

**CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA IDENTIDAD DE LICENCIADAS EN  
LENGUAS EXTRANJERAS**

**Pamela Londoño Bonilla**

**Universidad Católica de Manizales**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación**

**Tutor**

**Manizales**

**2016**

## Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo comprender el proceso de construcción narrativa de la identidad por medio de los relatos de las trayectorias de vida de una muestra de docentes de primaria, licenciadas en lenguas extranjeras, que enseñan inglés en instituciones educativas públicas de Santiago de Cali, en aras de conocer la situación actual de la enseñanza del idioma de cara a las políticas de bilingüismo. Para dicho fin, se siguió la metodología biográfico-narrativa, desde los relatos de vida, partiendo de un enfoque cualitativo con diseño narrativo. Como técnica de recolección de la información se hizo uso de la entrevista semiestructurada en profundidad.

Dentro de las conclusiones a las que se llegaron, se concibe que las distintas experiencias de vida posibilitan la construcción de la identidad, en donde las influencias familiares, los otros significativos, las experiencias de formación, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas determinan no solo la afirmación de la personalidad, sino también la construcción de la imagen de sí mismo y de los otros; demostrando una representación diferencial de las docentes, en tanto son licenciadas en lenguas extranjeras en comparación con sus pares que pese a no estar formadas en el idioma, deben enseñarlo.

**Palabras clave:** relatos de vida, historia de vida, formación profesional, identidad docente, políticas de bilingüismo, investigación biográfico-narrativa.

## **Abstract**

This research aims to understand the process of narrative construction of identity through stories of life trajectories of a sample of teachers, graduates in foreign languages, working in elementary education and who teach English in public schools in Santiago de Cali, in order to know the current status of language teaching, facing bilingualism policies. To this end, the biographical-narrative methodology was followed from life stories, based on a qualitative approach and narrative design. As a technique of data collection was used semi-structured in-depth interview.

Among the conclusions that were reached, it is conceivable that the different life experiences make possible the construction of identity, where family influences, significant people, learning experiences, educational policies and teaching practices determine not only the affirmation of personality, but also building the image of herself and others; showing a differential representation of teachers, as they are foreign languages graduated compared to their peers who despite not being formed in the language, they must teach it.

**Keywords:** life stories, life history, professional education, teacher's identity, bilingualism policies, biographical-narrative investigation.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	9
JUSTIFICACIÓN.....	13
Capítulo I.....	16
1.1 Título .....	16
1.2 Planteamiento del problema .....	16
1.2.1 Planteamientos de la autora.....	16
1.2.2 Abordaje del problema. ....	24
1.3.1.    Pregunta principal de investigación. ....	27
1.3.2.    Objetivo General. ....	27
1.3.3.    Objetivos Específicos. ....	27
Capítulo II .....	29
2.1 Antecedentes .....	29
2.2 Marco legal.....	63
2.3 Marco teórico .....	73

2.3.1. Acercamiento al concepto de identidad.....	74
2.3.1.1. <i>Definición de Identidad</i> .....	74
2.3.1.2. <i>Identidad personal, identidad social e identidad laboral</i> .....	75
2.3.1.3. <i>La construcción de la identidad desde la narración</i> .....	78
2.3.2. Las experiencias de vida expresadas como relatos.....	80
2.3.2.1. <i>Las experiencias de vida en términos de la narración</i> .....	80
2.3.2.2. <i>La historia de vida a través de relatos: una aproximación a la investigación biográfico-narrativa en educación</i> .....	82
2.3.3. La profesión docente.....	89
2.3.3.1. <i>La docencia como categoría social</i> .....	89
2.3.3.2. <i>La elección de la docencia</i> .....	93
2.3.3.3. <i>El desarrollo profesional, la formación y la carrera docente</i> .....	100
2.3.3.4. <i>El profesor como sujeto reflexivo: la relación entre la teoría y la práctica</i> .....	113
Capítulo III.....	116
TRAYECTO METÓDICO Y METODOLÓGICO.....	116
3.1 La investigación cualitativa desde la narración, una contextualización histórica.....	116
3.2 La investigación biográfico–narrativa desde los relatos de vida.....	124
3.2.1. Metodología desde la presente investigación.....	128

3.3. Técnica e instrumento de recolección de la información .....	133
3.4 Unidad de trabajo en la investigación .....	136
3.4.1. Perfil biográfico de la unidad de trabajo.....	139
3.5 Análisis e interpretación de la información y estructuración del informe narrativo desde la teoría .....	140
3.5.1 Análisis e interpretación de la información desde la presente investigación. ....	144
3.5.2. Estructuración del informe narrativo desde la presente investigación .....	147
Capítulo IV .....	149
HALLAZGOS .....	149
4.1 Razones de elección .....	150
4.1.1. Elección de la docencia. ....	150
4.1.2 De la licenciatura en lenguas extranjeras, modernas o afín.....	157
4.1.3 Del magisterio en el sector oficial. ....	164
4.1.4 Otros intereses profesionales: razones para continuar en la docencia. ....	168
4.2. Influencias: los otros significativos.....	174

4.2.1. Influencia familiar .....	174
4.2.2. Los docentes memorables.....	178
4.2.2.1. <i>Docentes memorables como ejemplos a seguir</i> .....	179
4.2.2.2. <i>Los docentes como anti-ejemplo</i> .....	184
4.3. Procesos de formación .....	188
4.3.1. Percepción como estudiante .....	189
4.3.2. El inglés en sus vidas .....	191
4.3.2.1. <i>Formación previa a la licenciatura en lenguas extranjeras</i> .....	192
4.3.2.2. <i>Percepción frente al proceso de formación en inglés en la universidad</i> .....	195
4.3.3. La formación pedagógica .....	199
4.3.3.1. <i>Formación pedagógica previa a la licenciatura en lenguas extranjeras</i> .....	199
4.3.3.2. <i>Formación pedagógica desde la licenciatura en lenguas extranjeras</i> .....	201
4.3.4. Procesos de formación continua .....	207
4.4. Recorridos profesionales y valoración de ellos.....	210
4.5. Percepción frente a la docencia en primaria.....	217
4.5.1 Impacto de la labor docente en los contextos de desempeño .....	221
4.5.2. Imagen de su ejercicio, construida por otros .....	225

4.5.2.1. <i>Imagen construida desde la familia</i> .....	226
4.5.2.2. <i>Imagen construida desde la comunidad educativa</i> .....	228
4.6. Visión frente a las políticas de enseñanza del inglés .....	231
4.6.1. Aportes a las políticas de bilingüismo .....	235
4.7. Construcción narrativa de la identidad docente .....	238
4.8 Conclusiones .....	246
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	256
ANEXOS.....	268



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surge del interés de la investigadora por abordar la metodología biográfico-narrativa, inicialmente desde las historias de vida, para conocer la manera como los docentes exploran su pensamiento e involucran en su quehacer sus experiencias de aprendizaje.

Así, se tomó la decisión de realizar un estudio que busca comprender la manera como docentes nombradas en básica primaria en el sector público, siendo licenciadas en lenguas extranjeras, han decidido convertirse en docentes. En el mismo sentido, se busca interpretar las experiencias que han impactado la formación y las prácticas pedagógicas, la manera como se ven teniendo presentes características diferenciales, así como el impacto de su labor y los factores que han posibilitado la construcción de la identidad docente, entendiendo esta como la manera de verse frente a los otros, particularmente de cara a las políticas educativas de bilingüismo para Colombia; en tanto las docentes constituyen una unidad de trabajo diferencial, dado que en la educación básica primaria son muy pocos los profesores que poseen formación en dicha licenciatura y pese a esto todos deben enseñar inglés.

Las docentes participantes fueron contactadas por medio de la Red de Lenguas Extranjeras del Valle del Cauca, grupo perteneciente a la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali; asimismo, se aprovecharon los contactos y docentes conocidos, por medio de las redes

sociales, para poder completar la muestra, atendiendo a los siguientes criterios de selección: ser licenciadas en lenguas extranjeras y ser nombradas en primaria (y activas), en instituciones educativas públicas de la ciudad.

En aras de caracterizar a las docentes participantes se aplicó un formulario que preguntaba por datos demográficos. La unidad de trabajo está representada por 4 docentes de género femenino, con edades entre los 35 y 56 años de edad, 3 de ellas nacieron en Cali (Valle del Cauca), pero una habitó durante varios años de su infancia en un pueblo de Nariño llamado Magüí Payan, y otra en un pueblo cercano a Cali, llamado Candelaria; la cuarta docente nació y vivió sus primeros años en Paz de Río (Boyacá) y actualmente residen en Cali.

En la presente investigación, desde el enfoque cualitativo, con diseño narrativo, se sigue el método biográfico. En este caso particular, se desarrolla una investigación con metodología biográfico-narrativa. Como técnica de recolección de la información se utiliza la entrevista semiestructurada en profundidad y como instrumento se realiza una guía de entrevista biográfica-narrativa.

En cuanto a la interpretación de la información, vale la pena mencionar que se sigue el análisis paradigmático de datos narrativos, propuesto por Bolívar et. al. (2001), en el cual, a partir del establecimiento de categorías, se busca llegar a generalizaciones basadas en las narrativas que surgen de los relatos de vida manifestados por la unidad de trabajo.

Finalmente, dados los hallazgos, se espera reconstruir a partir de las visiones de las docentes participantes, la manera como se ha configurado la identidad docente, así como las razones por las cuales se ha elegido la docencia del inglés en primaria, la relación que se establece entre la formación y la práctica, la percepción frente a lo que requiere la escuela en la actualidad y lo que le demanda a un docente de inglés que se atreve a encarar la realidad educativa y a favorecer el aprendizaje y progreso de sus estudiantes, nutriéndose de sus saberes, experiencia, juicios, narraciones, construcciones y re-elaboraciones de la realidad, a lo largo de su vida, no sólo personal sino académica, familiar, profesional, cultural y social; teniendo presentes las políticas educativas que guían la práctica.

En ese sentido, la presente obra de conocimiento se ha estructurado en cuatro capítulos así: para el primero, se presenta el planteamiento del problema y los objetivos del trabajo. Posteriormente se encuentra la fundamentación teórica, subdividida en antecedentes, marco legal y marco teórico; el primero como una aproximación al estado del arte de la investigación biográfico-narrativa, el segundo como una presentación de las políticas educativas que determinan la enseñanza del inglés en Colombia y el tercero como una aproximación al concepto de identidad, las historias de vida desde la narración y la profesión docente.

Por su parte, el tercer capítulo presenta el trayecto metódico y metodológico de la investigación y el último capítulo los hallazgos a los que se llegaron con la realización de la obra de conocimiento.

## JUSTIFICACIÓN

Dadas las realidades contextuales y los cambios que en estas acaecen, es interés del presente trabajo conocer cómo diversos factores y experiencias constituyen la imagen que los seres humanos, siendo docentes, construyen de sí mismos, en relación con sus prácticas y con los otros.

Al respecto, desde la perspectiva de la autora como maestrante y docente de primaria, licenciada en lenguas extranjeras, se genera el interés por comprender cómo se ha constituido la identidad docente de otras maestras, que enseñan inglés en primaria y que evidencian cómo desde las otras aulas el idioma es puesto de lado al no contar con docentes capacitados para ejercer esta labor. Asimismo, interesa conocer si esta disparidad de formación posibilita la construcción de una imagen diferencial que propicia fundamentos para la configuración de la identidad.

Es importante considerar que las decisiones que se toman, en tanto docentes, han estado enmarcadas por diversas motivaciones, y es interés del presente trabajo ver el impacto que han tenido en las elecciones de las docentes las vivencias familiares, los otros significativos, las experiencias de formación, las políticas educativas y la manera como todos estos aspectos se aterrizan en las prácticas pedagógicas, principalmente las que competen a la enseñanza del inglés.

Lo anterior, con el objetivo de comprender cómo se percibe la imagen que las docentes construyen de sí mismas en relación con los factores mencionados, para posibilitar además la vinculación de la escuela a las prácticas reales y reconocer la importancia que tiene la formación docente en el quehacer pedagógico, en aras de repensar la enseñanza del inglés en la educación primaria.

A la hora de pensar en el impacto de la investigación, vale la pena mencionar que si se quiere transformar la educación desde las realidades en las que suceden, un factor determinante consiste en reconocer los relatos de vida, donde gracias a las experiencias narradas y el pensamiento vuelto expresión se le otorga un reconocimiento a las narraciones y vivencias de los docentes.

Además, con la comprensión de los relatos y los factores que estos encierran como las experiencias de vida y de aprendizaje, se busca conocer cómo los docentes se perciben y visualizan su contexto laboral y las realidades educativas, mencionando además que para Colombia y particularmente para las lenguas extranjeras, el campo de la construcción de la identidad docente no ha sido tan explorado y esta podía presentarse como una apertura ante este tipo de estudios; así como una posibilidad de generar transformaciones en las políticas educativas que actualmente poseen intereses elevados comparados con lo que sucede en las escuelas.

Como docente, licenciada en lenguas extranjeras, que labora en el sector público en primaria, la autora considera en este análisis narrativo una posibilidad de repensar la educación, de estudiar

y ubicar las metas de los planes de bilingüismo en la realidad de las escuelas y, en el mejor de los casos, de promover la formación de los compañeros docentes de primaria en el inglés o en su defecto nombrar profesores especialistas en el idioma para este nivel, motivando la realización de prácticas pedagógicas que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje del idioma.

## Capítulo I

### 1.1 Título

Construcción narrativa de la identidad de licenciadas en lenguas extranjeras.

### 1.2 Planteamiento del problema

#### 1.2.1 Planteamientos de la autora.

El presente trabajo de investigación, a partir de las narraciones de docentes, busca comprender los relatos de las trayectorias de vida y la construcción de la identidad de profesoras, licenciadas en lenguas extranjeras, que trabajan en educación primaria y enseñan inglés, en escuelas públicas de Santiago de Cali; teniendo presentes los aspectos que esto encierra (experiencias familiares, académicas, del contexto, percepción de las políticas gubernamentales en educación, influencia de otras personas, factores que motivaron la elección de la docencia, entre otros).

El docente y sus prácticas han sido objeto de estudio en los últimos años, y es interés del presente trabajo comprender cómo éste actúa y modifica la manera en que percibe la realidad y su



práctica pedagógica, ya que estas varían con la experiencia y con las influencias recibidas del entorno familiar, académico y laboral.

En este punto es preciso presentar aspectos relevantes de la historia de vida de la investigadora para comprender las razones por las cuales se ha derivado la escogencia de la unidad de trabajo, así como el interés por abordar los diferentes objetivos de la presente obra de conocimiento.

Como docente, la investigadora, ha considerado que la escuela debe estar nutrida por aquello que pasa en la sociedad y es ahí donde inicia el interés por reconocer desde otras docentes, las perspectivas e ideas que se han construido en cuanto a su rol, dado que actualmente, desde la práctica en la escuela primaria, particularmente en el sector público, la autora ha podido ver cómo la enseñanza del inglés es relegada a un segundo plano, en el que se aborda el idioma con pronunciación equivocada, errores ortográficos, gramaticales y solamente desde el vocabulario; o simplemente este se omite del pensum académico.

