos, como tutores activos del proyecto. Estos dos momentos de entrevista se aplicaron con el objetivo de evidenciar el proceso de formación de identidad profesional docente.

Es necesario aclarar que estos formatos son la adaptación propia de los autores de una estructura guía que desarrolla Creswell (2014) para una entrevista en un estudio cualitativo narrativo, y con base en su protocolo, se diseñaron las entrevistas de esta investigación. A su vez, Pérez y Ruíz (2014) sugieren iniciar con un “relato inicial”, que se caracteriza por indagar sobre las historias de vida del sujeto, que se convierte en un co-investigador al descubrir, poco a poco, varias dimensiones de su desarrollo. Este relato inicial también fue adaptado en este instrumento de recolección. Los esquemas de las entrevistas semi-estructuradas que se utilizaron están como anexo 1 en la sección de Apéndice.

Por otro lado, este instrumento está enmarcado por la narratividad, ya que, como sustenta Riessman (2008), la entrevista da paso a la conversación, que es una forma de narrativa. Desde esta perspectiva, “el modelo facilita [que] dos participantes activos [el entrevistador y el entrevistado] construyan conjuntamente narrativa y significado” (p. 23) permitiendo así un análisis de historias de vida y experiencias. La misma autora afirma que el recuento de la historia puede darse de manera inesperada, incluso si la pregunta es de tipo cerrada y no direcciona al participante a esa acción (Riessman, 2008). Además, la narratividad es “un modo propio de conocimiento y construcción de la realidad” (Pérez & Ruíz, 2014, p. 220). Así pues, a partir de esta narratividad en la entrevista, el docente en formación da sentido de su experiencia y de sí mismo.

4.6.1.1. Transcripciones

Esta herramienta permite la organización y preparación de la información para el posterior análisis. De esta forma, se llega a tener un manejo más certero de los datos suministrados por los docentes en formación. Transcribir con “la cantidad y la exactitud” necesarias, permiten “manejabilidad [para el que transcribe], legibilidad [capacidad para ser interpretada por el analista y por el ordenador], sencillez para leer, escribir, aprender y buscar”. (Sánchez & Revuelta, 2005, p. 370). De ahí que las transcripciones sean también una herramienta de este estudio. Las transcripciones se encuentran como anexo 5 en el Apéndice, y están organizadas bajo el nombre de cada participante, numeradas para que el lector fácilmente pueda ubicarse en su búsqueda.

4.6.2. Protocolos orales

Las narrativas son fundamentales como parte del presente estudio. En este caso, se administró un protocolo oral, que buscaba “obtener información que no necesariamente está

vinculada con conocimientos declarativos acerca de algún contenido en particular, sino con la forma en que el individuo procesa esos contenidos a fin de comprender los procesos involucrados en su propio aprendizaje” (Torrealba & Rosales, 2008, p. 2). Por tanto, la oralidad permite identificar elementos paralingüísticos como silencios, respiración, entonación, entre otros, que enriquecen el análisis de las narrativas. En el caso de esta investigación, se realizaron tres entradas de narrativas para los DEFA, divididas en tres momentos diferentes de la recolección: al inicio, durante, y al final de la recolección de datos. Las preguntas orientadoras (Tabla 04), que buscan la reflexión de los docentes en formación, están como anexo 2 en el Apéndice.

4.6.3. Diarios de campo

La selección de diarios de campo como instrumento de reflexión se fundamenta en “el compromiso de la práctica de contar una historia, (...) porque narrar tiene efectos en la interacción social que otros modos de comunicación no tienen” (Riessman, 2008, p. 7-8). De modo que, la escritura de narrativas permite analizar elementos de la interacción social que no se puede analizar con otros instrumentos, y esto se debe al carácter reflexivo de los diarios de campo. De igual forma, “Las narrativas invitan a los (...) lectores [en este caso, los autores] (...) a entrar a la perspectiva del narrador” (Riessman, 2008, p.8), lo cual permite tener una visión de la reflexión y las historias de vida de los docentes en formación, al estar estas narradas en primera persona.

Estos diarios de campo fueron empleados para la recolección de datos con los participantes DEFN. La aplicación fue en dos entradas, que se caracterizaron por la completa libertad de narrar sus experiencias, como en las demás narrativas de este estudio. Además, este instrumento fue requerimiento de Metodología y Didáctica en L2, asignatura que estaban

cursando en el momento de esta investigación. Las entradas (Tabla 05) están como anexo 3 en el Apéndice.

4.7. Rol del investigador

Como investigadores, los autores están en contacto con las experiencias de los participantes y, además, tienen unos antecedentes dentro de del PA que enriquecen el análisis de la información biográfica suministrada por los docentes en formación. Creswell afirma que el historial de los investigadores moldea las interpretaciones del estudio, demostrando así la reflexividad que un estudio cualitativo amerita (Creswell, 2014). Es así como los autores darán luz, durante este estudio, sobre cómo se construye y reconstruye la identidad profesional docente de los participantes dentro del PA.

A continuación, se presentará el análisis de los datos recolectados a partir de los instrumentos expuestos en este capítulo.

5. Análisis de datos

El análisis de datos en esta investigación está centrado en el análisis de narrativas, lo que conlleva a la interpretación de textos que tienen una estructura de historia (Riessman, 2008). Siendo las narrativas historias y experiencias de los participantes, Creswell asegura que es importante interpretarlas a través de las siguientes preguntas: ¿qué se está diciendo en las diferentes narrativas?, ¿cómo se dice? y ¿por qué se dice? Analizar las narrativas bajo este foco tiene como objetivo identificar los indicios de identidad profesional docente que emergen en las historias de los participantes, lo cual es tema central de este trabajo investigativo (Creswell, 2006).

Por otro parte, el análisis de narrativas no sesga el texto al tomar categorías temáticas en forma de códigos, que muchas veces son “editados fuera de contexto”. Al extraer estos códigos se “elimina la secuencialidad y las características estructurales que son los sellos distintivos de la narratividad” (Riessman, 2008, p.12). Es así como el análisis trabaja con eventos particulares enmarcados en una historia de vida (life story), puesto que Riessman (2008) afirma que: “En el estudio narrativo, las particularidades y el contexto cobran importancia” (p.12). De esta manera, en las narrativas, cada detalle es crucial para la interpretación y discusión de una historia. Los datos particulares y los datos generales conforman el desarrollo de una historia que está *ad portas* de un análisis.

Igualmente, el análisis narrativo puede llevar a la categorización contextualizada de conceptos generales (Riessman, 2008), puesto que al analizarse varias historias y experiencias de vida se pueden encontrar “patrones recurrentes concernientes a un fenómeno o experiencia colectiva en un medio particular” (Bertaux, 1995). Al crear categorías que enmarcan unos patrones que indican una similitud entre dos o más historias, los investigadores pueden analizar

fragmentos afines, que poco a poco emergerán como indicios, en este caso en particular, de formación de identidad profesional docente.

Por otro lado, Creswell (2013) da una guía de pasos a seguir a la hora de analizar los datos de una unidad de análisis narrativa. Su guía para analizar y representar los datos de una investigación narrativa fue adaptada por los investigadores (Tabla 06) y se encuentra como anexo 4 en el Apéndice. A partir de este protocolo, se dará una secuencia y orden a este capítulo de la investigación, buscando así cumplir con el objetivo de caracterizar las identidades profesionales que construyen los docentes en formación (DEF) en la práctica informal del PA.

Además, siguiendo el modelo presentado anteriormente en la tabla 4, primero se organizaron los textos narrativos de los docentes en formación con trayectoria o antiguos (DEFA), y los docentes en formación “novatos” (DEFN), para su respectivo análisis. Luego de esto, se procedió a analizar los textos por orden cronológico de recolección. Para los DEFA, se realizaron tres protocolos orales y una entrevista, mientras que para los DEFN fueron dos diarios de campo y dos entrevistas, una al principio y otra al final del proceso. Con esta división, se procedió a la toma de notas marginales y organización de códigos en el programa Atlas.ti. En este caso los códigos fueron tomados a partir de temas (categorías contextualizadas) que caracterizan indicios de identidad profesional que emergen del dato *per se*.

A continuación, se presentará a cada uno de los seis docentes en formación que conforman el grupo DEFA y el grupo DEFN, para dar al lector un contexto, y así, permitir una interiorización de las narrativas.

Grupo DEFA

Este grupo está compuesto por tres docentes en formación que tenían una trayectoria en el PA al momento de realizar este estudio. Los tres son estudiantes activos de la LLMM que se encuentran en sus últimos semestres y que opinan que el PA es un espacio significativo para la formación docente. Con este grupo se realizaron tres protocolos verbales y una entrevista. La entrevista (EN) es el insumo principal de análisis y los protocolos orales (PO1, PO2, PO3), por su carácter reflexivo sobre las experiencias de práctica en las tutorías de Ancla, nutren las categorías de análisis.

Rubén

Rubén es un estudiante de séptimo semestre de LLMM que comenzó a participar en el PA por iniciativa propia. Cuando comenzó no había cursado la clase de Metodología y Didáctica en L2, que equipa a los estudiantes con teoría pedagógica y metodológica que pueden aplicar en sus tutorías. De esta manera, él tuvo que dedicar tiempo para adquirir ciertas herramientas que aún no tenía, ya que esta era su primera experiencia real en un contexto de enseñanza-aprendizaje. Así que esta experiencia, como él mismo lo indica, “Fue un reto muy grande porque fue literalmente mi primera experiencia como profesor” (PO1, línea 9-10).

Lorna

Lorna es una estudiante de décimo semestre de LLMM que comenzó el tutorado en el PA dentro del marco de la clase de Metodología y Didáctica en L2 en su quinto semestre. Fue su profesor quién comentó en clase que había un nuevo programa de tutorías en inglés y ella decidió participar al ver que era un espacio excelente para comenzar a desarrollarse como profesional, es

decir, ya estaba viendo toda la parte teórica, pero sentía que ya era hora de comenzar con la práctica y sobre todo en un espacio formal o un poco más formal como lo brinda Ancla (PO1, línea 42-45). Actualmente trabaja formalmente en una institución de enseñanza de idiomas, donde es profesora de inglés y siente que el PA le dio experiencia y la enriqueció en términos profesionales.

Lucía

Lucía es una estudiante de LLMM de noveno semestre. Comenzó a ser tutora en Ancla gracias a los buenos comentarios de sus compañeros de clase que estaban participando como tutores. Ser parte de Ancla se convirtió en su primera experiencia enseñando inglés y fue muy significativa pues, tal y como ella menciona,

fue como muy chévere encontrarme como con lo que es la vida real porque a veces en la carrera todo es teoría y libros y lecturas, entonces fue como darme cuenta de cómo funcionan realmente los seres humanos y cómo funciona ser profe. (PO1, línea 86-89)

La idea de ayudar a sus compañeros con sus dificultades le parece lo más importante que ofrece el PA, ya que es un proyecto enmarcado dentro de la cosmovisión ignaciana de servicio que promueve la PUJ.

Grupo DEFN

Este grupo está conformado por tres docentes en formación que, al momento de esta investigación, empezaron su práctica en Ancla, siendo su primera experiencia en un contexto que se asemeja al de docente de lenguas. Como se mencionó en el marco metodológico, se

elaboraron dos entradas en diario de campo (DC1- DC2) y dos entrevistas semiestructuradas (EN1 y EN2) para ver las muestras de indicios de identidad profesional docente.