Estas dificultades se han derivado sobre todo por la falta de profesores preparados en el idioma, o para este caso particular, formados y especialistas en la enseñanza del inglés nombrados para laborar en primaria; aspectos que desde los proyectos municipales han intentado ser modificados con la invitación a los docentes de las escuelas a participar en proyectos de formación, los cuales para muchos no generan motivación o a pesar de que algunos asisten, las capacitaciones se hacen insuficientes pues suelen ser interrumpidas por falta de disponibilidad presupuestal, por

la culminación de los contratos o por cambios de administraciones, causando también que la formación de los pocos docentes que se interesan por capacitarse se vea afectada.

Lo anterior evidenciado desde la realidad en la que como docente se ha vivido a diario, llevando a que la investigadora se perciba de una manera diferente en el quehacer, ya que particularmente desde la escuela en la que la autora labora se le ha encargado la labor de realizar la programación del inglés, así como la enseñanza del mismo en el nivel (quinto de primaria) y el acompañamiento a los compañeros de otros niveles en lo que tiene que ver con su enseñanza.

Sin embargo, esto no es nuevo, cuando la autora se presentó al concurso de ingreso, lo hizo contando con formación normalista, siendo además Normalista Superior, lo cual por supuesto garantizó el ingreso al sector, ya que tenía el título requerido, donde además compartió el proceso con licenciadas en diversas áreas que también querían enseñar en básica primaria, pero contaban con formación en matemáticas, o literatura, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística, entre otras, demostrando que no era requisito dominar el idioma; soñando con trabajar en el sector público como una manera de poder acceder a las poblaciones, que desde el punto de vista de la autora, se verían beneficiadas con la formación y las ganas de hacer cosas en pro de dichas comunidades, además de la posibilidad de contar con una trabajo estable, tener un mejor ingreso que el que el sector privado para esa época brindaba y para el caso personal de la investigadora, contar con las tardes libres para terminar los estudios superiores.

A pesar de esto, llegar al sector público en el nivel de básica primaria fue preocupante para la autora por diversas razones, como por ejemplo el hecho de no contar con los recursos que se requerían para realizar una clase de inglés que posibilitara el desarrollo de las cuatro habilidades, en donde pudiera acceder a audios, o a textos escritos, y además y más grave que eso, que tuviera que enseñar áreas como educación física y educación artística para las cuales no estaba capacitada.

Al enfrentar la realidad, y dado que ya la autora se encontraba en la mitad de la licenciatura en lenguas extranjeras, la práctica pedagógica requerida en la universidad decidió realizarla en la misma institución donde labora, pero motivada más que todo por el hecho de poder acercar a las profesoras de la universidad a la realidad de las escuelas, donde sus compañeros no sabían inglés, el salón tenía más de 40 estudiantes y donde además de sacar el material de sus recursos, tenía que contar con que la grabadora para escuchar una canción debía llevarla de la casa.

Es importante destacar que cuando la autora llegó a laborar como docente del sector público ya traía dos años de experiencia en el sector privado y además tenía una formación pedagógica y contextualizada de la Escuela Normal, por eso tal vez no fue difícil iniciar para ella. También vale la pena destacar que la formación en la universidad, para la autora fue muy pertinente, en tanto permitió salir considerándose competente en tres idiomas: el materno, el inglés y el francés; pero también desde su percepción, se criticó el hecho de que consideraba que las teorías debían estar enfocadas en eso que estaba pasando en la escuela, en esa realidad que no permitía formar

estudiantes bilingües cuando no había docentes capacitados, los salones tenían más de 40 estudiantes y no se contaba con los recursos necesarios.

Es preciso decir que esto no es de ahora, dentro de los recuerdos vale la pena mencionar que cuando la autora fue estudiante de primaria, estando en una escuela anexa a la Normal, durante los primeros 2 años la profesora de aula se encargó de enseñar todas las áreas, y para tercero y cuarto, además de esta docente, se contaba con dos docentes más, uno de educación física, y otra para inglés; quienes no estaban financiados ni eran contratados por las escuelas como tal, sino que debían ser pagados por los recursos de las otras profesoras. Esto cambió para el bachillerato, cuando se contó con una profesora nombrada para la enseñanza del inglés y a quien la investigadora poco le entendía cuando hablaba dado que ya habían pasado 10 años de la vida con una formación basada en los colores, los animales y los números, aspecto que no está muy distante de lo que sigue pasando ahora, 20 años después.

Sin embargo, también alguna vez la autora fue al psicólogo, remitida por su personalidad poco espontánea y más bien tímida, y cuando él preguntó qué quería ser al crecer, contestó que deseaba ser profesora de inglés, a los 8 o 9 años, tal vez porque veía en esa profesora contratada de manera eventual una posibilidad de ver el mundo con otros ojos y por qué no, de conocer otras culturas y poder viajar.

Cuando estuvo en el bachillerato tuvo una formación determinante en las matemáticas, motivada sobre todo por un grupo de maestras excelentes que además de dominar su área, eran comprensivas y sobre todo creativas y mostraron la materia, que para otros era “el Coco”, como un mundo de posibilidades dinámicas, al utilizar rompecabezas, programas digitales, calculadoras que graficaban, juegos y muchos otros recursos, llevando a la autora incluso a ocupar el primer puesto en las Olimpiadas Colombianas de Matemáticas; cosa que no pasó con el inglés, pues constantemente cambiaban de profesoras y sus dinámicas eran muy variadas, pasando por la traducción, hasta shows de talento (que por timidez de la autora no eran de su agrado), causándole temor al no comprender eventualmente de qué se hablaba o qué se le preguntaba; considerando además que esto no fue un problema ya que siempre se percibió como buena estudiante y salió de la Normal graduada con el premio al Mérito Pedagógico, pues los profesores veían en la investigadora potencial para ser docente.

Cuando estaba en el jardín, la maestra jardinera le dijo a la mamá de la autora que ella podía ser profesora y sus padres la matricularon en La Escuela Normal, después de muchos otros colegios en los cuales no pasó la prueba de admisión. Después de esta formación decidió hacer el Ciclo Complementario para ser docente, porque percibió con las prácticas y con los profesores preocupados por sus realidades, que desde su quehacer podía generar transformaciones sociales y podía contribuir a que los niños vieran en sus habilidades y pensamiento, diferentes maneras de cambiar su realidad.

Ahora, después de 8 años de experiencia docente, la autora siente que desde su formación contribuye, y podrá seguir haciéndolo, a cambiar la visión que se tiene de la educación y además motivar a muchos niños a que se formen y posibiliten la construcción de una sociedad más equitativa.

Es claro, hasta aquí, que ha estado impactada directamente por el apoyo que su familia siempre le ha brindado, como por ejemplo al hacer un gran esfuerzo económico por sostener sus estudios en la Normal, por acompañar su formación y por guiarle, también por esos profesores ejemplo, que motivaron diferentes gustos en ella, por la formación de la escuela Normal, por la fundamentación que le brindó la universidad y sobre todo, por la posibilidad que la práctica pedagógica brinda cada día de crear y recrear el quehacer, de la mano de sus compañeros, que ven en ella, en tanto licenciada en lenguas extranjeras, y en su formación, una oportunidad para que los niños se acerquen a otra cultura, pese a que desde sus saberes no lo pueden posibilitar; y más allá de las exigencias políticas en educación, una de las mayores motivaciones es producida por las sonrisas y la satisfacción que genera en los estudiantes comprender cuando se les habla en inglés y ser capaces de producir algunas frases en otro idioma.

Lo anterior, desde su perspectiva, invita a pensar en la necesidad y posibilidad de formar los docentes de primaria en inglés o siendo más optimistas, en el sueño de dotar a las escuelas de docentes especialistas en las diversas áreas, como los idiomas, la educación física, la educación artística y las tecnologías de la información; pues en la edad escolar, es imperante que los

estudiantes desarrollen sus habilidades y competencias, no solo desde las matemáticas, la lengua materna o las ciencias naturales, sino también desde las artes, los deportes, los idiomas y las tecnologías.

Es importante además considerar que pese a que desde la realidad como estudiante y la que se vive como docente desde la escuela no ha cambiado, desde los planteamientos gubernamentales sí lo ha hecho y este trabajo, pretende ser además una invitación a planear y proponer políticas, teniendo presente sobre todo los contextos reales, donde más allá de trazarse metas elevadas, se piense en intervenir directamente desde las carencias con las que se trabaja en la educación primaria, proyectándose hacia metas realizables, que permitan transformar las buenas intenciones en acciones palpables.

El hecho de contar la experiencia de la autora busca invitar a comprender la realidad de la enseñanza del inglés en primaria, y motiva el acercamiento frente a la problemática que ha guiado el presente trabajo de investigación y las razones por las cuales se escogió docentes, que como la autora, tuvieran una formación similar, pese a la dificultad que implicaba encontrar profesores con estas características.

### 1.2.2 Abordaje del problema.

Desde Mórtola (2006), se asume que la identidad en sí define fuertemente lo que un sujeto es para sí mismo y para los demás y es ahí, donde a partir de lo que narran las docentes participantes y desde las imágenes que se han construido de sus experiencias, así como de sus trayectorias de vida, que se ha comprendido la manera como se ven de cara a su realidad y también la manera como con cada vivencia esa identidad se transforma y modifica su contexto.

Se asume aquí el docente como un sujeto que constantemente reflexiona, medita, evalúa, modifica y orienta su práctica a través de las experiencias. Como docentes se cuestiona el quehacer, se reflexiona sobre lo que se hace, la manera como se hace y todo lo que influye y afecta la labor diaria. Al ser el docente un ser reflexivo, gracias a sus vivencias, a diario se actualiza y modifica sus esquemas de pensamiento y acción.

Es importante reconocer que dada la reflexión necesaria que el docente realiza de sus prácticas, para efectos de la presente investigación es preciso centrar el interés en “*el profesor como sujeto reflexivo*” que propone Sandín (2003), parafraseando a la autora, un ser capaz de emitir juicios, que posee creencias, toma decisiones y desarrolla rutinas propias de su desempeño profesional; como por ejemplo el hecho de pensar tres momentos de su práctica docente: antes, durante y después del encuentro con sus estudiantes; momentos que necesariamente requieren de la reflexión del docente, tanto para la preparación como para el análisis del quehacer.



El interés por conocer la relación entre formación y práctica, las experiencias de vida y las decisiones, desde las historias de vida de las docentes participantes, lleva a plantearse desde el presente trabajo una serie de interrogantes menores que guiarán una pregunta principal. Inicialmente, y en relación con la historia de vida de la autora y con el problema de investigación, dado que la maestrante ingresó a la Normal a los 5 años, por consejo de una maestra, por interés de los padres y por juegos tempranos en los que fingía ser docente; que además estudió idiomas por la posibilidad de ampliar las relaciones sociales y se presentó a ser docente del sector oficial por la estabilidad laboral, la posibilidad de impactar a los sectores más vulnerables y la facilidad de trabajar en un horario presencial que posibilitaba seguir formándose, interesa conocer para el caso de las otras docentes ¿qué factores influyen en la elección de la docencia de lenguas extranjeras en primaria en el sector público, como profesión?

En segundo lugar, la autora considera que la formación normalista fue determinante en la manera en que empezó a comprender la educación y por lo tanto ingresar a laborar formalmente con las prácticas pedagógicas tempranas realizadas en este ciclo no constituyó una brecha. Asimismo, la formación en la universidad se mostró como una fundamentación a lo que ella ya conocía, pese a que las teorías estaban un poco alejadas de las realidades de las escuelas. En ese sentido, interesa además comprender ¿cómo se considera que impactan las experiencias de aprendizaje y la formación profesional de licenciadas en lenguas extranjeras, la enseñanza del inglés en primaria?

Dado que al estar nombrada en primaria, para la escuela, la investigadora es la única docente (de 20), que está capacitada para enseñar el idioma, ha podido construir una imagen positiva de lo que hace, con la transformación del currículo, las prácticas pedagógicas diferenciales que vinculan la enseñanza del inglés, el acompañamiento a los compañeros docentes y la realización de algunos proyectos que fomentan el aprendizaje del idioma, esto ha llevado a posibilitar el reconocimiento por parte de sus colegas y a motivar además a los estudiantes a aprender el idioma; queriendo conocer ahora cómo es la imagen que las docentes han construido de sí mismas de cara a su labor, con el siguiente interrogante ¿Qué rasgos representan a las docentes de primaria, licenciadas en lenguas extranjeras, que enseñan inglés, de acuerdo a la autopercepción de las docentes participantes?

Como se anticipó anteriormente, en la construcción de la imagen personal siendo docente, reconocida en la presente obra de investigación como identidad docente, se ha podido resaltar, desde la percepción de la investigadora, que han intervenido factores familiares, aspectos de formación, otros significativos como docentes memorables, gustos personales, las políticas educativas y la realidad del contexto, en lo que ella hace y en la manera como se percibe. En ese sentido interesa conocer ¿Qué factores intervienen en la construcción de la identidad de las docentes de primaria, licenciadas en lenguas extranjeras, que enseñan inglés?

A continuación, se genera la formulación del problema con la presentación de la pregunta principal y los objetivos que guían la investigación.

### **1.3. Formulación del problema**

#### **1.3.1. Pregunta principal de investigación.**

¿Cómo se construye la identidad de las docentes licenciadas en lenguas extranjeras, que trabajan en educación primaria y enseñan inglés en escuelas públicas de Santiago de Cali, de cara a las políticas de bilingüismo?

#### **1.3.2. Objetivo General.**

Comprender el proceso de construcción narrativa de la identidad por medio de los relatos de las trayectorias de vida de una muestra de docentes de primaria, licenciadas en lenguas extranjeras, que enseñan inglés en instituciones educativas públicas de Santiago de Cali, en aras de conocer la situación actual de enseñanza del idioma de cara a las políticas de bilingüismo.

#### **1.3.3. Objetivos Específicos.**

✓ Develar los factores que influyen en la elección de la docencia como profesión, particularmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, en el nivel de básica primaria en el sector público.

- ✓ Interpretar los relatos referentes al impacto de las experiencias de aprendizaje y la formación profesional en la enseñanza del inglés en primaria, por parte de licenciadas en lenguas extranjeras, contextualizando las políticas de bilingüismo en la realidad escolar.
  
- ✓ Describir los rasgos que representan a las docentes de primaria, licenciadas en lenguas extranjeras, que enseñan inglés, desde la autopercepción de las participantes y en relación con las políticas de bilingüismo y su práctica docente.
  
- ✓ Conocer cómo se construye la identidad de las docentes de primaria, licenciadas en lenguas extranjeras, que enseñan inglés en instituciones educativas públicas de Santiago de Cali.

## Capítulo II

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### 2.1 Antecedentes

En los últimos años la investigación de corte cualitativo, especialmente la biográfico-narrativa, ha cobrado importancia y popularidad y se convierte en una herramienta útil para aquellos que pretenden comprender las historias de vida y su relación con las experiencias de aprendizaje y práctica pedagógica de los docentes, por medio de los relatos de vida que los mismos socializan con los otros. En este tipo de investigación se incluye el reconocimiento, interpretación de la vida y formación y desempeño de los profesores, lo cual permite comprender las razones y motivaciones de sus prácticas, así como el conocimiento y reconocimiento de la vida de los mismos.

Al respecto se han realizado diversos estudios concernientes a este tipo de investigación y aquí se citan algunos como ejemplo; clasificados en subtemas, lo cual no implica que entre ellos no estén íntimamente relacionados.

### 2.1.1. Antecedentes sobre la trayectoria personal y profesional

Cruz y Pulido (2009), en su trabajo de grado de maestría presentado bajo el nombre “*Factores de los ciclos de vida profesional de maestros universitarios: narraciones de experiencias*”, conciben el ciclo de la vida profesional como un proceso dinámico que está condicionado tanto por factores internos como por factores externos a cada cual, asimismo, se asume como el vínculo entre la profesión y la trayectoria individual, generando la identidad profesional. El trabajo fue desarrollado en Bogotá - Colombia y su objetivo estaba orientado hacia la comprensión de los factores que influían en los ciclos de vida profesional docente a través de la voz y las narraciones generadas por los mismos, integrados y producidos desde la vida y la carrera docente.

El objetivo general de la investigación estaba dado por comprender la naturaleza de los factores que marcan los ciclos de vida de los maestros universitarios a partir de los relatos de sus experiencias; mientras que los específicos consistían en: determinar en los relatos recogidos los hechos y situaciones que configuran el ciclo de vida de los maestros universitarios y analizar estos hechos y situaciones en función de lograr la comprensión de los factores de vida profesional de los maestros universitarios.

En cuanto a la metodología, vale la pena mencionar que el método utilizado fue cualitativo-descriptivo, por medio de un enfoque biográfico-narrativo y los instrumentos utilizados fueron 2 entrevistas semiestructuradas en profundidad. Se eligieron cinco maestros universitarios del sector privado, que trabajan en la Universidad de la Salle bajo los siguientes criterios: ser docente

universitario, tener título que lo capacite como profesional de la educación, tener entre 5 y 25 años de experiencia en docencia universitaria y preferiblemente haber participado en proyectos de investigación. Los resultados se obtuvieron a través de análisis realizados mediante la discriminación y el cruce de variables basadas en las edades de los profesores, sus estudios y experiencia.

En relación a los resultados, se menciona que el estilo de vida del docente y su práctica (dentro y fuera de la Institución), influyen en la visión sobre la enseñanza y el comportamiento en los contextos educativos. Aunque al principio de su carrera todos demostraron interés por sus prácticas óptimas de enseñanza, cada uno llegó a la docencia por diferentes influencias, entre ellas: familiares, docentes y contextuales. En cierto momento de su experticia, se establece y planta un discurso propio basado en el impacto del trabajo realizado, también muestran un alcance del sentido de pertenencia frente a la institución para la cual laboran. Los docentes se perciben preocupados por su quehacer y han generado impacto en su labor, asimismo, han generado estrategias de mejoramiento de sus prácticas, mostrando progreso permanente.

Por otra parte, al hablar de su labor, se observa cierto grado de satisfacción frente a lo realizado, así como tensión frente a la innovación del saber y la resistencia al cambio. También se pudo identificar que los profesores no han separado su vida personal de la laboral, causando que la una influya en la otra y en sus decisiones. En cuanto a metodología de práctica, se puede concluir que los docentes, cuya trayectoria es mayor, tienen una metodología definida que para ellos da mejores resultados en sus prácticas de enseñanza.

Referente a la pertinencia de la investigación en el presente trabajo, es valioso retomar la importancia que tiene el ciclo profesional en la construcción de la identidad y desde aquí se busca conocer cómo esas experiencias de aprendizaje y de práctica han marcado lo que son las docentes con las que se trabaja en la presente obra de conocimiento.

Barba (2011), en su tesis doctoral titulada *“el desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica”*, realiza una investigación basada en su propia historia de vida sobre su desarrollo profesional, convirtiéndose en una tesis autobiográfica con grandes aportaciones de los otros que han marcado y enseñado en el transcurso de su vida. La Investigación se desarrolló en Segovia - España y tiene como protagonista al autor que es profesor de educación física, novel y trabaja en la escuela rural, quien además posee una fuerte influencia de la pedagogía crítica que involucra en su quehacer.

Dentro de los objetivos que perseguía la investigación, se encuentran: conocer las características del pensamiento del maestro novel y su evolución hacia un pensamiento crítico; establecer las características de las relaciones del maestro novel en el centro educativo, la comunidad educativa y los maestros que forman parte de la misma; conocer las relaciones entre el maestro novel y el alumnado; mostrar el proceso de desarrollo de la identidad profesional; entender la importancia de la innovación educativa; Interpretar los aportes de la pedagogía crítica; y analizar las características de la escuela rural.



En ese sentido, se trabajó bajo la investigación cualitativa, con base en dos métodos: la etnografía y la investigación narrativo-biográfica. El primero, teniendo presente el contexto del investigador, quien a su vez es protagonista del proceso y opta por llamarlo auto-etnografía y el segundo porque se trabaja desde la perspectiva del investigador y su vida como un aspecto importante desde la reconstrucción de su participación. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron diarios de clase escritos previamente y durante 6 años (cursos académicos) por el docente, documentos personales (incluyendo fotografías, publicaciones, preparadores de clase, entre otros.) y entrevistas informales y formales a exalumnos, familias, e investigador. Una vez recogidos los datos, se procedió a analizar y a categorizar, con la ayuda de un programa informático y con el fin de derivar los resultados hacia conclusiones.

Dentro de las conclusiones que se derivaron de la presente investigación se encuentran que a medida que el tiempo avanza, el maestro y su pensamiento también lo hacen; de la misma manera, atender la diversidad dentro de las aulas multigrado en la educación rural representa una preocupación de los maestros noveles, la pedagogía crítica facilita el dialogo y la participación del alumnado en las decisiones, a los maestros noveles les asignan las responsabilidades que otros docentes no desean, para los estudiantes el maestro novel se convierte en un experto que enseña, aunque siga en proceso de formación. De igual manera, al principio de su labor el control del aula es una tarea compleja, los temas que al principio poseían un gran interés desaparecen o se transforman, y la etapa profesional guarda una profunda y estrecha relación con la ideología del docente y el contexto donde ejerce.

Como aporte al presente trabajo, vale la pena mencionar que la construcción de la identidad y el desarrollo profesional de los docentes van de la mano, puesto que a medida que el tiempo pasa se demuestra que las experiencias vividas determinan eso que pensamos y hacemos en cuanto docentes, siendo ese un objetivo dentro del presente trabajo, al identificar la influencia que nuestras experiencias de aprendizaje y practica pedagógica marcan lo que se es y realiza.

Mier (2013), en su investigación titulada “*reflejos de la identidad profesional: historia de vida de una maestra de infantil*” realizó una reconstrucción autobiográfica de la historia de vida de una profesora de educación infantil (ella misma). Dicho proceso se llevó a cabo en Valladolid - España, a través de una narración personal que realizó la maestra y a su vez, se apoyó en otros significantes para desarrollar una “reflexión colaborativa”, retomando los aspectos, que a su juicio, han sido significativos en la formación, vida profesional y práctica educativa de la profesora desde hace 12 años.

Esta narración se desarrolló en tres etapas y permitió la reflexión e interpretación de las experiencias y recuerdos no sólo de la maestra, sino también de las otras personas que han caminado de la mano de la protagonista de esta reconstrucción autobiográfica, indagando por las situaciones problemáticas y susceptibles de cambio en aras de mejorar la labor docente.

Inicialmente, en la fase de emergencia, la docente realizó un escrito libre donde relató su vida personal y profesional. Estos datos fueron interpretados y posteriormente se generaron unas preguntas que redirigieron la investigación hacia unas nuevas reflexiones. En ese sentido surge la

segunda fase, que se desarrolló a través de la reflexión colectiva del segundo relato, en el cual se anexaron nuevos datos (informes, fotos, trabajos de aula...); esta información se trianguló y se profundizó en ella, puesto que gracias a esto, surgieron las categorías de análisis.

Finalmente, se desarrolló la fase de análisis, partiendo de tres categorías seleccionadas gracias a las anteriores etapas: inserción profesional, construcción colaborativa del conocimiento e imaginarios docentes. Teniendo en cuenta estas categorías, se reconstruyó la historia de vida de esta maestra de educación infantil.

Gracias a esta reflexión colaborativa, se destacaron aspectos que han dejado huella y han provocado cambios en la práctica y en la identidad profesional de esta maestra. En ese sentido se presentan los resultados, relacionados con las tres categorías emergentes en esta investigación: En cuanto a la inserción profesional, la maestra optó por la docencia como vocación, sin embargo, quedó en el aire la sensación de que tal vez fue la única alternativa laboral, dadas las circunstancias personales y la idea de que al ser mujer se desempeñaría satisfactoriamente en esta profesión.

En cuanto a la construcción colaborativa del conocimiento, se planteó que existe una dinámica de colaboración en su actividad profesional, asumiendo la educación como una responsabilidad compartida que con el apoyo de los compañeros se ameniza y facilita (caso particular: trabajo por proyectos). Y en cuanto a los imaginarios: cambios en la identidad docente, se encontró que las percepciones que se tienen en cuanto a la docencia, con el paso del tiempo han ido cambiando. Se afianzan algunas ideas y pensamientos, configurando de igual manera la identidad. Así, se

entrelazan las ideas heredadas, las que surgen al trabajar en la escuela y las que surgen en contextos personales, de trabajo y formación.

Como investigadora, se percibe el presente trabajo como un valioso aporte, pues se caracteriza por ser la reconstrucción no solo de la historia de vida de una docente, sino de la identidad y de las razones por las cuales tomó ciertas decisiones que la llevaron a convertirse en una docente de educación infantil que se reconfigura a partir de su quehacer. Además, al ser una reconstrucción autobiográfica, permite ver desde los otros, pero sobre todo, desde ella misma, la manera como se percibe de cara a la educación y a sus experiencias en este campo. De la misma manera, es preciso decir que dado que la maestrante como autora se halla inmersa en el mismo contexto en el cual desarrolla el trabajo investigativo, a medida que va surgiendo el presente documento, su vida, su historia, sus experiencias y sus prácticas se van viendo afectadas, revisadas y hasta reconstruidas a la luz de la reflexión que lo que vive, descubre, escribe y lee genera en sí y en su quehacer.

### **2.1.2. Antecedentes sobre identidad.**

Mórtola (2006), abordó aspectos importantes en la construcción de la identidad laboral docente, en su trabajo titulado “*Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial*”. Las preguntas que rigieron esta investigación fueron: ¿cómo se constituye la identidad laboral en el campo del trabajo de enseñar?, ¿qué elementos biográficos rescatan los docentes para explicar quiénes son como maestros? y ¿qué elementos anteriores a la formación inicial les permiten explicar la imagen que

portan de sí mismos? La investigación se desarrolló por medio de entrevistas en profundidad a doce docentes de escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires - Argentina.

Desde la investigación se entendió por identidad laboral docente a la noción que alguien tiene de sí mismo, siendo enseñante. Asumiendo a su vez que se tienen en cuenta las representaciones que el sujeto tiene del acto de enseñar y que se construye en la interacción con el otro, puesto que está inmersa en un espacio social determinado con relaciones puntuales. Así, se inicia en la propia escolarización de los docentes, continuando en su formación inicial y consolidándose en su quehacer.

El objetivo principal de la investigación consistió en explorar la construcción y el cambio de la identidad laboral docente para llegar a concluir las prescripciones sobre cómo deberían realizar su tarea los docentes.

Metodológicamente esta fue una investigación cualitativa de carácter narrativo. Así, privilegió la voz de los docentes (con más de 20 años de experiencia), reconstruyéndose a sí mismos laboralmente, en el transcurso de sus carreras. En ese sentido, se trabajó con relatos de vida para reconstruir trayectorias laborales. Los docentes tuvieron que reconstruirlas en primera persona, así como sus relaciones con otros y sus propios cambios. Se contó con 8 maestras y 4 maestros. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas y en profundidad. Fueron extensas, entre dos y tres horas. Inicialmente los docentes reconstruyeron de manera libre y espontánea su trayectoria laboral desde el primer empleo. Por otra parte, la segunda entrevista fue más estructurada. Posteriormente,

contando con las doce entrevistas se analizaron de manera transversal las voces, cruzándolas entre sí para categorizar los temas recurrentes.

Pese a que se pensó en partir de la experiencia laboral, el curso de la investigación tuvo que cambiar, ya que los docentes resaltaron marcas biográficas anteriores que consideraron que definían su identidad. Estas fueron: Las experiencias de la niñez y personas significativas de esta etapa: mostrando influencias que intervenían en el gusto por la docencia, así como la ética del cuidado del otro y los otros significativos que motivaron a esta elección. Los propios docentes como modelos resaltaron la enorme influencia de profesores, tanto negativa, como positivamente y su motivación por ser o no ser como ellos. Y las experiencias previas de enseñanza: participaron en actividades que motivaron esta elección como por ejemplo, explicarle a pares en su bachillerato o dirigir grupos parroquiales.

De esta manera, se mostró que al ingresar al periodo de formación inicial, se contaba con una identidad consolidada y motivada en sus propias experiencias. Las experiencias de formación y previas a ellas, así como la relación con el otro, les permitieron a los docentes consolidar su práctica y a través de la narrativa revisarla, así como a sus creencias, conocimientos, imágenes y representaciones construidas a través del tiempo, identificando su identidad laboral que continuamente se critica y se reflexiona.

Leite (2011) en su investigación titulada “*Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*”

realizó la reconstrucción de las historias de vida de dos maestros, una mujer con más de 40 años y un hombre con 50 años de trayectoria profesional. Se tuvieron en cuenta aspectos sociales, históricos, educativos, curriculares, políticos y personales a través del análisis y la re-construcción de estas historias de vida en aras de lograr la comprensión de las identidades docentes y la manera como estas se han configurado; los cuales a su vez promovieron cambios y reflexiones en momentos particulares de la historia. La investigación se desarrolló en España.

En ese sentido, la autora concibió que relatar la propia historia favorece la identidad de los docentes como actores de la sociedad, como seres que se ven y son vistos por el otro. Gracias a la participación de estos maestros se contaron hechos, situaciones, vivencias y experiencias que le dieron sentido a esta investigación, mirando más allá de la historia personal y atendiendo a la función social de la profesión docente.

Se obtuvo así tres versiones (o etapas) dentro de la investigación que son: Teórica–referencial: en donde se leyeron los relatos de las entrevistas y realizaron análisis primarios que generaron nuevos interrogantes. Posteriormente se analizaron las entrevistas y se reconstruyó la vida de los dos docentes. Esta versión se apoyó en la primera, logrando una mayor profundización. De las dos versiones anteriores surgió un “mapa de territorio” en el cual se articularon perspectivas y dimensiones que guiaron el análisis, la interpretación y la discusión.

Gracias a esta investigación, se presentaron cuatro “tramas argumentales” concernientes a las identidades docentes que son: Imágenes, sentidos y visiones heredadas; Imágenes, sentidos y

visiones emergentes desde el trabajo cotidiano; Rupturas y continuidades en las vidas de los docentes en contextos cambiantes y Sentidos de ser maestro en sociedades cambiantes.

Dentro de estas identidades se presentan las siguientes dimensiones: Moral y ética: dado que el docente enseña a través del ejemplo. Técnica: quien enseña debe saber hacerlo. Personal: existe indivisibilidad de lo personal con lo laboral, ya que la personalidad es también una herramienta de trabajo. Social: Hay una finalidad social del trabajo docente. Formativa: el docente debe estar en constante formación. Laboral – institucional: existe un sentido de la tarea docente en la vida y en las instituciones.

Vale la pena mencionar además que dadas las relaciones sociales cambiantes, la construcción de identidades se reflejó como un proceso contradictorio y en continua re–configuración.