Cristina

Cristina es una estudiante de la LLMM, que está en la mitad de la carrera, y la práctica en Ancla fue su primer contacto con la docencia. Su experiencia la describe como “a difficult journey, somehow it becomes better or boring, but the truth is that helping another person gives you something that you cannot explain.” (DC1, líneas 843, 844). Es así, como la participante considera satisfactorio ayudar a otros, a pesar, de que este ejercicio no es tarea fácil.

Paloma

Paloma, al igual que Cristina, es una docente en formación que hace parte del programa de LLMM de la PUJ. En su narrativa, se observa la evolución de su rol docente en el PA. La informante considera que “This kind of experience helps me to take more seriously topics about learning and teaching theory, and to see with a loupe [magnifying glass] those things or aspects that are always taken as ‘the only correct theory or way’.” (DC, línea 1208-1210). La participante relata cómo confrontó las teorías que había visto durante la carrera, y esto de alguna forma desarrolló su pensamiento crítico.

Ema

Esta última participante, a pesar de pertenecer al mismo contexto (ser estudiante de la LLMM de la PUJ, y cursar las mismas materias de núcleo fundamental), no tenía un interés en ser docente, algo que no es un caso aislado dentro de la carrera. Sin embargo, a lo largo de sus narrativas, se puede observar cómo estas subjetividades se redimensionan:

When I was in my first semester of the bachelor in modern languages, I did not know if I wanted to be a teacher. Basically, my expectations were going around learning English and nothing else; actually, I was not the unique person who had these thoughts. (DC1, línea 1008-1010)

Dicho lo anterior, después de un análisis exhaustivo de las experiencias de los participantes, los autores identificaron los siguientes indicios de identidad profesional docente. Estos se agruparon en tres categorías, asociadas a sus respectivas subcategorías de la siguiente manera:

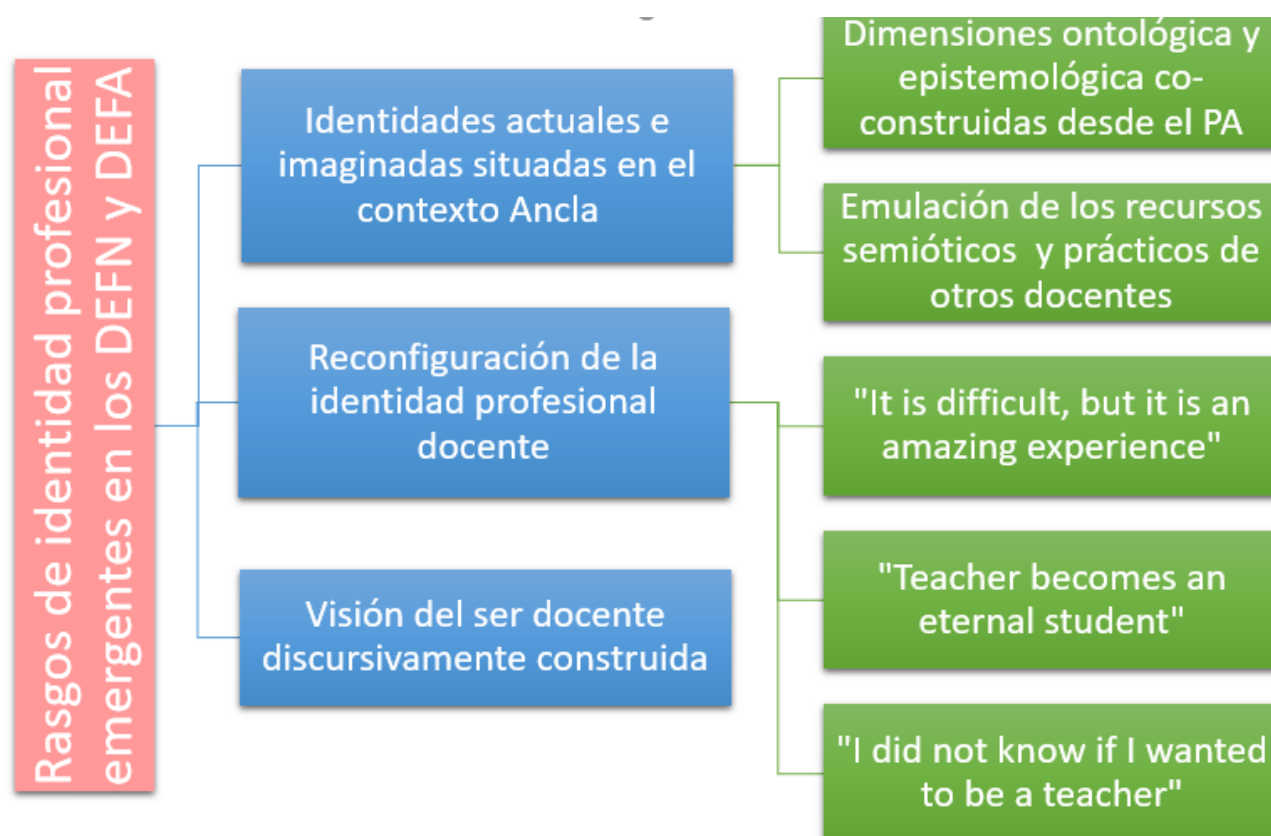


Figura 1, Esquema análisis de datos

A continuación, se presentarán las categorías y se analizarán a la luz de la teoría.

5.1. Identidades actuales e imaginadas situadas en el contexto Ancla

Dentro de las narrativas de los participantes, emergió un indicio de identidad profesional docente categorizado como *las identidades actuales e imaginadas situadas en el contexto Ancla*. Las identidades actuales se caracterizan por la manera como los participantes se ven a sí mismos como docentes durante su práctica en el PA. Por otro lado, las identidades imaginadas se hacen presentes en su visión docente futura, es decir, al modo en que ellos conciben su ejercicio profesional docente en un contexto *a posteriori* a la experiencia en Ancla. Al visualizarse en un contexto venidero, los informantes se ubican dentro de una “comunidad imaginada”, producto del “poder de la imaginación” (Norton, 2013, p.87). El imaginarse siendo parte de estas comunidades, y pensar en futuras relaciones con otros, transforma sus identidades actuales y futuras.

Por otro lado, los DEF llegan al PA con unas identidades imaginadas iluminadas por la teoría adquirida en sus clases. Sin embargo, durante su práctica, estas son replanteadas, ya que la brecha entre la teoría y la práctica es patente, teniendo en cuenta que muchos de los constructos teóricos surgen de realidades descontextualizadas (Freeman & Johnson, 1998). Un ejemplo de esto es el caso de Lorna, participante DEFA, quien narra en una de sus historias cómo el PA fue el espacio oportuno para identificarse como docente.

Como tutora también me hizo poner en práctica todo lo que era la base teórica que había visto en las materias de la Javeriana y **también como a darme cuenta qué me cuesta, qué se me hace difícil, qué debo preparar más, qué funciona con una persona, qué no funciona tanto, cómo tener en cuenta sus conocimientos, sus gustos, su manera de aprender**, es decir: si son visuales, si son kinestésicos, si son más como de escuchar, o bueno, en fin, ese tipo de cosas también me ayudó mucho. Y **también como a**

proyectarme a qué clase de persona quiero ser y qué quiero lograr, siento que en eso me colaboró mucho ANCLA como tal, a conocer a mí misma, como docente, qué quiero ser y cómo llegar a serlo. (PO3, línea 234-242)

Esta informante relata cómo Ancla fue el escenario para poner en práctica sus conocimientos teóricos. En la praxis, identificó diferentes facetas del ser docente, tales como las habilidades, la planeación y el reconocimiento de las dimensiones de sus estudiantes. Esta pericia le permitió proyectarse y analizar qué clase de persona quería ser y qué quería lograr. De manera que, gracias al PA, Lorna se posiciona como docente en el presente, pero se proyecta también en un futuro ejerciendo su profesión. Esto es un ejemplo del proceso que expone Norton (2013) de inversión y configuración de las identidades imaginadas. Ella afirma que “al invertir en una comunidad imaginada [en este caso una comunidad de docentes], se asume una inversión en una identidad imaginada, una que puede cambiar constantemente a través del tiempo y espacio” (p. 87). Lorna, de este modo, comenzó en el PA con una identidad imaginada construida principalmente por la teoría. Esta fue reconfigurada mediante la praxis, y así, de nuevo, invirtió en una comunidad imaginada, en la que ella se visualizaba.

Es por esto que el contexto no se puede desligar de un proceso de formación identitaria, debido al papel activo del mismo. El carácter social del contexto permite a un sujeto construir la percepción de sí mismo, ya que como mencionan varios autores, la identidad se construye a partir de la interacción con otros sujetos. (Lave & Wenger, 1991; Kanno & Stuart, 2011; Pennington & Richards, 2016). El contexto del PA es un espacio donde los docentes en formación pueden interactuar con sus estudiantes, y es a través de esta interacción que los DEF (re) configuran una identidad docente actual o imaginada. Del mismo modo, son los aspectos relacionales que constituyen el Proyecto Ancla (tutorados, docentes, materiales, espacios), los

que influyen en las relaciones sociales que tienen los docentes en formación dentro de este “sistema de actividad” (Golombek & Klager, 2015).

Con respecto a esta categoría, los investigadores dividieron en subcategorías los datos de las narrativas relacionadas con este tema (Figura 1), siendo el primer subtema las *dimensiones ontológica y epistemológica co-construidas desde el Proyecto Ancla*, y el segundo la *emulación de los recursos semióticos y prácticos de otros docentes*.

5.1.1. Dimensiones ontológica y epistemológica co-construidas desde el PA

La identidad profesional docente está conformada por diferentes facetas, presentadas en la figura 2, que está basada en las facetas de la identidad profesional del docente de lengua propuesta por Barkhuizen (2017).

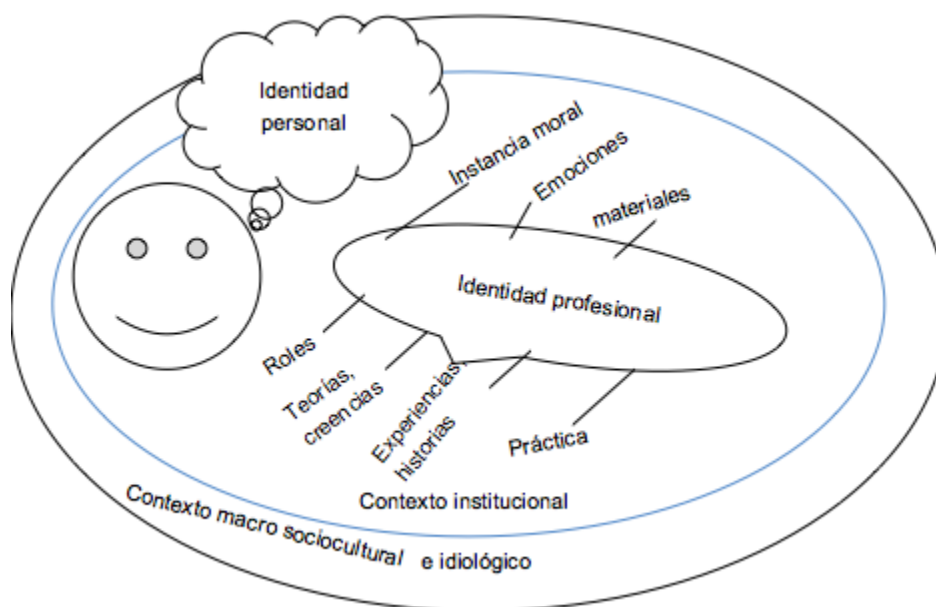


Figura 2, Facetas de la identidad profesional docente

Esta figura representa las facetas que componen la identidad profesional, tales como la instancia moral, las emociones, los materiales, los roles, las teorías y creencias, las experiencias e

historias, y la práctica. Estas se enmarcan en un contexto institucional, abrigado por un contexto sociocultural e ideológico, que influye en la reconfiguración de la identidad personal y profesional.