La investigación desarrollada por la autora es vital para el presente trabajo puesto que muestra la construcción de la identidad como un proceso continuo que se configura y reconfigura a la luz de las experiencias de vida y las relaciones que se dan con los otros, en contextos sociales, culturales y educativos cambiantes.

Franco y Vásquez (2013), en su trabajo titulado “*Identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial: tejido de experiencias e historias compartidas*”, llevaron a cabo una investigación en Medellín que buscaba interpretar los procesos mediante los cuales se da la



configuración identitaria de maestros en educación especial, por medio de los relatos de vida donde se cuenta la experiencia narrada de los participantes.

El objetivo general que se perseguía era interpretar los procesos de configuración de las identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial desde la construcción de relatos de vida frente a reformas educativas y como específico se buscaba analizar las narrativas de docentes de educación especial como lugar de emergencia de las identidades profesionales.

Se acudió a la investigación cualitativa, particularmente al enfoque biográfico narrativo, donde por medio de relatos de vida y la voz de las docentes se interpretó la identidad profesional de cara a las reformas educativas que dirigen sus prácticas, desde cuatro hechos: se forman como educadoras especiales, pero sus funciones distan del proceso formativo en los contextos laborales; en la actualidad no se desempeñan las funciones relacionadas con la formación en el sector oficial pues la categoría de educación especial no está contemplada en el estatuto de profesionalización docente; han convertido la educación especial en sólo un apoyo y además se le asume sólo como una educación inclusiva.

La población con la que se trabajó estaba dada por dos licenciados y licenciadas en educación especial, que se desempeñan en instituciones privadas de educación especial, así como las autoras de la presente investigación, siendo esta población representativa pues frente a la situación problema expuesta, sí tienen la posibilidad de trabajar en el rol dentro del cual se formaron. Los datos se recogieron por medio de relatos grabados y grupos focales.

En cuanto al análisis de los datos, se realizó una reducción de los mismos por medio de un proceso de codificación y categorización de los datos, producto de los relatos y los grupos focales, estableciendo relaciones desde las identidades profesionales y las reformas educativas, a partir de las experiencias subjetivas de las propias investigadoras. Por otra parte, se realizó una retroalimentación y convalidación de lo hallado, pues se temía que fueran interpretaciones subjetivas, dada la participación de las educadoras especiales.

Al referirse a conclusiones, las identidades pasan por momentos de tensión, se evidencia la necesidad de seguir alimentando la formación y preguntarse quién se es y cómo se vive la experiencia propia y la de otros, construyendo sentidos de la experiencia. Con los relatos se observa la pluralidad en el ejercicio de la profesión, se abre caminos a otros espacios de la educación para las licenciadas en educación especial, rescatando la importancia que la educación especial debe ganar en otros contextos.

La pertinencia de la presente investigación, dentro del presente trabajo está dada por la relación que existe entre la construcción de identidad por medio de narrativas y el papel fundamental que juega el contexto educativo de los docentes y la manera como las políticas educativas afectan las visiones de los maestros.

González (2013), en su trabajo titulado “*evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su*

*propia práctica*”, asume que la identidad personal y profesional están estrechamente ligadas y se configuran a través de las experiencias diarias en las aulas. De esta forma, la investigación busca mostrar una reflexión desde el comienzo de la formación inicial como maestro, desde hace aproximadamente 10 años, del mismo autor del trabajo investigativo. La tesis se desarrolló en la Universidad de Valladolid - España.

Buscaba conocer y comprender el modo en que la identidad profesional de un docente novel se construye mediante la reflexión y el análisis de su biografía, las teorías implícitas y las vivencias. En el mismo sentido, buscaba comprender cómo la práctica reflexiva a partir de las vivencias y sentimientos personales y profesionales permite examinar y reconstruir la enseñanza.

Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, siguiendo la investigación (auto) biográfica-narrativa y la auto-etnografía. Los datos se recogieron desde el 2005, en la primera incursión como maestro de educación física, sirviéndose así de la historia de vida del docente-investigador, los diarios de clase elaborados por el docente y las entrevistas con otros profesionales. El análisis de la información siguió tres etapas: reducción de datos, disposición y transformación de los datos y obtención y verificación de las conclusiones.

En cuanto a resultados, se comprueba una evolución como educador, vinculada al aumento de su práctica, el contexto, los recursos que utiliza y la socialización, cobrando sentido a la luz de la práctica reflexiva que resulta de las experiencias vividas. De la misma manera, para el investigador, la práctica educativa es un conjunto de circunstancias personales, conocimientos,

relaciones interpersonales, sentimientos, temores e ilusiones por mejorar su quehacer. También es importante mencionar que las experiencias como estudiante y maestro, así como los modelos pedagógicos configuran la imagen de sí mismo en cuanto docente. Así, el autor concluye que la identidad profesional que acompaña al docente, y va construyendo, está ligada y condicionada por su identidad personal, expresando su manera de entender el mundo y la educación.

Finalmente, se asume que la identidad profesional del docente es intersubjetiva y ligada a las relaciones con los demás, pues cobra sentido en los vínculos que se establecen con la comunidad educativa.

La pertinencia de la investigación está dada por la configuración que se supone se da en la identidad de las profesoras de primaria, licenciadas en idiomas, que enseñan inglés, a partir de sus experiencias de vida y de aprendizaje y su relación con los otros y con su realidad.

Madueño (2014), en su trabajo de grado doctoral titulado “*La construcción de la identidad docente: un análisis desde la práctica del profesor universitario*”, desarrollado en Puebla-México, busca analizar el proceso de construcción de la identidad docente durante la práctica. El estudio se desarrolló con 10 profesores del programa de ingeniería industrial, que se reconocen como docentes y que además son reconocidos por sus pares como buenos profesores, que no cuentan con formación pedagógica, ni didáctica y aun así se desempeñan dentro de la docencia. En ese sentido, se analiza cómo el profesor construye su identidad durante la práctica, centrándose en tres objetivos que son: analizar de qué manera las experiencias de aprendizaje en la práctica del

profesor universitario, repercuten en el proceso de construcción de su identidad docente; caracterizar la forma en la que dicho profesor desarrolla las actividades con las que se identifica mejor, las ayudas a las que recurre para construir su identidad en la práctica y los significados que subyacen en el desarrollo de la misma; y diferenciar los cambios presentados en las participaciones del quehacer docente, en el transcurso de su formación identitaria, desde sus inicios hasta su presente.

El marco metodológico se basó en un énfasis interpretativo, desde la metodología cualitativa y se sustentó en el método biográfico-narrativo que parte de relatos de vida temáticos centrados en la práctica, los cuales se obtuvieron por medio de entrevistas en profundidad (basadas en dos guías). Buscaban captar significados, comprender los fenómenos de carácter social y recuperar la voz de los sujetos con los que se trabajó. En ese sentido, el análisis se realizó a partir de la sistematización de la información recabada, iniciando con la codificación e identificación de fragmentos relevantes, para llegar a la descripción de los resultados por categorías y ejes analíticos.

Desde la investigación se asumió la construcción identitaria como gradual, dinámica, múltiple, subjetiva, compleja, inacaba y contextualizada, construyéndose poco a poco desde los inicios en la decisión de convertirse en docente; así, se concibe la postura de una identidad conformada en la actividad, durante el ejercicio, o bien a través de participaciones, mostrando al profesor como parte activa de su formación identitaria, pues se construye en la práctica. Desde la autora se concibe que “el ser humano se construye y reconstruye en un continuo en el que adquiere y modifica ciertos

rasgos, cualidades o formas de actuar” (p. 31). De igual forma, se considera que la identidad se narra y se construye, gracias a los relatos.

Los resultados estuvieron enmarcados por tres momentos: un punto de partida, frente al porqué llegaron a ser docentes, el desarrollo en la práctica y los cambios advertidos durante la construcción de la identidad; de lo que se concluye que en el proceso de la construcción de la identidad de los docentes es primordial la participación comprometida y el sentimiento de satisfacción; asimismo se destaca que existe la reflexión frente a logros y dificultades dentro de la práctica docente. De esta manera, los profesores le otorgan significado a su quehacer cuando se constata que los estudiantes acceden a una mejor formación.

En esta línea, el estudio permite pensar que las acciones del docente forman parte de un proceso dinámico e inacabado, pues se desarrollan a través de la práctica, de la misma manera es preciso mencionar que en la construcción de la identidad participan las personas que influyen y son influidas en un entorno sociocultural. Dentro de las conclusiones, los docentes mostraron una identificación previa hacia la docencia, demarcada por considerarse buenos para explicar y ayudar a otros a aprender, reconocidas por su desempeño y experiencia como ingenieros industriales, lo que les permite reconocerse como docentes. En cuanto al ingreso a la docencia, se imaginan como competentes para formar a futuros profesionales de dicha área. Por otra parte, el profesor se siente en calidad de docente cuando prepara y desarrolla sus clases, asesora a estudiantes y participa en proyectos de investigación. Es preciso mencionar además que la acción reflexiva se da en la socialización con los pares, los estudiantes y los especialistas del área.

Durante el desarrollo de la práctica, el profesor construye, reconstruye o co-construye la imagen de sí mismo como docente. De igual manera, los logros y dificultades producen satisfacción o insatisfacción que motivan el esfuerzo hacia mejorar su desempeño o potenciar lo que funciona, generado esto por la reflexión durante y después de la práctica.

Para concluir, se menciona que la identidad se desarrolla a través de una construcción social por medio de acciones situadas, durante la práctica se sostiene el compromiso y la identidad se modifica a partir de la satisfacción o insatisfacción frente a los resultados.

El trabajo de investigación es relevante dentro del presente proyecto pues permite conocer cómo interviene la práctica del profesor en la construcción de la identidad docente, motivando la reflexión frente a su quehacer.

Mórtola (2016), con su grupo de investigación, desarrollaron un proyecto titulado “*La apropiación del discurso vocacional por parte de individuos que eligen la enseñanza primaria como campo laboral*”, en el cual se aborda la apropiación del discurso vocacional por parte de personas que eligieron trabajar en la educación primaria. Desde la investigación se asume que la identidad profesional inicia su conformación en la formación inicial y se buscaba comprender el discurso vocacional desde el lenguaje de los estudiantes de profesorado. El proyecto se llevó a cabo en Argentina.

Desde el autor se asume que la vocación es más que un discurso social asociado a la elección de una carrera, pues también manifiesta qué lo llevó a ser docente, los rasgos que considera que son valiosos de él mismo y como maestro. La vocación es algo que se posee, es una construcción discursiva que permite expresar núcleos identitarios profesionales (se dice: “Tengo vocación”) y permite que los individuos se expliquen por qué se eligió un campo laboral. A medida que los individuos hablan, son hablados por la sociedad en la que se mueven.

Entendiendo el discurso vocacional como un núcleo discursivo imperante de la identidad profesional, esta se define desde la investigación como el espacio compartido entre los sujetos, el entorno laboral, el entorno social y las instituciones en las cuales se trabaja. En esta línea se asume que la identidad profesional docente es la noción del sí mismo que porta un sujeto en cuanto enseñante, la cual expresa las representaciones que el sujeto tiene del trabajo de enseñar y se construye en la interacción con los otros, por lo tanto es una identidad cambiante.

Metodológicamente, la investigación fue de tipo cualitativo. A través de narrativas biográficas se reconstruyeron ciertas experiencias, por medio de entrevistas semiestructuradas en profundidad, contando con estudiantes de profesorado que iniciaban su formación, así como con personas que estaban en el momento de realizar la residencia. De igual manera, se exploraron las trayectorias biográficas previas en aras de encontrar experiencias vitales que produjeron marcas en el discurso vocacional. Los resultados se obtuvieron bajo el análisis paradigmático de datos narrativos, para identificar generalizaciones del grupo estudiado, identificando recurrencias y particularidades. De esta manera, se organizó el discurso identificando núcleos de significados en cada relato,



seleccionando segmentos significativos, luego se realizó un análisis transversal entre las voces individuales. Los participantes fueron siete estudiantes que iniciaban su formación y siete que estaban realizando su residencia.

En cuanto a las conclusiones, se percibe que expresan búsquedas profesionales docentes tras experiencias en otras formaciones, casi la mitad de los estudiantes vinculan su decisión de ser docentes con familiares o personas cercanas que también lo fueron, los valores que sostienen los padres y madres potencian los intereses, valores y aspiraciones de los hijos, se muestran elecciones tempranas del trabajo de enseñar. Dentro de otras razones para elegir la educación primaria se encuentran la cercanía del lugar de estudio, las características personales o de personalidad (por ejemplo la empatía con la gente), también las aspiraciones personales (ayudar a los otros a mejorar en la vida). Se encontró que gran parte de los entrevistados ingresan al profesorado probando si les gusta o no.

En cuanto a la vocación, además de ser un discurso asociado al ingreso al campo laboral, se vio que también representa un gusto, inclinación, elección u otras razones para escoger la docencia y se asume como algo que se tiene (o no). Y en cuanto a la identidad profesional, los residentes manifiestan que confirman su elección en la práctica y en su trayectoria.

El proyecto de investigación es pertinente a la presente obra de conocimiento, pues resalta la construcción de la identidad y la relación con la vocación, como factores relevantes a la hora de elegir la docencia como profesión, particularmente dentro de la educación primaria.

### **2.1.3. Antecedentes sobre el perfil del docente.**

Domínguez (2010), en su trabajo de grado doctoral, por medio de *“La persona del maestro a través de sus relatos docentes: una perspectiva sistémica”*, presenta su investigación desarrollada en México, donde concibe que el ser humano es una persona con historias por contar, en aras de conocerlo y comprenderlo, desde tres áreas: la personal, la profesional y la que al aula se refiere, trabajando con ocho profesores de la educación básica primaria. Por otra parte, se aborda una perspectiva sistémica, pues desde el trabajo se concibe a la persona del maestro como un “sistema viviente abierto” a varios sistemas: familiar, político, religioso, ecológico, simbólico, etc., definiéndolo como una unidad global que se encuentra organizada y consta de interrelaciones entre individuos, elementos y acciones, donde su independencia, necesariamente depende de su entorno, en el que juega diversos roles: hermano, amigo, hijo, familiar, profesional, pareja, etc.

En cuanto a los objetivos, se plantean como generales los siguientes: contribuir al conocimiento del docente como persona en el contexto de su función como maestro, identificar las historias dominantes que los maestros se cuentan de sí mismos y de sus estudiantes y conformar si es posible una estructura sistémica entre la narración de sí mismo del maestro y la percepción que tiene de sus estudiantes. En esa dirección, busca principalmente examinar el tejido que se construye entre la dimensión personal y profesional de los docentes. Así el análisis se desarrolló desde tres dimensiones: el entorno personal, la vida profesional y la vida docente.

En términos metodológicos, el método se inscribe en los trabajos cualitativos, con un estudio de casos múltiples. Se recurrió a la perspectiva metodológica de historia oral temática, por medio de los relatos de los docentes, empleando entrevistas a profundidad. Se asumió que estas historias que los docentes cuentan, revelan lo que fortalece y debilita a los maestros personal y profesionalmente. El análisis e interpretación de la información recogida se llevó a cabo bajo el procedimiento denominado figura-fondo, desde lo particular y lo global. La modalidad figura abordó el trabajo por caso, mirando los detalles del sí mismo y su transformación en el tiempo, mientras que la modalidad de fondo se realizó en el análisis del conjunto de casos.

En cuanto a los resultados se evidencia la complejidad que acarrea el trabajo del docente, donde la comprensión de las diversas relaciones que se tejen en la labor docente, contribuyen a realizar un trabajo asertivo en la formación docente. Desde la perspectiva sistémica se abren las posibilidades para inventar nuevos dispositivos institucionales de formación docente y revalorar el intercambio de propuestas pedagógicas. De la misma manera se percibe que el trabajo docente no ha sido fortalecido, ni tampoco su imagen ni autoridad, y se evidencia malestar en cuanto a las autoridades y la sociedad frente a su labor; mientras que en el trabajo cotidiano y en la relación con los estudiantes se evidencian logros cognoscitivos y un equilibrio que invita a realizar el trabajo de la mejor manera posible para encontrar satisfacciones.

Finalmente, la autora menciona que la persona del maestro debe ser comprendida como una totalidad y no como una parte del todo educativo, aporte importante a la hora de pensar en las docentes de primaria que enseñan inglés siendo licenciadas, de cara a políticas de educación que

se crean para implementar en nuestras realidades educativas. Aquí se hace vital el trabajo, pues se invita a pensar en el maestro como un todo que reúne diversas cualidades y ejerce diversos roles dentro de la sociedad.

Cucás y Jiménez (2011), en su trabajo de investigación titulado “*Perfil de los profesores de inglés de secundaria del sector público en el área urbana del municipio de Florida – Valle*” centraron su atención en el perfil de los profesores de inglés de secundaria del sector público en el área urbana del municipio de Florida, Valle, Colombia. A partir de una investigación cualitativa, apoyada en instrumentos y técnicas de la etnografía educativa, buscaban mostrar la realidad de los fenómenos y de las interacciones que ocurren en los contextos escolares. Utilizaron la entrevista como técnica de investigación para conocer las experiencias de vida de los docentes, la encuesta con el objetivo de delimitar y definir la muestra, y los registros de observación de clase.

Inicialmente las autoras recolectaron datos de la encuesta aplicada a catorce profesores de inglés de secundaria de las instituciones públicas de Florida. La encuesta contenía trece preguntas tanto de aspectos formales como de los relacionados con su profesión. Posteriormente se seleccionaron sólo siete de los catorce profesores a quienes finalmente se les entrevistó teniendo en cuenta los datos arrojados en la encuesta y el registro de observación. De los datos se clasificaron cuatro ejes temáticos: historia personal, formación inicial, desarrollo profesional y percepción de los retos como docentes de lenguas.

Los resultados mostraron que la formación de los docentes del área urbana de Florida está basada en programas de formación docente de carácter formal, conformados por los componentes científicos, psicopedagógicos culturales y prácticos. El componente investigativo no es un componente dentro del proceso de formación que siguieron los docentes. En general, el estudio mostró la satisfacción de los conocimientos adquiridos en la universidad y la posterior práctica en el ejercicio como docentes aunque se evidenciaron inconformidades relacionadas con componentes teóricos que no se aplican de la manera en la cual se desearía.

La capacitación constante por parte del docente, la importancia de la enseñanza de la cultura natural de la lengua extranjera, las lúdicas dentro de la enseñanza de la lengua, la dedicación y compromiso de los docentes, son argumentos a favor manifestados por estos. Por otra parte la falta de credibilidad en las políticas gubernamentales, la falta de recursos, la baja intensidad horaria y el alto número de estudiantes en el aula son factores, que según los docentes investigados, no favorecen las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Dicho aporte investigativo ofrece una amplia contribución a la presente investigación pues es un antecedente cercano a la realidad dentro de la cual se desarrolla este trabajo, al ser realizado por y para el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, donde a partir de la historia de vida se indaga por la formación y su pertinencia y puesta en práctica, así como por la realidad que se vive en las aulas de cara a las políticas educativas de Colombia y su impacto directo en el departamento del Valle del Cauca - Colombia, particularmente en el municipio de Florida.

#### **2.1.4. Antecedentes sobre la formación del profesorado y la práctica pedagógica.**

Díaz y Santamaría (2009), en su trabajo desarrollado en Bogotá - Colombia y presentado bajo el nombre de “*Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de los relatos de vida pedagógica*” realizaron un ejercicio de investigación que profundizaba en las reflexiones de los docentes en cuanto a sus procesos de formación. Su objetivo era interpretar las concepciones y reflexiones acerca de la formación de los profesores, presentes en las narrativas pedagógicas de los estudiantes de maestría en docencia de la Universidad de la Salle, en su cohorte 2007- II.

Los objetivos específicos consistían en identificar las ideas, los motivos, los momentos, los espacios y las personas que intervienen en la formación de los profesores, presentes en los relatos de vida de los maestrantes y comprender el significado de las reflexiones acerca de su formación a partir de los relatos de vida pedagógica.

La investigación se desarrolló bajo el corte cualitativo, siendo de orden hermenéutico, desde el enfoque biográfico narrativo. Se contó con una muestra de 9 estudiantes. Como herramientas de recolección de los datos se emplearon la autobiografía y la entrevista narrativa en profundidad, analizadas por medio de la identificación de estructuras, significados y funciones de las narrativas. Los resultados muestran los elementos que fueron comunes en los relatos por medio de códigos, categorías axiales y una categoría central.

Se asume que los docentes construyen su identidad profesional a partir de la interacción con los otros y a partir de condiciones sociales que delimitan su quehacer, influidos por los valores familiares, las teorías, los conocimientos adquiridos, las políticas educativas, las personas y las reflexiones y comprensiones del entorno, invitándolos a transformar sus prácticas. Por medio de la narrativa se busca la reconstrucción de la experiencia pedagógica, dándole sentido a lo vivido por medio de procesos de reflexión. Por otra parte, la formación es un proceso de transformación en el que se adquieren las herramientas necesarias para mejorar las prácticas y reflexionar el quehacer.

En cuanto a las conclusiones, se dice que el trabajo en el aula contribuye también a la formación de los profesores, destacando que un docente competente se actualiza constantemente y participa de investigaciones pedagógicas. De igual manera se concibe que la profesión docente es un asunto de vocación y compromiso social, pese a que no satisface la realización económica, pero el mayor orgullo que siente un docente se percibe cuando sus estudiantes aprenden.

Formarse, por otra parte, permite mejorar las condiciones salariales y el bienestar personal y familiar, además permite confrontar posturas pedagógicas y compartir experiencias. A su vez, la identidad docente es una construcción que se da basada en la interacción con los estudiantes, con los compañeros y con las instituciones, mientras que la experiencia y la reflexión generan transformación de las prácticas pedagógicas.

Se puede detallar que esta investigación permite conocer desde el ámbito nacional que la construcción de identidad es un proceso cambiante que está mediado por las experiencias de formación, donde a medida que los docentes se capacitan y desarrollan las prácticas, va mejorando la labor que se realiza. De esa manera es un aporte a la presente investigación pues se busca ver la satisfacción y el impacto que posee la formación como Licenciadas en idiomas que perciben las docentes a la luz de las prácticas.

Johnson (2010), en su tesis de maestría titulada “*Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo*”, abordó la identidad y la formación de los docentes de historia principiantes en Chile. El ejercicio se desarrolló por medio de la producción de relatos de vida, con un enfoque biográfico-narrativo, en forma de estudio de caso. El objetivo era comprender los significados que atribuyen los profesores a su formación e identidad, desde la perspectiva biográfico-narrativa. Se contó con la participación de profesores de historia de la universidad de Chile que a su vez fueron formados en dicha universidad. Se advirtió la presencia de factores biográficos, familiares y escolares, junto a experiencias profesionales y educativas. Los datos se obtuvieron por medio de entrevistas en profundidad semiestructuradas y se comprendieron siguiendo el análisis de los datos narrativos de tipo paradigmático y el análisis narrativo de los datos narrativos. Posterior a la transcripción de la entrevista se realizó una codificación y una categorización, llegando a una tematización de la información.



En cuanto a las conclusiones, se afirma que la biografía, tanto la personal como la familiar, ha dado significados a la vida de los docentes, donde se muestra la influencia de adultos significativos, y los modelos docentes positivos prevalecen; la vida familiar muestra una fuerte influencia en la construcción de la identidad y la formación permitió la formulación de una teoría personal de la educación. A pesar de que la formación se inició con muchas expectativas, consideran que les quedó debiendo en aspectos técnicos o recetas, donde se evidencian carencias en formación pedagógica. Por su parte, las prácticas y el trabajo los viven como instancias de aprendizaje y búsqueda de soluciones, así como la formación permanente motiva el cambio. Finalmente, la educación y las metas claras favorecen el desarrollo de un entorno ideal que invita al aprendizaje y amplían los marcos de acción; el estilo personal combina los significados de las experiencias biográficas, formativas y de socialización.

Así, la investigación es relevante pues muestra cómo se percibe la importancia que posee la formación pedagógica en la construcción de la identidad, a la luz de las experiencias y la puesta en práctica de su saber en su quehacer pedagógico.

Antolín (2013), en su trabajo investigativo nominado “*La reconstrucción auto etnográfica de un maestro: vida escolar, estudios universitarios y docencia*” buscaba mostrar la importancia de la formación docente y su influencia en las prácticas pedagógicas, desde el punto de vista personal de un deportista que a su vez es docente. La investigación se desarrolló en la Universidad de Valladolid - España.

Los objetivos planteados para la realización de la investigación fueron: relacionar las creencias y las prácticas educativas como forma de conseguir coherencia docente, identificar la formación inicial como un elemento clave en la transformación del pensamiento docente, enfatizar la importancia de la formación permanente del profesor para dar respuesta a nuevos retos e identificar cómo la historia de vida condiciona la personalidad docente y las relaciones con compañeros, estudiantes y el contexto.

Metodológicamente se desarrolló bajo la autobiografía y la auto etnografía, los datos fueron recogidos mediante la historia de vida del profesor, el diario de campo, el cuaderno del profesor y los cuadernos de los alumnos.

En cuanto a las conclusiones, vale la pena mencionar que la participación activa y el sentirse valorado como docente, contribuyó a su transformación como maestro, formando un rol crítico, capaz de participar y debatir en las diversas decisiones que se toman. De igual manera, no sentirse valorado como deportista en su vida académica, le permitió separar el deporte extraescolar y el escolar. La formación continua facilita la entrada en el mundo laboral de la educación, así como la vinculación y relación con sus pares académicos y profesionales. Finalmente, también concluye que el claustro de los profesores en ocasiones es reactivo a compartir con otros docentes que siguen formándose pues los ven como una amenaza a las rutinas tradicionales que se siguen en el aula.

Dentro de la pertinencia en el presente trabajo, el antecedente es valorado por servir como ejemplo de investigación en lo que se refiere a la construcción de la identidad de un docente, mediada por su historia de vida y experiencias de aprendizaje personal y profesional.

Serrano (2013), en su tesis doctoral titulada “*Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria.*”, desarrolló su investigación centrada en analizar los aspectos que se consideran relevantes para mejorar la formación inicial de los profesores de secundaria, marcados por la construcción de la identidad profesional docente, las creencias sobre la profesión docente y su relación con las necesidades formativas para el ejercicio de dicha profesión, y la valoración de la formación inicial adquirida en el master de formación del profesorado de enseñanza secundaria, así como la identificación de aspectos que pueden mejorar el proceso de formación inicial docente en el futuro. La investigación se desarrolló en la Universidad de Córdoba – España.

Dentro de la metodología es preciso mencionar que el trabajo investigativo se realizó bajo un proceso descriptivo, que buscaba analizar la realidad educativa, intentando desarrollar una estructura de formación docente acorde con las demandas del sistema educativo moderno, bajo el análisis cualitativo y cuantitativo de datos derivados de diversos tipos de instrumentos, con una población de estudio representada por los estudiantes del Master mencionado en el párrafo anterior.

El trabajo se desarrolló enfocado en tres problemas, así:

1. ¿Cómo y cuándo comienza a construirse la Identidad Profesional Docente entre los futuros profesores y profesoras de enseñanza secundaria? ¿Cuáles son los elementos esenciales de dicho proceso y que implicaciones tienen para la formación inicial docente?

Con base en dichos interrogantes, se planteó como objetivo general conocer de qué forma comienzan a construir la Identidad Profesional Docente los estudiantes del máster y cuáles son sus principales implicaciones para la mejora de la formación inicial del profesorado de secundaria. Este estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, con una metodología que intentaba acercarse a la realidad social a través de los discursos, con base en un estudio descriptivo, que explora las ideas sobre el desarrollo de la identidad profesional docente.

2. ¿Cuáles son las necesidades formativas que consideran más relevantes los alumnos y alumnas del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria? ¿Poseen ideas previas sobre la profesión docente tales estudiantes? ¿Existe alguna relación entre las creencias sobre la profesión docente y las demandas de formación inicial?

El segundo estudio se realizó bajo una encuesta con una escala de valoración tipo Likert, persiguiendo como objetivo general conocer cuáles son las necesidades formativas que consideran más relevantes los alumnos y alumnas del Máster, cuáles son sus ideas previas sobre la profesión docente y explorar si existe alguna relación entre las creencias

sobre la profesión docente y las demandas de formación inicial. En este estudio se siguió una metodología descriptiva cuantitativa, basada en un cuestionario.

3. ¿Cómo valoran la formación inicial docente adquirida por los estudiantes en el máster? ¿Qué importancia conceden a los objetivos formativos y competencias profesionales que se deben desarrollar durante el proceso de formación inicial docente? ¿Qué implicaciones se derivan del estudio de las opiniones de los alumnos del máster para la mejora de la formación?

Para este tercer caso también se desarrolló una encuesta de escala Likert cuyo objetivo general consistía en conocer cómo valoran la formación inicial docente adquirida por los estudiantes en el Máster y la importancia que conceden a los objetivos formativos y competencias profesionales que se deben desarrollar durante el proceso de formación inicial docente. Se trató también de identificar las debilidades y fortalezas del Máster en sus primeros años de implantación con vistas a formular una propuesta fundamentada de mejora de la formación. Se desarrolló bajo el paradigma cuantitativo.

Con los instrumentos aplicados se procedió a analizar los datos cualitativos por medio de Atlas.ti y los cuantitativos por medio de SPSS 2.0, así se informatizaron y redujeron los datos, determinando los análisis más congruentes con los objetivos y las hipótesis establecidas. En cuanto al análisis textual, las respuestas se segmentaron en elementos singulares y agrupación de ideas

según categorías que hablan del mismo tema, implicando varias fases: 1) Unidades de Análisis; 2) Proceso de Codificación; y 3) Proceso de categorización.

En cuanto a los resultados, se puede mencionar que la identidad profesional se da en la capacidad de enseñar, con el desarrollo de la autoconciencia que favorece la aceptación social de la profesión, mostrando una imagen positiva de sí mismo. Dentro de la construcción de la identidad, son aspectos importantes de acuerdo a los alumnos la capacidad de enseñar, ser un buen comunicador, tener capacidad de liderazgo, motivación, interés y atención por el alumnado, responsabilidad y solidaridad, entre otros.

Para el segundo estudio, existe una relación de dependencia entre las creencias que se tienen sobre la profesión y las demandas formativas que los alumnos consideran más relevantes y para el tercer estudio se menciona que existen diferencias entre la importancia atribuida a los objetivos y competencias del máster y el nivel de desarrollo alcanzado en tales aspectos, tras el proceso de formación inicial del profesorado de secundaria. Además se aprecia que sus expectativas formativas eran mayores ya que la importancia atribuida a los objetivos y competencias del máster es bastante elevado. Se deduce, por tanto, que la formación inicial docente recibida por el futuro profesorado de secundaria es susceptible de determinadas mejoras.