A partir de esto, las facetas encontradas en las narrativas de los informantes se dividieron en dos dimensiones: ontológica y epistemológica. Crotty (2003) define la dimensión ontológica, como aquella que “estudia el ser” (p. 10), y la epistemológica, como la “forma de entender y explicar cómo nosotros sabemos lo que sabemos” (p. 3). La dimensión ontológica agrupa las facetas de postura moral, las emociones y los roles. Entre tanto, la dimensión epistemológica agrupa las facetas de materiales y teorías-creencias. Asimismo, Richards y Pennington (2016) consideran que el conocimiento “*knowledge*” es la base de la pericia docente. Este se divide en el conocimiento *per se* (disciplinario), y el conocimiento aplicado (pedagógico-didáctico). El conocimiento disciplinario es esencial para tener un estatus, y adquirir una membresía en la comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991). Por otro lado, el pedagógico-didáctico provee las bases para enseñar una lengua, y puede variar dependiendo de las necesidades de la praxis (Richards & Farrell, 2011). En este caso específico, el PA permitió a la informante Lorna aplicar el conocimiento teórico, en un espacio real de enseñanza-aprendizaje. Como evidencia a continuación:

Ya pararte en ANCLA es tener algo un poquitico más formal a pesar de que hay muchos elementos que se dejan de lado que cuesta acostumbrarse cuando ya uno tiene un trabajo formal, pues es una gran ventaja y **es una oportunidad para desarrollarse uno como profesor y para descubrirse**, porque a pesar de que uno tiene como dije algunas oportunidades dentro de las clases formales pues digamos que **aún está como muy encasillado y con un poco de miedo a cerca cómo de ser profesor**, mientras que en

ANCLA uno ya descubre, está solito, entonces es **diseñar su propio material, descubrir cuáles son tus metodologías, tus *approaches* [enfoques] y cómo quieres hacer las cosas y ubicarte en un mapa sobre qué profesor quieres ser y cómo estás lográndolo.** (EN, línea 321-329)

Debido al carácter autónomo del PA, la informante se vio en la necesidad de diseñar sus propios materiales, y de poner a prueba métodos y enfoques para responder a las exigencias de su contexto. En este caso, la práctica alteró su dimensión del ser docente puesto que, como se ve en la narrativa, Ancla es un espacio que brinda a los DEF la “oportunidad de desarrollarse (...) como profesor y para descubrirse”. Por otro lado, también se evidencia una reconstrucción de las dimensiones teóricas y práctica que la informante tenía antes de su participación en el PA. Esto lo vemos en el dato cuando ella narra “en ANCLA uno ya descubre, está solito, entonces es diseñar su propio material, cuáles son tus metodologías, tus *approaches* [enfoques]”. De esta forma, cuando Lorna ejecuta sus visiones interactuando en y con el contexto, el sentido que hace de dicha interacción abre un entorno propicio para entender una visión de docente que quiere ser. Acorde con esto, se revela en el extracto “y cómo quieres hacer las cosas y ubicarte en un mapa sobre qué profesor quieres ser” una identidad que está en proceso de construcción y reconstrucción, sustentando así la teoría que muestra cómo estas identificaciones son maleables a los roles y posicionamientos de otros (Norton, 1997; Varghese et al., 2005). Esto constata cómo en esta primera dimensión identitaria de Lorna, aguardan tensiones o negociaciones de este primer posicionamiento con los sujetos involucrados en la práctica. Una vez más, se confirma que la relación entre práctica e identidad es tan estrecha, que una no cambia sin afectar a la otra (Kanno & Stuart, 2011).

Por otra parte, el Proyecto de Ancla es un espacio que da una libertad a los DEF para explorar diferentes métodos, enfoques, materiales, entre otros, ya que, a diferencia de la práctica formal de la LLMM, esta no encasilla al estudiante dentro de un contexto institucional tan rígido. Es decir, el PA les da una independencia y autodeterminación a los DEF, para tomar decisiones que en otros contextos podrían parecer arriesgadas.

De modo similar, Lucía, participante DEFA, percibe el PA como una “prueba de [...] la realidad” a la que ella, posiblemente, se verá enfrentada después de culminar sus estudios de pregrado. Además, es Ancla el espacio que le brinda la oportunidad de descubrir su ser docente, y le permite poner en práctica sus saberes epistemológicos, desde una tarea elemental como lo es la preparación de una clase. En consecuencia, su visión del ser docente se define pedagógicamente, ya que afirma “siento que [Ancla], pues, nos ayuda a descubrirnos como profes; no sé, a conocernos a nosotros mismos de cómo vamos a funcionar como profesores, cómo funciona preparar una clase” (PO2, línea 391-395). Para la informante, el conocimiento pedagógico, que moldea la planeación de clase, es lo que determina el rol docente.

Por otro lado, Rubén hace un énfasis en el conocimiento lingüístico, y en los roles pedagógicos que debe tener un docente. En su narrativa reflexiona sobre cómo “el Proyecto ha permitido reforzar, fortalecer conocimientos de lengua extranjera, en este caso inglés, y también conocimientos como formador, como educador.” (EN, línea 129-131). Es a partir de la práctica en Ancla que el informante mejora sus conocimientos disciplinares (Richards & Pennington, 2016), que de una forma u otra afecta la visión de sí mismo como docente. De igual manera, Paloma, participante DEFN, reflexiona en su segunda entrevista, lo que se observa a continuación:

Entrevistador: Relata cómo te imaginabas que sería ser parte de proyecto Ancla, y si tu recorrido hasta el momento ha correspondido con ese imaginario que tenías.

Paloma: Pues, yo pensaba que, pues el proyecto, pues pensaba que era como algo que uno estaba con el acompañamiento del profesor, o algo así, como que había una guía y uno pues, , con eso ayudaba a los estudiantes., pero pues digamos ya lo que, ya desde el principio pues uno entiende que no, porque pues uno es el que tiene que hacer todo, pues todo en cuanto a planear las actividades, , pensar en los temas., pero digamos que lo otro que pensaba era que, , digamos iba a ser un momento, o sea, **las tutorías me iban a, no solo yo ahh, no solo el estudiante aprendía, sino que yo también aprendía de lo que estaba, o sea, re-aprendía,** o volvía recordar esos temas que para mí ya son fácil, digamos, tomarlos, y pues explicarlos hace que los recuerde más fácil y digamos que ciertas incongruencias, digamos, en los tiempos y todo eso, como que las vaya, las iba aclarando a medida que hacía las tutorías cuando trataban de tiempo, o de preposiciones, o de, ehh, no sé, vocabulario que uno cree ya dar por hecho, pero cuando uno sabe, cuando dicen "no, hay ciertas cosas que hay que mejorar", digamos que que tal paso no pues me di cuenta que eso sí sucedía, como que todo lo que he enseñado, más fácil para mí recordarlo. (EN2, línea 1248-1264)

Dentro del PA, tanto Paloma como Rubén, recordaron conocimiento teórico adquirido en sus clases, los conceptos lingüísticos-gramaticales de lengua extranjera, y el conocimiento pedagógico. Pero más allá de solo recordar la teoría que habían visto, como dice Paloma, las “re-aprendían”, puesto que Ancla al ser el primer espacio de contacto con una práctica que se acerca a un contexto real para la gran mayoría de los DEF de la LLMM, ellos cuestionan constantemente el conocimiento base que han construido a lo largo de la carrera. Esta acción

referida acá por la informante como *el proceso de reaprender*, se refiere a un crecimiento general y facilita el entendimiento de la enseñanza, y de ellos mismos como profesores. (Richards & Farrell, 2010).

Cabe señalar que la dimensión epistemológica no se transforma sin modificar la dimensión ontológica, y viceversa. Esto se debe a que ambas están fuertemente enlazadas, ya que, como Schraw y Olafson (2008) plantean, “se asume que las creencias epistemológicas y ontológicas trabajan en tándem, para determinar la visión de mundo del individuo” (Kelly, 2013, p. 19). En este punto es imprescindible entender cómo, al PA ser un espacio puro de interacción continua, socioculturalmente propicia la formación de la identidad docente a partir de la interrelación docente en formación-estudiante. Los DEF, dentro de Ancla, tienen estudiantes, que, al ser seres sociales, tiene unas necesidades específicas, que son contestadas por medio de interacciones en la clase, que reconfiguran, a su vez, la visión del ser docente del tutor. Rubén y Lorna exponen la relación entre estas dos visiones, a través de sus experiencias.

Rubén: Con el tiempo y el pasar de los semestres, me di cuenta que muchos estudiantes que están en Ancla, pues, no tienen un gran nivel digamos de desempeño de inglés y por eso pues a veces considero que es un reto, es un reto poder llegar a estos estudiantes y poder subir ese nivel que ellos necesitan. Digamos que **con el tiempo también descubrí que había necesidades pedagógicas importantes, es decir, cuando inicié aún no había cursado Metodología y Didáctica de L2 y por supuesto no tenía ciertas herramientas pedagógicas indispensables, y pues tuve que aprender -digamos que- a ser didáctico por mi cuenta; pero me gustó. Me gustó la experiencia.** (PO1, línea 19-23)

Ancla, al ser un espacio donde el docente en formación se enfrenta por sí solo a un contexto de enseñanza por primera vez, en algunas ocasiones demanda a los DEF una agencia

sobre las herramientas pedagógicas y diseño de clase. “Agencia, en este caso, no es la capacidad que reside en los individuos, sino que es una acción que se realiza a través del compromiso con condiciones específicas contextuales” (Priestly, Biesta, & Robinson, 2013, p. 188). Las acciones que toman los docentes en formación a favor de su proceso dentro de una práctica es denominada agencia, la cual influye en la configuración de la identidad profesional docente. En el caso de Rubén, cuando inició su práctica en Ancla, no había cursado Metodología y Didáctica de L2, materia que, como se mencionó al inicio de este trabajo, equipa a los DEF con conocimientos pedagógicos, metodológicos y didácticos, que serán aplicados en sus futuras prácticas docentes en lengua extranjera. La falta de “herramientas pedagógicas” llevó a Rubén a tener agencia respecto a sus necesidades pedagógicas, y como resultado aprendió a ser didáctico, con el fin de responder a las necesidades de sus estudiantes. Para el informante, el estudiante es el centro de la clase, y esta se modifica según sus necesidades, y no viceversa.

Por otro lado, Pennington y Richards (2016) mencionan que el contexto en el que se desenvuelve el docente influye directamente en la construcción de identidad. Gracias a esta relación social presente en el PA, Rubén configura su dimensión ontológica y, por ende, su visión y posicionamiento como docente.

De la misma manera, Lorna muestra en su narrativa la relación teoría-práctica, y cómo esta altera la dimensión ontológica y epistemológica.