Este trabajo doctoral es importante para la presente investigación pues relaciona la construcción de la identidad docente con la satisfacción frente a la formación recibida, de cara a la práctica pedagógica en la cual transcurren las experiencias de los profesores, estudiantes del

Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, mostrando a su vez la pertinencia del mismo.

## 2.2 Marco legal

Cuando se habla de historia de vida de docentes, narrada por medio de relatos de vida, es preciso tener presente que las prácticas pedagógicas necesariamente se configuran y a su vez modifican la identidad docente; así, dentro de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, la manera como el gobierno concibe y genera las políticas para esta aplicación, afecta notoriamente las prácticas cotidianas. De esta manera, estos procesos deben estar guiados por las políticas de educación, en este caso concreto: Colombia; y las políticas internas de cada institución educativa.

A continuación, se hace una reconstrucción del panorama de la educación para Colombia, concretamente en el caso de las lenguas extranjeras. Inicialmente, la Constitución política de Colombia (1991), en su artículo 67, señala que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin

perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67).

Como se puede percibir, desde La Constitución Política se vela por una educación integral que favorezca el desarrollo de los estudiantes desde diversas esferas, pero pese a estos objetivos, aunque no se excluye el aprendizaje de una lengua extranjera de los propósitos de la educación, tampoco se hace precisión frente a la enseñanza del inglés.

Posterior a la proclamación de La Constitución Política de Colombia, en el año 1994 se publicó la Ley General de la Educación (ley 115), desde la cual se concibe que “la educación es un proceso de formación permanente, personal y cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes”. Como se muestra, el objeto de la presente ley va de la mano con la manera como se concibe la educación en el primer documento citado.

Asimismo, en el caso que compete, el presente trabajo de investigación se desarrolla desde la educación formal, la cual se entiende como aquella que se da en establecimientos educativos y se divide por grados, caso concreto, una educación que corresponde a la básica que va desde primero



hasta noveno y se desarrolla en dos ciclos, uno que corresponde a la educación básica primaria (de primero a quinto) y otra de sexto a noveno. Por otra parte, en la ley 115, particularmente en su artículo 23, se consagra que dentro del 80% del plan de estudios concebido para este tipo de educación están dadas las siguientes materias: Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; Educación artística; Educación ética y valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación Religiosa; Humanidades, Lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas; y Tecnología e informática.

Adicionalmente, en el artículo 77 de la ley 115, se le brinda autonomía a las instituciones para organizar las anteriores áreas citadas, y además ofrecer otras asignaturas optativas que vayan encaminadas a dar cumplimiento a los objetivos que se proclamaron y por los que se debe velar dentro de la educación, teniendo en cuenta las necesidades regionales.

Como se percibe, dentro de la presente ley, más allá de exigirse enseñar inglés, se concibe la enseñanza de la lengua castellana (que es la lengua materna en Colombia) y se pide la enseñanza de un idioma extranjero, sin precisar que fuese inglés.

Enfocándose en la educación primaria, que es objeto de estudio en el presente proyecto de investigación, se precisa que en el artículo 21 de la Ley 115, se conciben como objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria: a) la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; b) el

fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico; c) el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura; d) el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética; e) el desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos; y precisamente m) la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera; entre otros.

Si se piensa en todos los requerimientos de ley que se estipulan para desarrollar una educación de calidad e integral en Colombia, es necesario pensar en quienes se encargan de ejercer estas labores; en esta línea, siguiendo la Ley General de la educación, en el artículo 116 se precisa que para ejercer la docencia en primaria se requiere tener título de licenciado en educación, expedido por una universidad o el de Normalista superior expedido por una Normal y estar inscrito en el escalafón nacional docente, pidiendo además en un párrafo que el título indique el énfasis en un área del conocimiento.

En términos de contratación, para el año 2002, cuando se realizó la reestructuración a la carrera docente, se publicó el Decreto 1278 de junio 19, el cual buscaba garantizar que la docencia

fuera ejercida por educadores idóneos, donde se reconozca su formación y experiencia, apuntando a lograr una educación con calidad y el crecimiento de los docentes.

En su artículo 5, se proclama que los docentes son responsables de actividades curriculares no lectivas como administración del proceso educativo, preparación de la labor, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación y formación de los alumnos, además se les pide participar de reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a la comunidad, orientación a estudiantes, y toda actividad que incida directamente en el proceso educativo.

Desde el decreto 1278, se indica en su artículo 7 que es requisito poseer un título de licenciado o profesional o el de Normalista Superior, expedido por una institución de educación superior reconocida por el estado, así como aprobar el concurso de méritos, para ser nombrado como docente del sector oficial en el área de conocimiento de su formación.

En cuanto al concurso de ingreso, en el artículo 8 del mismo decreto, por su parte se establece que se desarrolla una evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes, pero en ninguna parte se hace expresa la exigencia del conocimiento del inglés como lengua extranjera para quienes deberán enseñarla en primaria, ni en términos de títulos profesionales, ni de concurso de méritos, mostrando

solamente la exigencia de un área de énfasis, sin precisar que necesariamente en primaria se debería contar con al menos un docente de inglés.

El aprendizaje del inglés genera la posibilidad en los estudiantes de comunicarse con otras personas a nivel mundial; asimismo, genera nuevas posibilidades de ampliación de los conocimientos, el acercamiento a nuevas culturas, nuevas oportunidades laborales, entre otras, lo cual a su vez impulsa el crecimiento y la inmersión del país en diversas dinámicas globales (académicas, culturales, económicas, políticas, etc.), sobre todo en tiempos de globalización.

Es así, como teniendo en cuenta la importancia que actualmente posee el inglés, el Ministerio de Educación Nacional implementó el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, buscando mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en el país, cuyo objetivo principal es “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (s.p.).

Dicho objetivo, implicaba la aplicación de un plan estructurado que permitiera desarrollar las diferentes competencias comunicativas, buscando el desarrollo de habilidades tales como la escucha, el habla, la lectura y la escritura dentro del sistema educativo. Así se hace uso de los Lineamientos curriculares (1998) que buscan orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje del

inglés teniendo en cuenta la multiculturalidad existente en Colombia. En ese sentido, se definen los Lineamientos Curriculares en inglés como:

Orientaciones pedagógicas para que los docentes del área se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), buscar oportunidades de manejo innovador del área y asumir y apropiarse de los avances científicos y tecnológicos. Asimismo se busca que a partir de los Lineamientos, los docentes puedan establecer logros alcanzables en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, efectuar evaluaciones continuas y tomar decisiones que hagan que el currículo específico sea pertinente y eficaz y los aprendizajes significativos. (MEN, 1998, p. 10).

Viendo la necesidad de fortalecer estos procesos de enseñanza dentro de parámetros internacionales, el Ministerio de Educación Nacional, recurre a la incorporación y uso del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002); el cual brinda metas claras y niveles deseados, unificando las directrices de rendimiento de los aprendices. Posteriormente, teniendo en cuenta dicho marco, se formularon, hacia el año 2006 los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, para la educación básica y media, los cuales son un referente de las habilidades que deben estar desarrollando los estudiantes del país, de manera homogeneizada.

Dentro de dichas políticas, se espera que los estudiantes, al finalizar su bachillerato posean un nivel de competencias B1 (Pre intermedio) en inglés. Es así como se plantean estándares de rendimiento basados en lo que propone el Marco Común Europeo de Referencia (2002), niveles que se presentan a continuación.

Niveles según el Marco Común Europeo	Nombre común del nivel en Colombia	Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector Educativo a 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006, p.6.

En ese sentido, estos estándares se han agrupado por conjuntos de grados, estableciendo los rendimientos esperados para cada nivel (saber y saber hacer), así: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo. Al finalizar cada nivel se espera que los estudiantes cuenten con un rendimiento predeterminado, enmarcado a su vez entre habilidades tales como escucha, lectura, monólogos, conversación y escritura; y competencias tales como lingüística, pragmática y sociolingüística.

Décimo a Undécimo	B1	Pre intermedio 2 - B 1.2
Octavo a Noveno		Pre intermedio 1 - B 1.1
Sexto a Séptimo	A2	Básico 2 - A 2.2
Cuarto a Quinto		Básico 1 - A 2.1
Primero a Tercero	A1	Principiante A1

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006, p.10.

De acuerdo a esto, cuando un estudiante ha llegado a grado quinto y teniendo en cuenta las disposiciones legales, el mismo debe haber alcanzado los siguientes logros:

- ✓ Comprendo textos cortos, sencillos e ilustrados sobre temas cotidianos, personales y literarios.
- ✓ Comprendo cuentos cortos o lo que me dice mi profesor en clase.
- ✓ Participo en conversaciones cortas usando oraciones con estructuras predecibles.
- ✓ Hablo de mí, de mis compañeros y de nuestras actividades cotidianas con oraciones simples, encadenadas lógicamente y a veces memorizadas. Aún se me dificulta hablar de temas que se salen de mi rutina familiar o escolar.
- ✓ Mi pronunciación es comprensible y hablo de manera lenta y pausada.
- ✓ Escribo pequeños textos sencillos sobre temas de mi entorno.
- ✓ Mi vocabulario se limita a temas y referentes cercanos y conocidos. (Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006, p.p. 20-21).

Entre otros, distribuidos en competencias: lingüística, pragmática y sociolingüística; y en habilidades: lectura, escucha, escritura, monólogos y conversación.

Siendo consecuentes, la enseñanza del inglés debe enmarcarse en las políticas educativas establecidas, teniendo en cuenta los diferentes lineamientos y estándares que desde el MEN se han

planteado y que a esta área pertenecen; asimismo, debe vincular el contexto actual, recurriendo a diversas herramientas tecnológicas que permitan desarrollar todas las habilidades lingüísticas.

Actualmente, se han presentado los Derechos Básicos de Aprendizaje de inglés y el Currículo Sugerido (2016), que se muestran también como una orientación para fortalecer el aprendizaje de este idioma y que “busca que los estudiantes alcancen un nivel de inglés que les permita comunicarse, interactuar y compartir conocimiento, y a la vez potenciar sus capacidades humanas y profesionales” (s.p.).

Desde este documento, que salió a la luz pública en el presente año, se establece que se “busca generar igualdad educativa y hacer que la enseñanza y el aprendizaje del inglés sean vistos como una herramienta que fortalezca la formación integral y pertinente para los estudiantes del siglo XXI en Colombia” (s.p.).

Asimismo, se presenta además un panorama bastante lejano de los objetivos planteados en Colombia Bilingüe. Según el ICFES (2015) hasta el momento lo que se ha realizado no ha permitido una transformación real, pues en las pruebas saber del año 2014, un 51% de los estudiantes tenían un nivel -A1 y solo un 7% logró un nivel B1 y B+.



Siguiendo el texto, además hay áreas que se deben seguir fortaleciendo para alcanzar las metas propuestas, tales como: gestión escolar, nivel de inglés de los docentes y sus pedagogías de enseñanza, relación entre la lengua materna y la extranjera, articulación del inglés a la vida de la escuela y la comunidad, fortalecimiento en cuanto a recursos e infraestructura, entre otros. Demostrando que pese a las buenas intenciones, además de que los resultados de las políticas no son palpables, aún se está lejos de alcanzar una Colombia Bilingüe para el año 2019.

### **2.3 Marco teórico**

Al hablar de la historia de vida a nivel educativo, necesariamente debemos hablar del discurso docente que expresa una identidad personal y colectiva, construido en contextos sociales y culturales. Para este caso particular, expresado por medio de los relatos de vida de profesoras de educación básica primaria, que enseñan inglés y son licenciadas en lenguas extranjeras. Este proyecto se enmarca dentro de la investigación cualitativa, la cual se da por procesos de reflexión que necesariamente invitan a mirar hacia atrás, a revisar las prácticas, la biografía, las vivencias y las experiencias. A partir de la investigación biográfico narrativa, es preciso tener presente que Bolívar et. al. (2001) asume al profesor como una persona y afirma que la percepción que se tiene de sí mismo, en tanto docente, es tan importante como la práctica que se ejerce; por lo tanto lo que es la persona no puede ser separado de su ejercicio profesional, expresado a los otros por medio de relatos que narran los deseos, las experiencias, los intereses, en pocas palabras: lo que se desea hacer público.

### **2.3.1. Acercamiento al concepto de identidad.**

#### ***2.3.1.1. Definición de Identidad.***

Cuando se piensa en la identidad de los docentes, es preciso preguntarse por lo que es entendido como identidad. En una definición inicial, desde el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, la palabra identidad se asume como el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás; en ese sentido, es oportuno adentrarse en otras definiciones que permitan centrar el concepto y llegar a su relación con la identidad de los docentes.

Desde Mórtoła (2010), se asume que la palabra identidad etimológicamente se deriva de dos términos latinos que son: “ídem” (igual) y “entitas” (concebido como la entidad, el ser), refiriéndose entonces a aquello que hace a los seres idénticos y diferentes de los otros, definiendo lo que se es tanto individual, como colectivamente, a través de las percepciones. En ese sentido, siguiendo al mismo autor, la identidad es la expresión personal del sentido de sí mismo que porta un sujeto, teniendo presente que existe un nosotros.

En cuanto a investigaciones centradas en procesos de construcción de identidad, esta es directamente vinculada con relaciones sociales que la posibilitan. Así, Miranda et. al. (2014), asumen que definir la identidad es complejo, ya que es un término polisémico, pero destacan que la misma no es innata sino que se da en procesos de socialización, en los cuales se asumen otras identidades como la individual, la sexual, la familiar, entre otras, que se integran y conforman la personal.

La identidad, además, se asume que se desarrolla en contextos de práctica social, desde Madueño (2014), la identidad se vive en y a través de la actividad, donde se combina el mundo íntimo y el espacio en el que se desarrollan las interacciones sociales; llevando a pensar en consecuencia que la identidad refleja cómo una persona se ubica en el mundo, quién es, qué desea llegar a ser y también quiénes son los otros, constituyéndose como un proceso reflexivo. Para la autora, la identidad corresponde a las formas en las que la gente participa en múltiples contextos y a las expresiones de las modificaciones en sus acciones, donde esa construcción identitaria se da a partir de las experiencias de aprendizaje que surgen en las prácticas.

### ***2.3.1.2. Identidad personal, identidad social e identidad laboral***

La identidad personal para Mórtola (2010), es el sentido de sí mismo (o autoimagen), la cual convierte en significativas las acciones que realiza un sujeto y facilita el reconocimiento del sí mismo, pensando en qué se quiere ser a través de la relación con los otros. Sin embargo, es preciso

resaltar que esas identidades personales son dependientes de las identidades colectivas, pues además de concebir lo que se es, se reconoce la pertenencia a grupos sociales que suponen la existencia de identidades colectivas con las cuales se identifican.

La identidad, en ese orden de ideas, se construye a través de procesos de socialización e interacción, donde se fortalece la imagen del sí mismo y se configura mediante el reconocimiento del otro. A través de la vida, los sujetos construyen una definición de lo que son, y lo que van generando a lo largo del tiempo, lo cual permite que esta identidad sea dinámica y cambiante y se genere sobre las imágenes que se tiene de sí mismos, mediadas por otros (tanto personas como instituciones) que se constituyen como significativos en cada experiencia de la vida.