Es decir, tú antes ves la teoría y como que más o menos te imaginas qué es ser un profesor, más o menos lo recuerdas **por lo que ves en tus profes** de la universidad y del colegio, tienes algunos ideales, pero digamos que es algo como muy borroso porque **uno no lo ha practicado y no sabe cómo es el maní**, digámoslo así. Entonces, **digamos que creo que eso [Ancla] es lo que ayuda como a pararse en la realidad de «ah, esto es lo**

que pasa, esto es ser un profesor, esto lo estoy haciendo mal, esto lo estoy haciendo bien, esto debería ser así». Creo que es eso, como que te permite hacer un ensayo y enfrentarte a una realidad que, pues antes no habías tenido la oportunidad, y ya. (PO2, línea 222-229)

Lorna tenía un imaginario de qué era ser docente, a partir de su interpretación de la teoría y la interacción que tuvo con distintos docentes a lo largo de su vida académica, sin embargo, esta visión no era clara para ella, sino difusa. No obstante, al enfrentarse a un contexto real de práctica, logró entender que las identidades construidas desde la teoría, al no ser performativas, se vuelven “borrosas”, ya que estas tienen un fundamento descontextualizado. Es así, como Ancla le permitió posicionarse como docente en un contexto real, y esto la llevó a reflexionar en qué es ser un profesor y en adoptar juicios de valor de lo que es ser un buen o un mal profesor.

Avanzando en esta línea de razonamiento, la visión ontológica que los DEF tienen de sí mismos como docentes repercute en la visión que tienen de sus estudiantes y la interacción con estos. Es decir, si un docente tiene una visión de la educación desde una postura tradicional, y se posiciona como un docente que tiene total autoridad pedagógica e intelectual en el aula de clase, esta visión influirá en la percepción que este tenga de sus estudiantes, y, por lo tanto, de sus procesos de aprendizaje. Al respecto, Kelly (2013) afirma que los imaginarios y concepciones que tienen los docentes intervienen en el aprendizaje del estudiante. Un claro ejemplo de esta relación se evidencia en la narrativa de Cristina, participante DEFN:

Y pues no sé también hay muchas experiencias que en serio uno llega a conocer los contextos en donde viven las otras personas en donde están, que no solamente sí o sea lo que **muchas veces aprendimos que cuando somos humanos no solamente es lo que se aprende sino también el “background”** sí eso, como de qué está viviendo la persona,

que es lo que la está matando a ella **y por eso no puede aprender inglés**, en serio es como imaginarme esto con mil cabezas más estudiantes haciendo lo mismo, **y estas experiencias son las que se deben mantener para cuando uno sea profesor en serio**, me parece que es muy bueno (EN2, línea 893-904)

Para la informante, la visión de sí misma implica ver al estudiante como un ser humano. Esto significa, que para ella es relevante tener en cuenta el contexto social e individual “background” de sus tutorados en el PA. A través de su práctica, y gracias al espacio de Ancla, Cristina se posiciona como una docente en relación a como concibe a sus tutorados, no como entes abstractos sino como sujetos multidimensionales y heterogéneos (Castañeda, 2008). De este modo, al ser la participación en Ancla una experiencia significativa para Cristina, ella se conecta con la visión del docente que quiere ser en un futuro, visión que se construye a través de la interrelación con sus estudiantes entendidos como entidades complejas. Esta es una identidad imaginada, pues aún no se identifica como docente; sin embargo, en un futuro, dentro de una “comunidad imaginada” (Norton, 2013), ella quiere mantener la visión humana sobre de sus estudiantes, al entenderlos como seres sociales en constante cambio.

Por último, es clave reconocer que la identidad docente, al estar en un proceso constante de formación, se ve configurada por discursos, signos, diálogos, e interpretaciones que hacen los individuos de esas prácticas sociales. En este caso en particular, es pertinente tener en cuenta que los DEF están formándose en un contexto ignaciano promovido por la PUJ, universidad jesuita que se proyecta en un impacto social continuo. De esta manera, la visión ontológica de un docente en formación de una universidad diferente podría ser distinta a la visión ontológica de un DEF de la Universidad Javeriana, ya que estos últimos tienen la influencia de una visión jesuita ignaciana, donde su meta es ser los mejores para el mundo no del mundo, es decir, que procuran

servir a la comunidad (Pontificia Universidad Javeriana, 2017). El siguiente fragmento de la narrativa de Lucía ejemplifica lo dicho anteriormente:

Tenía un estudiante de Inglés III que, Dios mío, ni siquiera sabía presentarse. Entonces, [Ancla] me pareció una experiencia genial como para ayudar a nuestros compañeros, javeriano apoya javeriano, está súper ligado a los valores de la Universidad y es una cosa súper chévere, me encanta, me llena de alegría y siempre es, como, el día de Ancla súper especial. **Ser Tutor Ancla es compartir nuestros conocimientos para ayudar a nuestros compañeros javerianos, es genial.** (PO1, línea 384-389)

En su narrativa, Lucía trae a colación la cosmovisión ignaciana de “*javeriano apoya a javeriano*”. Esto significa que, tal como menciona Barkhuizen (2017), el macro contexto social e ideológico en el que están inmersos los docentes en formación influye en la construcción de su identidad profesional. Por otro lado, es esencial recordar el inicio del PA, anteriormente mencionado en el contexto del problema, que se fundamenta bajo una visión de ayudar a estudiantes de la PUJ a mejorar su rendimiento académico en sus clases de lengua. Esta idea de servicio ignaciana se refleja en el objetivo de este proyecto de servir a otros estudiantes javerianos con dificultades en inglés como lengua extranjera. Esto plasma, como menciona la informante, los valores de la universidad, y su afán por formar ciudadanos capaces de dejar una huella en el mundo.

5.1.2. Emulación de los recursos semióticos y prácticos de otros docentes

Las identidades actuales e imaginadas también pueden ser construidas a través de la emulación. Esto significa que los DEF pueden imitar recursos semióticos y prácticos de sus docentes. Estos recursos semióticos, según Ivanic (2006), son los signos usados cuando

hablamos y actuamos frente a otros. Cuando un docente en formación emula estos signos característicos de sus docentes, significa que se identifica con ellos. De manera que, Merrow (2011) destaca la importancia de la influencia que tienen los profesores sobre sus estudiantes, al afirmar que

“la misión de enseñanza es compleja y difícil, pero a la vez vital. Los docentes nunca pueden afirmar ‘misión cumplida’ porque ellos son un puente, no un punto final, para todos los niños y niñas (hombres y mujeres) en cuyas vidas están presentes. Su compromiso no comienza o termina en la puerta de un salón de clases.” (p. 21).

Dicho lo anterior, se presentarán las narrativas de dos estudiantes cuyas identidades fueron impactadas por roles docentes en diferentes escenarios. En primer lugar, Cristina reconoce que fue inspirada por docentes en el colegio, que le mostraron por primera vez un rol docente. Ella cuenta:

O sea, a pesar de que el programa del colegio era una porquería, porque era siempre como vi el verbo *to be* como mil clases y repetí todos los *tenses* como mil años, **o sea cada profesor traía algo nuevo y como que eran muy especiales**, o sea y era solamente con los profesores de inglés, solamente con los profesores de inglés me pasó eso.

Entonces digamos que **esos profesores realmente marcaban mucho, y como que son algo, es algo que te inspira a querer ser profesor, aunque no quieras serlo**. Entonces, me llamaba mucho la atención cómo ellos hacían sus clases. (EN, línea 634-640)

A pesar del entorno en el que se encontraban, los profesores de inglés de Cristina buscaron estrategias y se posicionaron como docentes conscientes de la tarea de enseñanza de una lengua extranjera. Estas actitudes performativas, fueron significativas para la informante y la

inspiraron a considerar la posibilidad de ser docente en un futuro, a pesar de que en ese momento no le interesaba serlo. Posiblemente, en su ejercicio docente, ella replique estos comportamientos, pues es a partir de la interacción que tuvo con sus profesores, que ella se “afilió” con una visión del ser y el actuar docente. (Ivanic, 2006). Por otro lado, es importante señalar que, en algunas ocasiones, las influencias por parte de los docentes llevan a los DEF a no identificarse con ser docente, como muestra la experiencia de Lucía:

Tal vez siento que, o sea, algunas clases al comienzo de la carrera no me llenaban; o sea, yo decía como: bueno sí, mis *profes* pues, son *profes* y están todos desmotivados, tal vez yo no quiera ser *profe*. Pero conforme muy avanzando, encontré *profes* muy motivados de ser profesores y me inspiraron. O sea, seres que en serio me llenaron el alma y dije como: hey, **yo quiero ser como esta persona**, porque fue como: *wow*, este *profe* es lo más, yo quiero ser lo más como él. (EN, línea 479-483)

Lucía narra que, durante sus primeros semestres en la LLMM, se sintió desmotivada al ver a sus profesores con poca motivación, y como resultado, puso en duda el convertirse en docente. Es por esto por lo que Hyland (2010) afirma que

Quiénes somos y quiénes podamos llegar a ser se construye a través de la participación y la vinculación a situaciones, relaciones, y estrategias y posiciones retóricas que adoptamos al relacionarnos con otros de forma rutinaria. Esto significa que es a través de nuestro uso de los discursos de la comunidad que nosotros demandamos o resistimos ser parte de un grupo social para definir quiénes somos en relación con otros. (p. 160)

En otras palabras, el posicionamiento se construye en diálogo y relación con otros, a través del discurso que permite aceptar o rechazar la participación dentro de una comunidad

profesional. En el caso de Lucía, relacionarse de forma rutinaria con profesores desmotivados, desalentó su deseo de ser docente. Sin embargo, con el pasar de los semestres, la informante vio en profesores nuevos modelos a quienes emular. Al estar estos docentes motivados, ella reafirmó su deseo de, no solo ser profesora, sino de emular las características semióticas que poseían sus modelos. Este es un ejemplo que ilustra cómo una experiencia significativa en el contexto de enseñanza-aprendizaje puede permitir a los DEF posicionarse o no como docentes.

5.2. Reconfiguración de la identidad profesional docente

Existen momentos en las historias de los participantes, en los cuales los informantes toman sus previas concepciones de sí mismos como docentes, y las someten a las dinámicas del PA. Como resultado de esta negociación, la identidad se reconfigura, teniendo en cuenta que esta reconfiguración es dinámica y constante, y que es influenciada por el contexto en el que el sujeto está inmerso. Esto se sustenta cuando Ivanic (2006) afirma que “la identidad de cada participante está en un proceso de construcción y reconstrucción, y esta será cambiada como resultado de este proceso”. Así mismo, “La identidad de una persona será cambiada por cada actividad en la que participa”. (p. 17). En este caso específico, los DEF que participan en el PA se enfrentan a un estadio nuevo donde su identidad profesional docente experimenta cambios, cuestionamientos, alteraciones, negociaciones y, finalmente, se reconfigura constantemente.

En este apartado, los autores se centraron en las narrativas de las tres participantes del grupo DEFN, con el objetivo de observar la evolución y configuración de sus identidades docentes. Es relevante recordar que estas participantes son novatas en el PA, es decir, iniciaron su participación durante el período 2017-III, período de esta investigación. Sus historias dan cuenta de tres momentos constitutivos de la significación durante su proceso como tutor en Ancla: antes del proceso, al inicio del proceso, y durante el proceso. Dado que la trayectoria de

los participantes en Ancla no termina al finalizar esta investigación, se documentará solo los hallazgos hasta esta etapa de su proceso. Los datos de cada informante se analizaron y presentaron de manera individual, con el fin de iluminar su crecimiento y transformación. Los siguientes códigos dan cuenta del proceso de reconfiguración identitaria que tuvieron los DEFN, donde cada experiencia fue significativa y subjetivamente diferente.

5.2.1. "It is difficult, but it is an amazing experience"

Cristina considera que su paso por el PA ha sido significativo dentro de su desarrollo profesional docente. Siendo Ancla un espacio de interacción social, la participante reflexiona que, a pesar de los aspectos negativos, este proyecto es una experiencia maravillosa, porque le permite posicionarse como docente. Sin embargo, sus narrativas nos demuestran que los DEF no llegan a Ancla vacíos, como si la identidad fuese como un lienzo en blanco esperando a ser pintado a partir de sus experiencias como tutores, sino que ellos llegan al PA con un boceto de una identidad profesional docente enmarcada en teorías, concepciones, ideas y experiencias en otros contextos sociales. Es por esto que los investigadores realizaron una primera entrevista, para conocer el sentido, que los DEF tenían de sí mismos antes de su participación en Ancla, que está configurado por su historia y experiencias, tal como menciona Barkhuizen (2017).

Entrevistador: ¿Cuál es tu visión personal del ser docente de una lengua extranjera?

Cristina: Van cada vez más difíciles. Mi visión personal del ser docente de una lengua extranjera, pues eh, pues mi visión personal, yo creo que en parte todo lo que ya he dicho, debe ser una persona completamente íntegra, o sea debe ser completa en todos los sentidos, Obviamente uno no es completo en todo, pero como que sí pensar en cada cosa hablando de una persona, hacer un balance entre el salón de clases y la vida que llevan las personas por fuera, obviamente no siempre va venir un estudiante con la mejor actitud

para aprender pero pues uno como que hace la clase también para que la persona así no venga con esa actitud, tratar de hacerla entrar en la onda de la clase. Pienso que sí debe ser una persona muy íntegra, porque o sea no puedo llenarme la cabeza de que solamente va a ser el estudiante aprendiendo, el estudiante aprendiendo gramática, el estudiante aprendiendo lo que yo quiero o el estudiante haciendo lo que yo quiero, o sea también tengo bueno necesito tener en cuenta eh, las necesidades del estudiante y ver si hay un desnivel en lo que está aprendiendo el estudiante, o sea si el estudiante necesita más cosas dentro de lo que el estudiante está haciendo y también la evaluación. El docente debe ser capaz de autoevaluarse y no ser capaz de, como tampoco un ego increíble, mi lección de hoy fue excelente, fue increíble, uno debe ser capaz también como de ser realista y decir como me equivoque en esto y vi que mis estudiantes avanzaron, mis estudiantes retrocedieron y creo que eso es algo muy chévere, como ver, uno mismo darse cuenta si las cosas que uno está implementando funcionan o no, **como ser honesto y decir uno como, mm sí, la verdad sí me parece que esto que aplique con mi estudiante, me fue súper bien, esta técnica fue súper chévere y ver si el estudiante le gusta y seguir por ese camino.** Entonces sí debe ser una persona integral, ser una persona que sepa manejar la parte humana y la parte... porque como estábamos hablando con unas amigas, uno no es cerebro, si uno no está bien psicológicamente, entonces si el estudiante no se siente como en las mejores condiciones uno debe tener control de eso también, **o sea no se puede tener control sobre toda la clase,** pero sí debemos tener como ese salón en el que uno crea una crisis anticipada porque sabe que se va a anticipar, entonces estar preparado para todo lo que venga y para lo que no venga plan b y plan z, todo lo que se tenga. (EN1, línea 714-740)

Para Cristina, un buen docente debe empoderar a sus estudiantes en el aula de clase, asignándoles un rol activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que, en su narrativa, la participante menciona los aspectos esenciales que debe tener un docente de lengua, haciendo énfasis en una visión humana del profesor. Ella narra cómo desde interacciones que ha tenido con otros docentes en formación, ha afirmado la existencia de una relación entre la vida personal del estudiante y su desempeño académico. Por otro lado, la informante también habla sobre la importancia del manejo de clase para el docente, donde este debe ser capaz de anticipar la crisis para saber cómo afrontarla. De esta forma, para Cristina, el manejo y preparación de clase son indicadores del buen ejercicio docente. Además, según su visión personal docente, el contexto, las creencias, y las necesidades de los estudiantes son fundamentales para el desarrollo de una clase de lengua. En este sentido, Gu (2013) afirma que “la identidad puede ser descrita en relación con las prácticas sociales, al examinar cómo los docentes se posicionan a sí mismos en contextos históricos, sociales y culturales donde negocian perspectivas y construyen alianzas.” (p. 506).

De igual modo, como se ha mencionado anteriormente, varios autores afirman que la interacción social es relevante para la construcción de identidad (Ivanic, 2006; Kanno & Stuart, 2011; Barkhuizen, 2016). En efecto, esta teoría se ve reflejada en la identidad *a priori* a la participación de la informante en el PA, al haber negociado su perspectiva, desde la interacción social que tuvo con sus compañeras de carrera, llegando así a un acuerdo donde el docente debe tener una visión humana que posicione al estudiante como el centro de las clases. Se debe agregar que la informante comenzó su participación en el PA, y fue en ese momento en el que ella puso en práctica sus conocimientos teóricos epistemológicos y su visión ontológica docente. Para ella, la visión del mundo del estudiante es clave para desarrollar una clase. Es por esto, que

en su primera tutoría dentro del PA, Cristina realizó un diagnóstico (cuestionario) que le permitió conocer la cosmovisión de su estudiante, y así planear sus clases.

The first thing I did was preparing some questions in order **to know her a little bit and her process.** (...) I didn't have any idea of how important these questions were. They helped me a lot in order **to know her process and what she expected from this project.**
(DC1, línea 824-842)

A pesar de que Cristina reconocía la importancia del entorno de su estudiante antes de su participación en el PA, esta concepción era difusa, al no tener un soporte en un contexto práctico real. Es por esto que, en este segmento, la informante relata cómo diseñó una serie de preguntas, teniendo en cuenta docente como un ser que debe cuestionarse por los rasgos humanos que tienen sus estudiantes. Sin embargo, al final del segmento de su narrativa, la informante admite el desconocimiento de la relevancia que tendría realizar estas preguntas, para el transcurso de su experiencia en el PA. Por su parte, Kanno y Stuart (2011) plantean que los docentes en formación “chocan al ver el vacío entre sus visiones idealizadas de la enseñanza y las realidades del salón de clases” (p. 237), y es desde la interacción en contextos sociales que la identidad docente llega a ser reconfigurada (Ivanic, 2006). Por lo tanto, Cristina tenía una visión del ser docente y de la relación de éste con sus estudiantes, pero este constructo no fue fundamentado sino hasta el momento en que ella lo puso en práctica en el salón de clase. De igual manera, para Cristina las experiencias contextualizadas en el aprendizaje del estudiante son parte clave para hacer del PA un espacio significativo para el tutorado, siendo Ancla un espacio provechoso para ambas partes. Es decir que, como muestra el siguiente extracto, al estudiante estar a gusto con la tutoría, la informante reafirma sus prácticas performativas.

Entrevistador: ¿Cómo ha sido tu proceso como tutor en Ancla?, y ¿qué has aprendido de este?

Cristina: Mi proceso ha sido chévere, pues no sé, digamos que conté con la suerte de que mi estudiante está muy pero muy interesado, hasta tal punto que en serio no falta a las tutorías, como muy, **pide tutorías extras, muy interesada en el programa**. Entonces, digamos que ha sido una experiencia muy chévere hasta tal punto que me dijo como “ay, ¿será que el otro semestre también vas a seguir dictando tutorías?”, y yo “jaja, no.

Mentiras, sí, pero no sé si se pueda”. Pero me pareció muy chévere que **yo tampoco pensé que de pronto iba a ser buena tutora, eso es lo que me ha dicho ella, no sé, realmente trato de hacer y dar lo mejor de mí para ella**. El proceso ha sido muy chévere, porque, en serio, he aprendido mucho de ella y he aprendido, o sea, sobre lo que es como tal **ser un profesor**. Creo que en serio me ha ayudado a tomar consciencia de que es algo que a veces, aunque no sea bien remunerado o algo así, pues digamos que es un proceso que va más allá de eso, es **la satisfacción de poder ayudar a alguien**. (EN2, línea 877-887)

Cristina, al tomar agencia en pro de la relación con su estudiante, y al centrar sus clases en el aprendizaje de este, logró que para el tutorado la experiencia en Ancla fuera una experiencia significativa, experiencia que generó un interés por seguir estudiando la lengua extranjera. En la Entrevista 2 DEFN, donde la participante ya llevaba un proceso con sus estudiantes, narra el resultado de la decisión de centrar sus clases en el interés de su tutorado, y cómo este discursivamente le expresó su gratitud respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolló en las dinámicas de su clase. Además, Cristina rompió su propio paradigma que le hacía creer que no podía ser una buena tutora, gracias a que su estudiante afirmó en

contraposición a su creencia que ella fue una buena tutora. Igualmente, vemos cómo al final del apartado la visión de ella misma como docente es reconfigurada, puesto que expresa cómo a pesar de que el ejercicio docente no sea bien remunerado, la satisfacción de poder ayudar a alguien es algo que da sentido a su rol docente profesional. Al respecto, Ivanic (2006) menciona que la identidad es “construida por ‘addressing’ por la forma en que nos hablan, o nos escriben de una manera u otra” (p. 8). De manera que, en la interacción social, el discurso que tienen las personas con nosotros es clave para la configuración de la identidad. Por otro lado, Ivanic (2006) también plantea que

Uno de los resultados de cualquier actividad social es la reconfiguración de las subjetividades, tanto individuales como en relación del uno con el otro. Aprendiendo a sentirse diferente acerca de sí mismo, incluso tener un sentido diferente de quién uno es, es un tipo de aprendizaje. En contextos educativos, el aprendizaje no solo incrementa el conocimiento, entendimiento y la capacidad, sino que también incluye la reconstrucción discursiva de la identidad (p. 19-20)

De modo que la interacción entre el docente y el estudiante influye en la concepción que este tiene sobre sí mismo, transformando su subjetividad como docente. Es por esto que, gracias al discurso de su estudiante, Cristina se posiciona como docente y logra abandonar las dudas que tenía de sí misma como tutora. Por último, la informante reconoce que el PA, es un espacio propicio para el crecimiento personal y profesional por esto, ella concluye su experiencia diciendo:

This [Ancla] has been a beautiful activity and it has **helped me to grow up** because of the power that it has. **We help them to grow as they help us too without realizing**

about it. Every time a class finishes we have learnt something new or something (very little) may **have changed inside us.**

I think that this has not been easy, but it is what we needed in order for us to realize if we are prepared to what comes next. (DC2, línea 941-945)

Es en este último segmento donde Cristina reflexiona acerca de cómo Ancla es un espacio de crecimiento para los docentes en formación y sus tutorados. En esta conclusión, la informante narra lo importante que ha sido el PA tanto para su crecimiento como docente, como para el crecimiento del proceso de su estudiante. De igual manera, refleja indicios de una conciencia interna del ser docente, al admitir que reconoce que luego de cada clase algo dentro de ellos ha cambiado. Finalmente, la informante relata cómo, a pesar de la tensión que puede ejercer Ancla haciendo de esta práctica un proceso arduo, es algo necesario para que ellos, como DEF, puedan tener una visión frente a las comunidades que se enfrentarán en un futuro. Sobre este asunto, se puede argumentar que, aunque algunas personas no se ven a sí mismas como docentes, ya que no invierten en el presente para ser docentes, Cristina será una profesora de lenguas, ya que invierte en las prácticas actuales con una posición asumida como tutora, y prevé pertenecer a comunidades futuras, donde asuma la subjetividad docente (Aguirre & Castañeda, 2017).