Desde Mórtoła (2010), las identidades sociales son construidas en una articulación problemática y cargada de tensiones entre el plano biográfico y el social o relacional y en ese sentido, la identidad implica la dimensión personal y una identidad social, siendo inseparables dado el reconocimiento y la mirada del otro.

Por otra parte, la identidad laboral se construye en un mundo laboral, dentro del quehacer y está asociada a un yo y a un nosotros, desarrollados en espacios de trabajo (Mórtoła, 2010). Al generarse en espacios comunes y compartidos, en las instituciones en las que se trabaja, la identidad se construye aquí a través de los modelos profesionales y las relaciones que se tejen, donde a través de la labor el ser se transforma en y por esta.

De la misma manera, cuando se constituyen colectivos de trabajadores integradas por identidades particulares, se encuentran las historias de vida de los profesionales con las otras biografías y las condiciones históricas y sociales que han acaecido en la construcción y transformación de dicho ambiente laboral.

Desde Spinosa (2004), se asume que al tener una identidad profesional, las acciones están directamente relacionadas con todos aquellos con los que se comparten las creencias, conocimientos y sentidos en dicha hermandad.

Desde Mórtola (2010), se afirma que la identidad laboral le permite a los sujetos reconocerse como parte de un nosotros, donde se comparten reglas, normas y memorias de la labor. Así, se concibe que esta identidad laboral se forja en tres aspectos relevantes: el trayecto de vida, la historia profesional, y la formación recibida a lo largo del trayecto laboral.

Por otra parte, Cabrera (2015), concibe que la identidad de carrera laboral se refiere a los significados que se le atribuyen a las experiencias laborales dentro de una profesión u ocupación a través del tiempo, ubicados dentro de un discurso profesional y organizacional, dependientes de la naturaleza del trabajo. Mientras que para Aristizábal (2012), la identidad profesional y el desarrollo son procesos que se dan antes y durante la preparación para la profesión, y en ese

sentido, su configuración se vuelve crucial en estos periodos, pues permite la adaptación o el rechazo hacia la profesión.

### *2.3.1.3. La construcción de la identidad desde la narración*

Es preciso mencionar que las narraciones que se realizan de las experiencias de vida, forjan la construcción de lo que somos, por ende de la identidad y frente a esto, para Ricœur (2000), esta es una identidad narrativa pues consiste en una aprehensión de la vida por medio del relato. La vida humana se manifiesta como una continuidad que atraviesa crisis que la afectan e invitan a rehacer esa vida que se cuenta, asumiendo a su vez que la realidad pasada es inverificable. Dado que somos los protagonistas de la vida que contamos, estas narraciones se deben someter a críticas, porque hay aspectos que revelamos, pero también hay otros que no estamos dispuestos a contar. En sus palabras Ricœur (2000) afirma que: “entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta” (p. 192).

Ricœur (2000) hace mención a la identidad personal, la cual se funda y articula en la dimensión temporal humana, tratándose de acontecimientos sin hilo conductor. Sin embargo, dado que esta definición, para él, es vacía, es ahí donde el autor plantea el surgimiento de la identidad narrativa, es decir, expresar y significar la vida por medio de los relatos que contamos. Según el autor hacemos parte de un tiempo cosmológico que se refiere a los sucesos que transcurren uno tras otro, pero la experiencia como tal se da a través de un tiempo fenomenológico, que presenta

la relación entre un presente que permanece, desde el pasado que se va y el futuro que llega. Entre esa distancia que existe, el autor afirma que sólo el lenguaje permite la articulación de las experiencias, gracias a la creación de un tercer tiempo, el tiempo humano, construido socialmente y sostenido por el lenguaje, una mediación entre el tiempo cósmico y el tiempo vivido.

En esta construcción de la identidad narrativa, el hombre cuenta su hacer, y elabora la comprensión del sí mismo, del actuar humano, de acuerdo a tres dimensiones básicas: la lingüística, la narrativa y la ética. Así, el actuar se orienta desde el describir, el narrar y el prescribir, lo cual hace suponer que para que estas acciones o vivencias sean palpables, deben ser narradas. La identidad narrativa se entiende como una significación de la vida a través de los relatos que generamos gracias a nuestras experiencias, puesto que todo lo que se desarrolla en el tiempo es susceptible de ser contado.

Bruner (2003) afirma que: “la construcción de la identidad, parece, no puede avanzar sin la capacidad de narrar” (p. 124). Es imprescindible considerar que es necesaria la presencia de un narrador, considerado como un sujeto que cuenta y algo que es susceptible de ser contado, en este caso, su vida y sus experiencias. Esa narrativa, además de ser un instrumento fundamental de la cultura, permite la construcción del yo.

Es importante decir además que narrar modela la mente, como lo afirmó Bruner (2003) “una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle significados” (pp.

47-48). Así, se aprehende y se le da sentido a la realidad, se construye nuestro yo, no sólo el interior (en el que se tiene en cuenta la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias, la subjetividad), sino un yo mediado por lo exterior (que se da en la relación con los demás), por lo que la cultura nos impregna de su modo de ser y a su vez es afectada por nosotros mismos. En ese sentido, la narración del yo, podría parecer privada, pero también es asunto público, pues el “yo” también es otro.

### **2.3.2. Las experiencias de vida expresadas como relatos.**

#### ***2.3.2.1. Las experiencias de vida en términos de la narración.***

Bruner (1998), argumenta que el pensamiento funciona teniendo en cuenta dos modalidades, una es la paradigmática y otra es la modalidad narrativa de pensamiento, pues esta se ocupa de las intenciones y las acciones que realiza el hombre. Así, esta modalidad narrativa en la que funciona el pensamiento permite contar historias de uno a los otros y por qué no, a uno mismo, lo cual a su vez genera que a medida que hablamos de nosotros y de nuestras experiencias, se le vaya asignando significado a estas historias, dotándolas de sentido y construyendo la realidad. Bruner (1997), afirma que “vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración”. (p.168). En ese sentido, la narración dota de significado a la experiencia.



Por otra parte, yéndonos a la influencia que la historia tiene en lo que hacemos y contamos, es preciso citar a White (1992), quien considera que cualquier representación histórica intenta explicar los acontecimientos pasados, brindándoles la forma y la sustancia de un proceso narrativo. No se trata solamente de una construcción de sentido histórico, sino que además se debe abordar la relación que se teje con la cultura en la cual se insertan estas historias, pues todo esto dota de significados a las narraciones, ya que la historia necesariamente remite a una realidad que tiene un referente externo. Así, el discurso histórico es la narrativa (una forma de hablar sobre el mundo) y el contenido lo que ha sido narrativizado (una forma de representar al mundo y a sus procesos como si poseyeran la estructura y el significado de un relato), por medio del cual se buscan significaciones.

Es preciso tener presente que de acuerdo a White (2003), el historiador además de registrar hechos, posee unos preconceptos que dotan a esa historia de sentido. Además de organizarlos les brinda significado y permita conceptualizarlos, de acuerdo a la cultura y a la realidad en la que han acaecido. Por lo tanto, el mencionado autor afirma que comprender consiste en hacer que lo no familiar se muestre como familiar.

Por otra parte, Benjamin (1936), asume al narrador como el hombre que permite que las llamas de su narración consuman la mecha de su vida, pues al contarse la vida se permite recrear,

vivenciar, reconstruir, lo que ha sido este proceso. Es un reencuentro consigo mismo, donde la historia de una vida se extiende desde el nacimiento hasta la muerte.

Siguiendo la línea de la narración y lo que implica contarle algo a alguien, para Ricoeur (1989), volver a contar una historia permite revelar mejor la actividad sintética de composición, puesto que se presta mayor atención a la forma como se llega a la conclusión. El tiempo además de ser lo que pasa y desaparece, cuando se cuenta permite ser aquello que dura y permanece. Así, se posibilita la reconfiguración de la vida por medio del relato. En sus palabras el autor menciona que: “el sentido o el significado de un relato brota en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector” (p.51). Por medio del relato nos convertimos en los narradores de nuestra historia sin ser totalmente los autores de nuestra vida, ya que aplicamos el concepto de voces narrativas, en el cual el autor se ha disfrazado de narrador y representa sus múltiples personajes, donde la voz dominante cuenta la historia que leemos. En ese orden, se afirma que la vida se vive y la historia se cuenta.

#### ***2.3.2.2. La historia de vida a través de relatos: una aproximación a la investigación biográfico-narrativa en educación.***

Pretendiendo realizar una definición del término “historia de vida”, se cita a Martín (1995), quien asume que esta es una técnica de investigación cualitativa que se encarga de analizar y transcribir los relatos que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más relevantes

de su propia vida. Las historias de vida buscan investigar la vida de las personas a través del tiempo y darle voz a través del lenguaje de manera escrita para que estas perduren.

Estas reconstrucciones que se hacen de la vida de las personas, no se enfocan sólo en visiones particulares de lo que se ha vivido, sino que van más allá, abordando tanto aspectos culturales como aspectos sociales que modifican no sólo a las personas, sino que mantienen una relación cíclica donde se afecta también el contexto, evidenciando los cambios y sucesos históricos y sociales.

Para Chárriez (2012) “el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados.” (p. 51). Así, desde esta autora se concibe que:

La historia de vida es la forma en que una persona narra de manera profunda las experiencias de vida en función de la interpretación que ésta le haya dado a su vida y el significado que se tenga de una interacción social. (p.53).

También se encuentran variables que afectan directa e indirectamente la historia de vida de los seres humanos y se deben tener en cuenta dentro de la investigación: estatus económico, aspectos sociales, étnicos, religiosos, culturales, ambientales, tecnológicos, comunicativos, de desplazamiento, educativos; los mismos que cada vez nos ubican en contextos cambiantes frente a lo que en algún momento fueron.

Cada ser humano, a lo largo de su vida ha pasado por diversos roles que deben ser reconocidos dentro de este tipo de investigación, pues como personas nos movemos en ambientes familiares, sociales, laborales, etc. Y esto nos hace padres, madres, hijos, nietos, abuelos, vecinos, profesores, líderes, subalternos, entre otros.

Para Goodson (2003), las historias de vida se pueden clasificar de acuerdo al objetivo por el cual ha surgido la investigación, en: Antecedentes o experiencias de vida (lo que se piensa acerca de uno mismo configura la práctica), estilo de vida, ciclo de vida (relacionado con la edad), y las etapas y decisiones profesionales.

Hasta aquí, es necesario precisar que dado que las historias de vida se dan con base en los relatos que el narrador cuenta, estas pueden estar referidas a toda la biografía del investigado o solamente a una parte de ella, puesto que puede ocultar o agregar información de acuerdo a sus intereses narrativos. Desde García (2015), se asume que:

El investigador analiza el relato de vida, no la vida misma: sus interpretaciones se circunscriben a un universo intratextual, esto es, el investigador no interpreta ni al sujeto educativo ni a su vida, sino a un texto surgido de un intercambio comunicativo. (García, 2015, p. 202).

Particularmente, cuando se habla de historias de vida que han sido contadas por el mismo protagonista, se debe referirse a la autobiografía. Si estas se tratan de profesionales de la educación, se acude a González (2009), quien considera algunas fases importantes:

Las autobiografías se realizan de manera individual, pero evolucionan a través de un proceso colectivo y colaborativo, organizado en cuatro fases: una descripción del contexto y del trabajo actual; una descripción de la pedagogía que desarrollan los docentes; una reflexión sobre su vida personal y profesional pasada, en la medida en que pueda relacionarse con el momento presente; y una proyección de las preferencias profesionales futuras (p. 214).

Desde Scarano (1997), se concibe la autobiografía de manera sintáctica como un yo dado por el “autos”; una historia de vida, dada por el “byos”, y una escritura, dada por “graphé”. Entonces aparece la palabra como el discurso de un yo que se construye retrospectivamente, indagando su historia de vida a través de la memoria recuperada en la escritura. Por su parte, Bruner y Weisser (1995), mencionan que *“el proceso de hacer una autobiografía es el acto sutil de poner una muestra de recuerdos episódicos en una densa matriz de recuerdos semánticamente organizados y culturalmente esquematizados”* (p. 185). Así, cuando hablo de mí, necesariamente hablo del otro; mi autobiografía es además de mi historia, la historia de los otros y de la cultura en la que me muevo.

Por medio de la autobiografía, de los relatos sobre nosotros mismos, se permite darle forma a la mente, se construye y afianza la identidad. Al respecto, Bruner (2003) afirma que: “el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad” (p. 122).

Desde Bruner (2003) se menciona que esta es una versión entre lo que hemos sido y lo que hubiéramos podido ser, una especie de balance o equilibrio, porque lo que nos contamos va, viene y versa entre lo que pasó y lo que nuestros deseos hubiesen querido que fuéramos. Así, mediante

una serie de relatos creamos nuestro yo, agrupándolos en una cronología y afirmando nuestra identidad. El mencionado autor afirma que: “lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (Bruner, 2003, p. 31.).

En ese sentido, la identidad que vamos creando nos hace únicos pero nos vincula y relaciona con los demás, puesto que estas narraciones que creamos, nos construyen y reconstruyen, y surgen en la cultura de la cual somos parte y en la cual vivimos y estamos insertos; por tal razón, nuestros relatos no son independientes, están mediados por la visión de quienes nos rodean. Narrar entonces se concibe como imaginar, transgredir, trascender, transfigurar lo banal, donde visualizamos mundos posibles y vidas realizables.

González (2009), menciona que la vida de los docentes se ve influida por categorías que han de considerarse y que son resultados evidentes en este enfoque investigativo:

Entre los resultados de este enfoque se destacan los siguientes: el conocimiento y el desarrollo docente están influidos por tres categorías principales de experiencias (la historia de la vida privada, las experiencias en la enseñanza y las experiencias como aprendiz en la escuela); el conocimiento de cada profesor es único; para un desarrollo profesional óptimo, el profesor necesita conocerse a sí mismo y captar en profundidad su estilo personal y profesional. (González, 2009, p.214).

Se considera además que las percepciones del profesor fluctúan y cambian de acuerdo a su experiencia y se ven afectadas por su vida personal y por su vida profesional, así como por el contexto en el cual el docente se mueve. Todos estos aspectos se reúnen en aras de lograr una

explicación e interpretación de las distintas etapas de la vida, brindándole sentido a estas historias, a la vida y a las trayectorias. Así, las historias de vida de los docentes, permiten también conocer los procesos educativos, reflexionar las experiencias vividas, llevar a los docentes a comprender el por qué hacen lo que hacen y la manera cómo lo hacen, y en un sentido deseado, modificar aquello que se percibe como erróneo o por mejorar.

Así, se hace evidente que pese a que a través de los años muchos estudiosos no han estado de acuerdo con el uso de historias de vida para comprender los fenómenos humanos, existen otras corrientes que le asignan a este tipo de investigaciones una gran relevancia dentro de la vida académica, no sólo porque se permite la visión de un ser, sino porque se le ubica y visualiza en contextos determinados, logrando además la reconstrucción de la historia misma y el papel del individuo en ella. En esta línea, este asume un rol protagónico, determinante, en el cual se encuentran conciencias individuales logrando relacionar el presente y el pasado, mezclándose el investigador (biógrafo) y el investigado (biografiado) (Loaiza, 2004, p. 230).