5.2.2. "Teacher becomes an eternal student"

Ser docente es un proceso de reconfiguración y aprendizaje constante, ya que no basta con obtener un título universitario, pues al ser la educación un campo altamente dinámico, implica “un refinamiento, una negociación y una mediación constante” (Kelly 2010, p. 7). En palabras de Paloma, ser docente implica ser *un eterno estudiante*, es por esto, que, durante su participación en Ancla, la informante vio en el PA, un espacio de aprendizaje significativo a partir de la práctica. Al respecto, Paloma argumenta que:

The moment I was assigned with four students, **I feared that I would not have the time for preparing classes or that I did not really know how to prepare a class for two hours.** The first week of ANCLA was quite interesting **because I did not know how to approach to the student, and how to evaluate or check the level.** So I planned what kind of topics or what kind of activities I could do: I designed a chart with sentences in different tenses and they had to fill in the blank with the verb in the correct tense (to check what kind of tenses they knew), I asked them to talk about their career or about themselves, I revised the materials they had of previous English classes, and finally I ask them about their experience and their feelings about English (to know why it was difficult for them and to get the chance to know their attitude towards English). (DC1, línea 1231-1240)

Para Paloma, la falta de experiencia al entrar al PA la lleva a enfrentarse a situaciones, tales como preparar una clase y diseñar actividades para un tiempo determinado. Es de este modo que la informante manifiesta el temor que le causó saber que tendría cuatro estudiantes a cargo y no saber si el tiempo sería un factor que interferiría en el diseño de sus clases. Luego, la participante plantea cómo las primeras clases fueron un reto al momento de pensar en cómo abordaría a sus estudiantes dentro de sus tutorías. Sin embargo, Paloma no vio un conflicto allí, sino una oportunidad de aprendizaje desde la práctica, puesto que, a pesar de no saber cómo “acercarse” a su estudiante, ni cómo evaluar su nivel de lengua, afrontó esta situación y planeó actividades que le brindaron la seguridad que ella buscaba. Píllen, et al., (2013) se refieren al “periodo de transición de estudiante a ser un docente en práctica”, como un proceso que “puede ser bastante complejo para un gran número de docentes novatos” (p. 87), al ser este el primer contacto con la práctica, y al ser el momento en el que posiblemente se posicionan como

docentes. De esta manera, es claro en su experiencia cómo su visión del docente, como un estudiante que está en un eterno proceso de aprendizaje, le permitió aprender de un contexto práctico. Por otro lado, la informante relata, en otro apartado, cómo a partir de la práctica se debaten imaginarios y mitos construidos antes de la experiencia en el PA, acerca de la enseñanza e incluso de ellos mismos.

Furthermore, ANCLA has been the opportunity to see how I can handle a class, **how I react when students ask me something I am not sure I know or what can I do if something changes from my initial plan. It has been an opportunity to defy those myths I had about myself (being insecure, being timid), and the opportunity to revise or to re-check the way I understand things and destroy all the stereotypes I had on teachers and on learning process itself.** Each time I have to design a plan, I think about what happened last session, and I started to think if the activities I did were the correct or the adequate for students' level. And after that I start to plan the little objective of the two hours and the activities I could do to achieve that objective. (DC1, línea 1257-1264)

Paloma ve en el proyecto Ancla un espacio para contestar meta narrativas que han sido concebidas antes de su primera práctica en un contexto real. Por consiguiente, Paloma habla acerca de la oportunidad que le ha brindado el PA de posicionarse como docente, en este caso, en relación con el manejo de clase y su “reacción cuando sus estudiantes le preguntan algo de lo que ella no está segura”. De acuerdo con esto, Mofrad (2016) plantea que el “entender cómo las emociones guían las prácticas profesionales de los docentes, sus decisiones, y cómo esto afecta su identidad profesional, depende de nuestro entendimiento de la imagen que tienen los docentes de ellos mismos en relación con su profesión” (p. 843). En otras palabras, existe un relación entre las emociones que tienen los docentes y la visión que estos construyen de sí mismos. En

este caso Paloma, a partir de su participación dinámica en Ancla, derrumba “el mito” o el imaginario que sus emociones habían creado de ser una docente insegura y tímida. De ahí que sea el PA un espacio de reconstrucción o deconstrucción de preconceptos, que un DEF pueda tener. Si bien es cierto que a partir de la práctica se ponen en tensión los imaginarios que los docentes tienen de ellos mismos, Ancla también es un espacio donde ellos ponen en cuestión diferentes conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la LLMM. Es por esto que la informante comenta acerca de este cambio en la siguiente sección

I think that the difficult part of planning is when you have to change the way you teach or the way you see classes in order to get a “result” in the teaching process. **It’s not only the activities you do but the conception you have about teaching or the method that you use because the mistake we often commit is to assume that all students learn in the same way and that the activities work for all students.** It is not like that, and **ANCLA is a way of learning again and questioning what you do, how you do things, what your expectations and who you expect to be to your students.** This kind of experience helps me to take more seriously topics about learning and teaching theory, and to see with a loupe [magnifying glass] those things or aspects that are always taken as **‘the only correct theory or way’.**” (DC1, línea 1272-1280)

En este caso, se observa como para Paloma el PA es un espacio de aprendizaje en donde se pone en cuestión la forma en que “hacemos las cosas”, y “cómo las hacemos”. De este modo, el cuestionar la forma de actuar dentro de un contexto de enseñanza, le permite a los DEF repensar los conceptos y teorías que ellos han estudiado, y que han manejado desde un plano netamente teórico. De manera semejante, la informante expone en su narrativa cómo los docentes caen en el error de asumir que todos los estudiantes tienen el mismo proceso de

aprendizaje y, por ende, se podrían adherir a ciertas teorías, que muchas veces están aisladas y descontextualizadas de una visión no esencializada de enseñanza-aprendizaje (Kanno & Stuart, 2011). De modo que, Ancla es un espacio para desarrollar también el pensamiento crítico, que permite a los docentes en formación legitimar o refutar toda la teoría adquirida en sus clases.

Finalmente, la informante concluye en su última narrativa cómo para ella cada tensión, conflicto y desafío fue una oportunidad de aprendizaje que configuró su visión como docente.

Each challenge was an excuse to learn, and indirectly it started to change my identity as a teacher in a classroom. And even if classes did not work out as I planned (or at the end I felt that I was not doing anything right), those moments provide me more knowledge or learning than the ones that I thought ended good.

ANCLA and other spaces like this had influenced me, and **had transformed me in a teacher** that sees classes and students as the promoters of new opportunities where learning happens, and were **the teacher becomes an eternal student.** (DC2, línea 1406 - 1411)

Para Paloma, los docentes están en un proceso constante e interminable de aprendizaje; de cada experiencia un nuevo conocimiento emerge. Por lo tanto, ella contiene cómo cada conflicto, cada momento y cada experiencia vivida en Ancla, le brindó una oportunidad de aprendizaje que, indirectamente, reconfiguró su identidad como docente en la sala de tutorías. Por consiguiente, el PA es un entorno que hace parte de muchos a los que ella se enfrentará en un futuro, donde aprenderá nuevos conocimientos a partir de las interacciones que tenga con otros. Así bien, esta noción del estudiante que está en un proceso de aprendizaje “eterno”, no se aleja del planteamiento de Ivanić (2006) en el que afirma que la “identidad está constantemente

reconstruida” (p. 17). Este proceso de reconstrucción se ilustra en la siguiente figura diseñada por Ivanic:

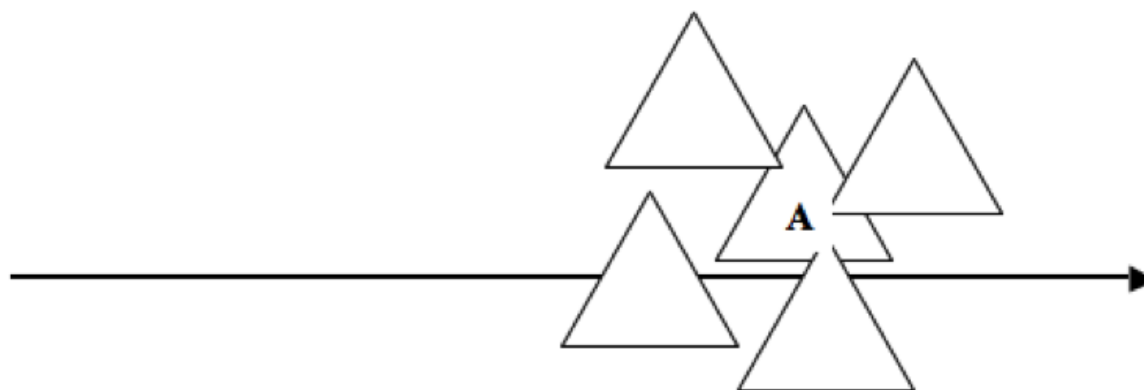


Figura 3, Representación de la continua trayectoria de la identidad, según Ivanic (2006, p. 18)

Según Ivanic, la identidad de un docente (A) está en un constante proceso de reconstrucción, inmersa en las actividades y contextos en los que el sujeto participe (\triangle), en una trayectoria atemporal (\longrightarrow) que no tiene un fin. De manera que, Paloma no es la primera en tener esta concepción del docente como agente en constante cambio, sino que ha sido planteado desde diferentes autores que trabajan el concepto de la reconstrucción identitaria.

5.2.3. "I did not know if I wanted to be a teacher"

Ser docente es el resultado de una relación coyuntural que construye significados y configura identidades. Es por esto que es natural tener altibajos en el camino de la formación docente. De hecho, muchos de los DEF, que están en la LLMM, inician su proceso sin la seguridad de querer llegar a ser docentes de lengua extranjera. Este patrón es repetitivo y constante en la carrera, ya que muchas de las personas olvidan el carácter pedagógico de la Licenciatura, y tienen otras metas y proyecciones profesionales al estudiar lenguas. Sin embargo,

es natural que, durante el proceso, muchos estudiantes se enfrenten a experiencias que evocan su ser docente. Este es el caso de Ema, quien al inicio no sabía si quería ser docente. Ella comenta:

When I was in my first semester of the bachelor in modern languages, **I did not know if I wanted to be a teacher.** Basically, my expectations were going around learning English and nothing else; actually, I was not the unique [only] person who had these thoughts. During the same semester, one day a friend mentioned something about a project which was being managed by the modern language department. **She added that it consisted on helping people from other programs to practice their second language.** After to listen this short description, **I thought it was interesting;** however, I did not go beyond of this. I did not know the name of the project since this semester when my friend Yuliana said she was going to be part of ANCLA project. **A few days later, my methodology and didactics teacher asked us if we wanted to be part of this. Why not? It would be an excellent experience to my teacher training and to my live.** It would give me the opportunity to practice the knowledge that every teacher had given me and it would help me **to find myself as a teacher.** (DC1, línea 1042-1053)

Los DEF muchas veces no están seguros de seguir el camino de la docencia como su carrera profesional, como fue el caso de Ema. Sin embargo, ella, a pesar de no sentir un llamado a seguir esta vocación, decide invertir en las prácticas del PA con una posición de tutora y, por ende, en afiliaciones identitarias futuras con esta comunidad. Igualmente, en esta narrativa, la informante cuenta cómo, a través de las diferentes interacciones, empieza a cambiar su manera de pensar respecto al ejercicio docente, y finalmente emprende un camino para “encontrarse a sí misma como docente”. Este razonamiento es muy importante, porque los docentes en formación

pueden llegar a tener un imaginario lejano de un rol docente, debido a la falta de escenarios de práctica dentro de los primeros semestres de la LLMM.

Por otro lado, al ser la identidad un constructo social, esta se transforma con los encuentros que tenemos con otros. La interacción es la clave para negociar la identidad y tomar una posición (Norton, 2000). En este caso, los DEF reconfiguran su identidad profesional al ver el efecto de sus prácticas performativas en sus estudiantes.

On the other hand, **it was really enriching for me; I learn important details** about how to prepare a class and how divide class time in an appropriated way. Now, **she is more aware of her learning process and she told me that she wants to continue practicing English and improving it.** On my side, I want to be a teacher because I want to continuous **helping girls** like her and **reconstruct myself to my future.** (DC1, línea 1082-1086)

Ema no quería asumir un rol docente, como se vio anteriormente. Sin embargo, luego de estas primeras experiencias con su estudiante durante su participación en Ancla, ella cambia su opinión y decide que desea “convertirse en un docente, ya que quiere continuar ayudando a otros”. Es de la interacción social que Norton (2000) menciona, que el posicionamiento de la informante respecto a la docencia cambia. En su narrativa, la participante evidencia este cambio, que surge a partir de la relación con su estudiante, llevándola a afirmar querer ser docente, pues le gustaría ayudar a otras personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ella se identifica en el rol social de la enseñanza, y esta identificación emergió en el ejercicio de tutor del PA.

Por otro lado, la informante problematiza la brecha entre la teoría y la práctica, al igual que las anteriores DEFN, ya que, en muchas ocasiones, la teoría idealiza contextos donde todo es

aplicable. No obstante, esta teoría es difusa, y solo se materializa al momento de la praxis. Ema reflexiona y reconoce que es necesario que el DEF experimente un contexto real de enseñanza.

Becoming a teacher is a really hard work. You need to learn theory about it, study different methodologies and have the enough knowledge about the field and the topic that you are going to teach. However, **there is something that we should take into account: Experience.** In order to apply all the wisdom, we already learnt, it is mandatory that a future teacher goes to a school scenario where he can realize his different issues. Nowadays, **to find a teacher with an efficient profile is very demanding.** The education quality is going up and that is why teacher must be prepared to face all the challenges that he will have. (DC2, línea 1090-1096)

En este orden de ideas, la práctica es el único momento en el que el DEF puede poner en tensión su identidad docente, y todas sus dimensiones. Sin práctica, el docente en formación se queda en imaginarios de contextos inmejorables, que devienen la teoría. Es así como el PA, al ser una práctica informal de la LLMM, ofrece un escenario que posibilita un posicionamiento docente, con actos performativos contextualizados.

Por último, la práctica en el PA permite a los DEF de este estudio una reconfiguración constante, donde las dinámicas sociales permiten un posicionamiento y una identificación con el ser docente de una lengua extranjera. Ema enlistó algunos aspectos que se han transformado gracias a su práctica en el proyecto, y que considera relevantes dentro de la reconstrucción de su identidad profesional docente. El primero es la “adaptación” a las exigencias del contexto. Ella comprendió que no todos aprenden una lengua, de la manera en que ella lo hizo. Por lo tanto, conocer al estudiante y sus estrategias de aprendizaje es perentorio. En segundo lugar, la informante reconoció la “paciencia” como una cualidad necesaria en un docente, y la descubrió

en sí misma. Además, la “creatividad”, para Ema, es una cualidad necesaria en su visión docente, pues le permite encontrar alternativas de enseñanza. Finalmente, la participante reconoce cómo la participación en el PA refuerza sus conocimientos lingüísticos y disciplinares, y concluye su narrativa con la siguiente reflexión:

I want to highlight the benefits that this program brings to the career and to the students in teacher training. The next year, I want to continue being part of ANCLA in order to get the enough experience to be a high-qualified teacher and to love my future profession. (DC2, línea 1122-1124)

En el caso de Emma, el PA se constituyó en un espacio de entrenamiento pedagógico, donde la reconfiguración de la visión docente y sus características es constante. Por otro lado, después de afirmar que no quería ser profesora, Ancla le brindó la oportunidad de cambiar su imaginario profesional docente al posicionarse en un contexto real, hasta el punto de querer estar “altamente calificada” para enseñar una lengua, y para “amar” lo que será su futura profesión. Este posicionamiento se logra en el proceso de ser tutor del PA, y es por eso que esta práctica es valiosa y significativa para los DEF de la LLMM.

5.3. Visión del ser docente discursivamente construida

La visión que los docentes tienen de sí mismos es un rasgo característico de su identidad profesional docente. Esta visión se transforma debido al contexto, a las experiencias positivas y negativas, y, también, al discurso construido con otras personas como resultado de la interacción (Ivanic, 2006). Esto significa que lo que las personas dicen, en relación con su rol docente, afecta directamente su identidad. En el siguiente segmento, se relata cómo Cristina, haciendo la

reconstrucción de su experiencia en Ancla, ve reflejado el agradecimiento en la cara de su estudiante, dando así significado a su rol docente.

It has been a good experience [Ancla]. I think that when I see her face and she tells me things like: **“Oh my God! Finally, I can understand this”** or **“this wasn’t that difficult”** or **“thanks, I do really understand”** [.] **I feel really thankful because with the things I’ve learnt so far I can actually help her.** (DC1, línea 840-842)

Cristina, por medio de los comentarios de su estudiante y de sus signos paralingüísticos, se siente como una docente capaz de ayudar realmente a su tutorada. Esto le da seguridad en su proceso de enseñanza, y le permite una identificación docente. Esta experiencia fue significativa para la participante, pues como resultado de la interacción con su estudiante, ella reconoce que su proceso como docente en Ancla ha sido una gran experiencia.

Por otro lado, Gu (2013) menciona que la identidad es dinámica, y que se construye y se reconstruye dentro de un contexto social. Por este motivo, la interacción entre Cristina y su estudiante resultó en un discurso positivo de agradecimiento que confirmó el posicionamiento docente de la participante, y demostró el dinamismo de su identidad docente. Gracias al contexto social del PA y a las interrelaciones que este provoca, Cristina afirmó su rol docente, caracterizado por su capacidad de ayudar a sus tutorados.

Por otro lado, los discursos surgen, algunas veces, de una tensión o conflicto que influye en la construcción de la identidad, como Cristina relata más adelante en la misma narrativa.

In my case, **I had an inconvenience** two weeks ago and I couldn’t go to the class and the girl who is in charge [Ancla students’ supervisor] was quite angry and **told my student that she needed a new tutor, but my student said that she really liked how we**

worked together and that she didn't want to change. It is difficult, but it is an amazing experience. (DC1, línea 854-857)

En su segunda historia, la participante relata cómo la inasistencia a una de sus tutorías desencadenó una tensión, que provocó que un agente externo, pero perteneciente al PA, sugiriera al estudiante un cambio de tutor. Sin embargo, el tutorado tomó la decisión de continuar las clases con Cristina, porque le gustaba la dinámica de trabajo y la relación con ella. Esta decisión, que posteriormente fue relatada por la propia estudiante, nutrió la seguridad de la informante, pues consideró su postura [la de la tutorada] como un respaldo a su rol. Curiosamente, la informante cataloga su proceso en el PA como una experiencia difícil, pero al mismo tiempo maravillosa. De igual forma, Ema comenta cómo una tensión con su estudiante que dio paso a un discurso, con recursos paralingüísticos, que fortaleció su identidad docente.

When the day of the first class arrived, I was prepared but there was a problem. She had not answered me the email to confirm the class, so the student never arrived.

After some days, I got contact with her and we could reschedule the class to the next week. That Friday at the beginning, **she was a little bit reluctant but after a while the atmosphere changed and she got relax. I think it was successful for her and me because she was more motivated when we finished it. On the other hand, it was really enriching for me;** I learn important details about how to prepare a class and how divide class time in an appropriated way. Now, she is more aware of her learning process and she told me that she wants to continue practicing English and improving it. On my side, I want to be a teacher because I want to continuous helping girls like her and reconstruct myself to my future. (DC1, línea 990-997)

En este caso, el conflicto surgió a partir de la actitud que la estudiante de Ema adoptó al llegar a la clase. Esta es una situación innegable que está presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, escenario donde el PA pertenece. Al ver esta tensión, la informante manejó su clase de tal forma que, luego de esta, la estudiante se tranquilizó, e incluso estaba más motivada respecto al aprendizaje de inglés. Como resultado, en la actualidad, su tutorada es consciente de su proceso de aprendizaje y está tan entusiasmada por practicar más y mejorar su nivel de inglés, que transmite esos sentimientos a la participante. Esta experiencia demuestra que, a partir de un conflicto, la identidad también se ve reconfigurada (Gu, 2013), pues la interacción con otros no siempre resulta positiva. Lo importante es que, en este caso, Ema buscó estrategias para abordar el conflicto, y su tutorada, inconscientemente, transformó también su identidad como aprendiz de una lengua extranjera.

6. Conclusiones

Para empezar, es necesario retomar los objetivos establecidos para esta investigación. Se identificaron, se analizaron y se describieron los indicios de identidad profesional que emergieron de las narrativas de seis docentes en formación durante su práctica como tutores de inglés en el Proyecto Ancla.

Se caracterizaron y describieron algunos indicios de identidad que fueron analizados en tres categorías: identidades actuales e imaginadas situadas en el contexto Ancla, reconfiguración de la identidad docente, y visión del ser docente discursivamente construida. La primera categoría dio cuenta de que algunos docentes en formación llegan al PA con unas identidades descontextualizadas que se transforman durante la práctica. Por otro lado, la identidad tiene unas facetas que enmarcan visiones ontológicas y epistemológicas que condicionan la visión del ser docentes y el posicionamiento que ellos tienen de sí mismos (Davies & Harré, 1990). Igualmente, los DEF, en algunas ocasiones, emulan recursos semióticos y prácticos de otros docentes, porque se identifican con las actitudes performativas que, en su momento, fueron significativas para ellos. La segunda categoría mostró el proceso de reconfiguración de identidad de las DEFN, antes y durante su participación como tutores. Esto demuestra que se necesita de un contexto social donde, a través de la interacción, los docentes en formación negocian y transforman su identidad profesional, porque esta es dinámica y se reconfigura constantemente (Kanno & Stuart, 2011). La tercera categoría evidencia cómo la visión del ser docente se construye a través del discurso, porque la identidad se “construye discursivamente” en un contexto social (Ivanic, 2006).

A modo de discusión, se identificó que algunos DEF se posicionan como docentes y no como tutores dentro del PA. Esto, a pesar de la constante denominación y posicionamiento de

tutor asignado directamente desde la Licenciatura. Para estos estudiantes, el estar frente a un rol docente, dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje, los posiciona como docentes en formación. Su identidad se reconfigura al entender distintos procesos de su práctica como un ensayo de lo que, para algunos, serán cuando culminen su carrera: docentes de lengua extranjera.

Otra conclusión que surge a través de esta investigación es el PA como escenario de práctica docente. Este proyecto es un espacio enriquecedor para la identidad profesional docente. Como se pudo evidenciar en diferentes narrativas, Ancla es el lugar ideal para, poco a poco, entender el ser y quehacer docente, para poner en práctica la teoría adquirida en clases, y para interactuar con un estudiante real, con necesidades reales y con una visión del mundo al desarrollar las clases.

Como tercera conclusión, es importante entender cómo la identidad de los docentes en formación antes de la práctica difusa y etérea. No obstante, cuando los DEF se enfrentan a una práctica, esta se transforma en una identidad performativa y comienza a negociar las facetas ontológicas y epistemológicas que la caracterizan. Es así como el PA es un significativo primer escenario de práctica, permitió a los seis participantes configurar unos tipos de identidad profesional docente, y situarlos en la realidad del proceso de enseñanza.

Como cuarta conclusión, la característica informal de Ancla es un beneficio para los docentes en formación que participaron en este estudio ya que, al no ser una práctica rígida y totalmente estructurada, permite que los seis DEF innoven, prueben métodos y metodologías, interactúen con más libertad con sus estudiantes, pues el PA no los constriñe a parámetros institucionales rígidos, al menos no desde el punto de vista práctico-pedagógico.

Por último, este estudio reveló que la identidad sí se puede reconfigurar constantemente dentro de la práctica en el Proyecto Ancla. Sin embargo, la historicidad, trayectoria y tipos de interacción determinan las manifestaciones e indicios de identidad profesional docente que co-construyen los estudiantes de lenguas discursivamente y situadamente.

7. Implicaciones académicas

Durante el proceso de recolección de datos, los investigadores identificaron en las narrativas de los docentes en formación, cómo el proceso de formación docente se ve modificado por los contextos de interacción en los que participan. De igual modo, se evidenciaron las tensiones y conflictos que enfrentan los DEF al participar en un entorno con el cual no tenían ninguna familiaridad. Como se ha expuesto anteriormente en este trabajo investigativo, Ancla es un espacio donde los estudiantes de la LLMM tienen la oportunidad de aterrizar teorías planteadas en contextos imaginados y generalizados, posicionándose como docentes en un ambiente real de enseñanza-aprendizaje.

El análisis y las conclusiones de este trabajo investigativo abrieron un plano exploratorio acerca de los indicios identitarios y la reconfiguración de la identidad que se da en los docentes en formación durante su práctica pedagógica informal en el PA, respondiendo así a una visión sociocultural que analiza el crecimiento y desarrollo profesional de los docentes desde su interrelación con el contexto. Kanno y Stuart (2011) hacen énfasis, en la necesidad de indagar e investigar por el modo en que los docentes “novatos” se enfrentan a los dilemas y desafíos encontrados durante la práctica. Igualmente, aclara que a pesar de que se ha investigado acerca de la identidad, poco se conoce acerca del proceso de identificación de los docentes en formación como profesionales.

Como conclusión de estas implicaciones pedagógicas, los investigadores sugieren que la LLMM de la PUJ se incentive y promueva la investigación en torno a la formación de identidades profesionales y el ser docente. De igual manera, se sugiere un seguimiento a dicho proceso de configuración, puesto que esto puede tener repercusiones en otros fenómenos y problemáticas de la carrera, tales como las expectativas de ser docente de lenguas en Colombia, ,

la falta de deseo del estudiante por ser docente, entre otros. Finalmente, se sugiere que el espacio del proyecto Ancla mantenga el sello de “informalidad” que les permite a los DEF experimentar con diferentes teorías, métodos y enfoques, y así enriquecer su posicionamiento y crecimiento como docentes.

8. Proyecciones Investigativas

Este trabajo investigativo, al ser de carácter exploratorio, dejó un espacio abierto para que futuros investigadores realicen estudios acerca de los indicios identitarios y posicionamientos docentes que se dan en contextos de prácticas. De modo que, se proponen las siguientes temáticas que este estudio no logró abordar, teniendo en cuenta la riqueza de datos hallados en las narrativas recolectadas:

1. Es relevante investigar sobre otros posibles posicionamientos e indicios de identidad (de género, como aprendices lenguas, etc.) que pueden surgir en el Proyecto Ancla en otros docentes en formación.
2. Teniendo en cuenta el momento de esta investigación (2017-III), sería interesante y relevante hacer una investigación que apunte a objetivos similares bajo el contexto del nuevo plan de estudios de la LLMM, plan que invierte más en la formación pedagógica de sus docentes en formación.
3. También se propone analizar esta reconfiguración identitaria en otros programas de práctica informal de la LLMM, tales como el Peer-Tutoring.

9. Referencias

- Abbott, H. P. (2008). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge University Press.
- Achilli, E. (2002). Investigación y formación docente: interrogantes sobre la educación pública. *III Encuentro Nacional de Docentes que hacen investigación educativa*.
- Aguirre-Garzón, E. A., & Castaneda-Pena, H. A. (2017). Empowering Non-licensed-in-English Language Teachers to Construct Professional Knowledge in Their Actual and Imagined Communities of Practice. *English Language Teaching*, 10(8), 78.
- Anderson, K. T. (2009). Applying positioning theory to the analysis of classroom interactions: Mediating micro-identities, macro-kinds, and ideologies of knowing. *Linguistics and Education*, 20(4), 291-310.
- Aristizábal, A., & García, Á. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía?. *Asociación Colombiana Para La Investigación En Educación En Ciencias Y Tecnología Educyt.*, Extraordinario (Diciembre), 126-138.
- Barkhuizen, G. (2016). Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education. *RELC Journal*, 47(1), 25-42.
- Barkhuizen, G. (Ed.). (2016). *Reflections on language teacher identity research*. Taylor & Francis.
- Barkhuizen, G. (2017). Narrative inquiring about language teacher (educator) identity for professional development. Lecture, *ASOCOPI 52nd Annual Conference*. Cali, Colombia.

- Bedacarratx, V. D. L. Á. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 133-149.
- Berliner, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers' in Calderhead. J.(ed) *Exploring Teachers' Thinking*,: Cassell London.
- Bertaux, D. (1995). A response to Thierry Kochuyt's 'Biographical and empiricist illusions: A reply to recent criticism'. Newsletter of Biography and Society Research Committee 38. *International Sociological Association*.
- Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., Salazar-Sierra, A., & Chala-Bejarano, P. A. (2016). Narrative Events of Pre-Service Teachers at the End of their Teaching Practicum with Regard to their Pedagogical Advisor: Learnings Reported. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 52-64.
- Castañeda-Peña, H. (2008). Positioning masculinities and femininities in preschool EFL11 education. *Signo y Pensamiento*, 27(53), 314-326.
- Cross, R. (2010). Language teaching as sociocultural activity:Rethinking language teacher practice. *Modern Language Journal*, 94, 434-452.
- Cruz, M. C., Cárdenas-Beltrán, M. L., & Cortés-Cárdenas, L. (2013). La tutoría académica en lenguas extranjeras: expectativas y realidades. *Educación y Educadores*, 16(3) , 472-500

- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, J. (2014). *Research design*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Crotty, M. (2003): *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspectives in the Research Process*, London: Sage Publications, 3rd edition, 10.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Farrell, T. C. (2001). English language teacher socialisation during the practicum. *Prospect*, 16, 49-62.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *Tesol Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Golombek, P., & Klager, P. (2015). Play and imagination in developing language teacher identity-in-activity. *Ilha do Desterro*, 68(1), 17-32.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 1-9.
- Gu, M. M. (2013). From pre-service to in-service teachers: A longitudinal investigation of the professional development of English language teachers in secondary schools. *Educational Studies*, 39(5), 503-521.
- Hatch, J. A., & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: Questions, issues, and exemplary works. *Life history and narrative*, 113-135.
- Hyland, K. (2010). Community and individuality: Performing identity in applied linguistics. *Written Communication*, 27(2), 159-188.

- Ivanič, R. (2006). Language, learning and identification. *Language, culture and identity in applied linguistics*, 21, 7-29.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge University Press.
- Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of language, identity, and education*, 2(4), 241-249.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.
- Kelly, M. C. (2013). *An exploration of teachers' ontological and epistemological beliefs and their approaches to teaching within an IBMYP environment* (Doctoral dissertation, University of Nottingham).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Luque, G. (2005). El dominio de la lingüística aplicada. *Resla*. 17-18 (2004-2005) 157-173.
- Martín Gutiérrez, Á., Conde Jiménez, J., & Mayor Ruiz, C. M. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160.
- Merrow, J. (2011). *The influence of teachers: Reflections on teaching and leadership*. LM Books.

- Nastasi, B. (1999). Study notes: qualitative research: sampling & sample size considerations.
- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1), 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning*. London: Longman.
- Norton, B. (2013). Identity, Literacy, and English Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(2), 85-98.
- Olsen, B. (2008). Teaching what they learn, learning what they live: Professional identity development in beginning teachers. *Boulder, CO: Paradigm*.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23.
- Pérez Valverde, C., & Ruiz Cecilia, R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios*, 11(24), 215-234.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2015). Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 21-40.
- Porter, L. (2010). Análisis conceptual de la tutoría en la educación superior. Consultado el 20 de abril de 2017 en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:iGaVEzZZ6gJ:www.tutoria.unam>.

mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/ANALISIS_CONCEPTUAL_PORTER.doc+

Luis+ Porter.

Presentación del Proyecto Ancla. (2015). Pontificia Universidad Javeriana.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*, 187-206.

Richards, J., & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Ernst Klett Sprachen.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge University Press.

Richards, J., & Farrell, T. (2012). *Professional development for language teachers*. Cambridge (Nueva York, Estados Unidos): Cambridge University Press.

Riessman, C. (2000). Analysis of personal narratives. *Qualitative research in social work*, 168-191.

Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.

Rogers, G. (2011). Learning-to-learn and learning-to-teach: the impact of disciplinary subject study on student-teachers' professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 249-268.

Sachs, J. (2005). *Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher*. Oxford.

- Salmon, P., & Riessman, C. K. (2008). Looking back on narrative research: An exchange. *Doing narrative research*, 78-85.
- Sanchez, M., & Revuelta, F. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. *Enseñanza*, 23, 367-386.
- Schraw, G. J., & Olafson, L. J. (2008). Assessing teachers' epistemological and ontological worldviews. *Knowing, knowledge and beliefs*, 25-44.
- Sontag, S. (Ed). (1982). *A Barthes reader*. London: Jonathan Cape.
- Torrealba, C., & Rosales Delgado, L. (2008). El protocolo oral como vía para la indagación del conocimiento metacognitivo: análisis De experiencias de investigación. *Investigación y Postgrado*, 23(1).
- De Gialdino, V. (2009). Estrategias de investigación cualitativa. *Barcelona: Gedisa*.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21-44.
- Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell publishing

Yazan, B. (2017). "It just made me look at language in a different way:" ESOL teacher candidates' identity negotiation through teacher education coursework. *Linguistics and Education, 40*, 38-49.

Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies, 13*(3), 193-209.