Goodson (2003) centrándose en los procesos de enseñanza y particularmente en las relaciones que se tejen y que son representadas por estos estudios de historias de vida, permite reconocer que estas se dan en contextos sociales y los profesores, además de contar su vida o “celebrar pasivamente la reconstrucción permanente de la enseñanza, podrán servir para desarrollar interpretaciones de la construcción social y política” (Goodson, 2003, p. 740).

Se puede mencionar que gracias a estas reconstrucciones históricas, es posible revivir lo que ha sido la vida, darle sentido, encontrarle voz a los logros, desarrollar una memoria histórica, fomentar la capacidad de análisis y crítica, y relacionar nuestras vidas con las de otros en escenarios familiares, laborales y sociales. Para Huchim y Reyes (2013), la investigación biográfico-narrativa permite comprender la historia de una persona a través de la palabra, donde

se analiza su vida y por medio de textos es compartida con los demás, permitiendo recontar y revivir estas historias que han representado su existir.

Resulta pertinente citar los aportes de Ricœur (2006), quien plantea que la relación que existe entre la lectura y la escritura no es equivalente a una situación de habla directa, ya que no hay un intercambio de preguntas y respuestas en el caso de la lectura, y frente a nosotros sólo se encuentran los textos, interceptando y fijando la intención del decir que ya está instituida; importante para la comprensión de los textos que surjan de los relatos de vida que las docentes socializan.

Remitiéndose particularmente a la investigación biográfico-narrativa, que es el eje central del presente proyecto de investigación, es necesario mencionar que estas son historias que se estructuran en tiempos y mundos particulares, los cuales se ven influenciados por la forma en la que los integrantes de esos mundos han permitido construir, contar, escribir y reconstruir estas historias. Es importante resaltar el nivel fundamental que ocupa el lenguaje en la reestructuración del pensamiento, puesto que al narrar se permite explotar al máximo la imaginación y expresar y comprender las realidades.

Este proceso debe finalmente llevar a la reflexión y a la interpretación de todos los aspectos que integran la historia de vida de los sujetos protagonistas del proceso de investigación, no sólo en aras de evolucionar personalmente, sino también en aras de comprender lo que ha sido su vida,



pues citando a Goodson (2003:742): *“Este tipo de trabajos hace más visible y, por lo tanto más útil, la visión que tienen los docentes sobre su propia actividad... funcionan, por lo tanto, como un poderoso antídoto para este “olvido” voluntario.”*

### **2.3.3. La profesión docente**

#### ***2.3.3.1. La docencia como categoría social.***

Cuando se trabaja con historias de vida, manifestadas por relatos, es preciso tener presente que estas mismas se dan en contextos reales. En ese sentido, son producto de transformaciones no solo sociales, sino económicas, culturales y normativas y los efectos repercuten directamente en eso que se es y en la manera como se expresa.

La educación, por supuesto, no escapa de estos cambios ni de las tensiones que se generan, llevando incluso a que las políticas de educación y sus normas cambien y con ellas las prácticas pedagógicas que aquí acaecen, surgiendo nuevos propósitos y con ellos nuevas exigencias.

En ese sentido, desde Miranda et. al. (2014), se asume que todos estos cambios contextuales repercuten directamente en el trabajo de los docentes y es deber prepararlos para enfrentarlos de

cara a la realidad, siendo estos aspectos determinantes en la construcción de la identidad docente, dada su naturaleza dinámica y cambiante.

Desde Vélaz y Vaillant (2009), se asume que el cambio social actual exige esfuerzos de cambio en el trabajo de los profesores, pues no se trata solo de aceptar las reformas, sino también de aceptar que el cambio social obliga a modificar el trabajo a lo largo de la vida profesional, pues con este cambio aumentan las exigencias y las responsabilidades.

En relación con lo anterior, desde Rambur (2015), se concibe que las escuelas no pueden considerarse lugares neutrales, sino que por el contrario son lugares que no deben alejarse de la realidad, donde acaecen luchas y confrontaciones que permiten la legitimación de ciertos valores, conocimientos e ideologías. Así, la práctica docente también es dependiente de la sociedad y de sus intereses, al ser controlada y regulada por las políticas educativas, haciendo de esta un asunto público.

En ese orden de ideas, el contexto escolar, en tanto institución, además de realizar procesos de educación formal, lleva a que la relación entre la institución y el sistema educativo, afecten el trabajo del docente y por ende su identidad, pues esta construcción identitaria ocurre en diversos contextos, y modifica no solo lo que se es sino también lo que se hace. Vale la pena mencionar la pertinencia de establecer una relación entre la realidad de las escuelas y las políticas que se

plantean, porque es preciso tener en cuenta la diversidad de los contextos en los cuales se está inmerso.

Desde Rambur (2015), se asume que el contacto con el ambiente escolar, permite que el docente aprenda formas de enseñanza, estrategias de control, evaluación, manejo de grupo, rutinas, entre otras labores en su relación con otros, mostrando además de la relación de socialización profesional, el papel de la biografía escolar y las experiencias vividas. Así, se concibe que el ámbito escolar constituye un poder socializador.

Desde Márquez (2009), se afirma que la profesión docente presenta dificultades dados los cambios sociales acelerados que se dan en el transcurso de la vida, demandando transformaciones profesionales para poder ser incluidos y desempeñarse en las realidades cambiantes. Por ejemplo, el maestro pasó de considerarse el centro del proceso educativo, a percibir que el alumno también tiene acceso a la información y al conocimiento.

Por tanto, la escuela debe cumplir otra función que ya no es la transmisión de conocimientos, sino que además debe incorporar habilidades, pasando por el acceso a la información, hasta la transmisión de la misma, de diversas maneras; así como incluir la utilización de las tecnologías de información y la comunicación, posibilitando que el estudiante investigue, analice, seleccione y aproveche toda la información que tiene a su disposición. En ese sentido, el profesor requiere

nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para resolver los interrogantes diarios, que se dan en los contextos sociales en los que se mueve.

De la misma manera, Rambur (2015) concibe que pese a que existen políticas educativas, estas en muchas ocasiones no coinciden con los intereses y la cultura de los estudiantes que asisten a las instituciones, marcando una frontera en la que se oponen la cultura y la escuela, produciendo conflictos y llevando a que las finalidades de la institución se diversifiquen. En ese sentido, el docente es visto como el encargado de la transformación social y educativa, pese a que en muchas ocasiones se le concibe como un empleado público más en el que su carrera se ha precarizado y su autoridad en la escuela se ha deteriorado.

Por su parte, desde Vaillant (2007) la identidad está directamente relacionada con el cambio social, pues este repercute en el docente y los desafíos que a diario enfrentan en su trabajo, así como en su imagen y en la valoración que la sociedad hace de su tarea. De la misma manera, la autora plantea que estas transformaciones sociales afectan el contexto del aula y los contenidos curriculares, modificando las metodologías y las condiciones de trabajo.

Así, de cara a nuestras realidades y a sus transformaciones, se cita a Giroux (1997) quien concibe que de acuerdo a las actuales políticas educativas se ha asumido a los profesores como proletarios que se deben encargar de la reproducción y cumplimiento de programas curriculares y es su función defender las escuelas donde se desarrolle el pensamiento crítico, siendo intelectuales en capacidad de transformar los contextos educativos. En muchas ocasiones la formación es vista

como metodologías que pareciera que niegan la posibilidad de pensar y reflexionar; en ese sentido, el autor plantea que los profesores deben empoderarse de su quehacer, aterrizando sus prácticas a sus realidades, llevando a la transformación de la educación, pues si se busca la construcción de ciudadanos activos y críticos, con voz y voto en sus experiencias de aprendizaje, el profesor debe serlo también, mostrándose como intelectual transformador.

De esta manera, es oportuno considerar que el docente, además de tener un rol protagónico dentro de la sociedad, también está determinado y constituido por cada uno de los cambios sociales que vivencia a lo largo de su vida.

No se puede asumir que la función del profesor siempre ha sido, es y será la misma, pues vivimos en un mundo cambiante que nos invita a movernos con él. Cuando llegamos a la escuela no carecemos de conocimientos, sino que por el contrario ya venimos con una experiencia cultural que media en las nuevas relaciones que se establecen y es misión de esta mediar y asumir una posición crítica que integre y construya los conocimientos, a través de la generación de incertidumbres, reflexiones y actuaciones que motiven a pensar y transformar.

### ***2.3.3.2. La elección de la docencia.***

Considerar por qué se llega a la docencia, implica tener presentes diversas razones, algunos profesores lo hacen por influencias familiares o de personas significativas, en algunos casos

docentes; otros por necesidad, por gusto, por vocación, por estabilidad económica o sencillamente porque no hay otras oportunidades laborales.

Desde Mórtola (2016), se destacan algunos enfoques sobre la elección vocacional, entre ellos: teoría de factores causales o fortuitos, donde se elige la carrera por circunstancias imprevisibles; teorías económicas, mediadas por las decisiones que se toman teniendo presentes los ingresos futuros; los factores sociológicos, derivados del recorrido biográfico y la elección vocacional, entre estos: las condiciones sociales, la clase social y género, el hogar, y los factores económicos asociados; y los enfoques psicológicos, que se centran en los intereses, el tipo de personalidad y la imagen de sí mismos.

En ese sentido, Mórtola (2016) concluye que los diversos enfoques sociológicos han develado la manera como la estructura social es definida por las ocupaciones parentales, el nivel educativo de los miembros de la familia, y el género y las etnias, siendo influyentes en las diversas orientaciones que toma la elección laboral.

Para Romero y Gracida (2011), la elección para algunos profesores se manifiesta como la culminación de un proyecto deseado; mientras que en otros casos, se elige porque en algún momento los profesores se sintieron identificados por un modelo de profesor ideal; mientras que para otros, la profesión se ve como herencia del oficio tanto de sus padres, como de sus abuelos (o bisabuelos), donde les hicieron notar la importancia que tiene el hecho de ser profesor, al punto de

transmitirle el amor por la profesión; mientras que a aquellos que no encontraron otro camino se le denomina desde los autores como profesor por inducción (u obligación).

De la Mano y Moro (2013), plantean que la elección de la profesión está determinada por dimensiones motivacionales centradas en la tarea, reconociéndolas como de carácter intrínseco, donde se encuentra el conocimiento y dominio de un tema, además del prestigio, la posición económica y el valor social de la profesión; y en la persona, destacada para ellas como de naturaleza extrínseca. En ese sentido, para las autoras esta elección se da por la interacción entre dichas motivaciones, la cual se centra en el yo, en el rendimiento y en la competencia. Aquí se encuentran las metas, los avances en estudios y la obtención de buenos resultados.

Desde Rambur (2015), se asume que los factores que influyen en la decisión de convertirse en docente se encuentran en aspectos individuales, factores económicos y laborales, y factores socio-culturales o familiares. Los primeros aluden al interés por el aprendizaje, los saberes previos, los hobbies, la propia personalidad, o el hecho de tener un título. Frente a los factores económicos y laborales, se encuentra la necesidad de una salida laboral fácil y rápida, las vacaciones de los docentes, y la estabilidad y libertad laboral. En cuanto a los factores socio-culturales o familiares se incluye la influencia de tener un familiar cercano que se ha desempeñado como docente o el impacto que ha tenido un profesor memorable.

De la misma manera desde el presente autor, la elección de la docencia permite la confluencia de diversas razones, entre ellas variables estructurales como el sexo, la edad, el origen social y la situación socio-económica; y biográficas como las vivencias en las trayectorias educativas y las representaciones construidas en torno al ser docente, así se asocia a condiciones laborales y a motivaciones individuales y económicas, como a la posibilidad de construir otro futuro, transformando la realidad a la que se enfrenta.

Desde Mendoza (1994), la elección profesional de la educación se da por motivos personales que incluyen el deseo de ser maestros, así como el hecho de no ser aprobados en otra carrera, la vocación y los interés, las actividades propias de la enseñanza y la formación en bachillerato; también por motivos familiares, en los cuales se encuentra la herencia de la plaza al momento de jubilación, o la falta de apoyo de la familia para adelantar estudios en otras carreras y en otras partes, o incluso el hecho de ser hijos de docentes. También se encuentran motivos económicos referidos a la falta de recursos para adelantar otras carreras, el hecho de contar con becas, o la dificultad que representa tener trabajos en otras carreras.

Desde Pidello et. al. (2013), se concibe que la elección de una carrera se inscribe en un proceso de cambio en la subjetividad personal, desde las dimensiones cognitivas, afectivas y emocionales, que se orienta por metas valoradas. En ese sentido, la elección está inscrita en procesos de aprendizaje, de crecimiento psicológico o desarrollo personal, en las capacidades y aptitudes, en los sentimientos que el sujeto valora de sí mismo, favoreciendo el logro de las metas. Así, la



satisfacción podría considerarse que se encuentra en la necesidad de dar y recibir (enseñar y aprender).

Por otra parte, Brown et. al. (2002), mencionan como vital la influencia de la familia en el desarrollo vocacional, ya que provee oportunidades educativas, financieras, entre otras; y permite la socialización a través de las prácticas parentales y las relaciones entre padres e hijos. Desde los autores, los valores de los padres y las madres son vitales e influyen en los intereses, valores y aspiraciones de los hijos; así como las profesiones de los familiares afectan las aspiraciones vocacionales de los descendientes.

En la misma línea, desde Mendoza (1994), se asume que el ambiente familiar, en el cual el sujeto recibe sus primeras orientaciones y enseñanza en un momento determinado posibilita la toma de decisiones, en su desarrollo personal e intelectual. De la misma manera, los trabajos previos realizados durante la adolescencia, pueden influir en la elección laboral y en el desarrollo profesional, ya que posibilitan hábitos de trabajo así como intereses ocupacionales. Asimismo, los padres también transmiten influencias frente a los trabajos tempranos, ya que se desarrolla responsabilidad, independencia, hábitos o habilidades, entre otros valores que se infunden en los hogares.

Desde Brown et. al. (2002), la comunidad también juega un rol vital en las decisiones de los jóvenes, pues ciertos valores se desarrollan mediante la socialización con las personas que los

rodean, marcando lo que se es para sí mismo y para los demás, asimismo la oferta educativa y laboral del contexto obligan a los jóvenes a tomar decisiones determinantes en la elección de la carrera.

Volviendo a Mórtoła (2016), se asume que en distintos segmentos de la sociedad se crean imágenes laborales y características de los trabajos marcadas por masculinidad-feminidad, el nivel de prestigio y los rasgos típicos del trabajo. En ese sentido, los sujetos identifican la ocupación que prefieren, dependiendo de la compatibilidad y comparación que realizan entre varias profesiones y teniendo presente la imagen de sí mismo.

De igual manera resulta importante incluir en esta elección de la docencia las visiones que se construyen gracias a profesores memorables, esos que se recuerdan, tanto de influencias que motivan a ser como ellos, como desde otros que invitan a no seguir su ejemplo. Desde Veiravé et. al. (2006), se habla de “los otros significantes”, como aquellas personas que han sido significativas en las elecciones laborales y en las experiencias de formación, mostrando que en ocasiones existe incidencia de terceros en las decisiones, pasando por padres hasta docentes que han motivado y conducido a los docentes a ser lo que son ahora. En correspondencia con los autores, se encuentra a Ojeda (2008), quien se refiere a los “otros significativos”, como familiares, profesores de escuela media, docentes de la formación inicial, estudiantes, colegas y directivas como personas que se convierten en modelos o ejemplos a seguir durante el ejercicio profesional.

Por otra parte, desde Calatayud y Mereshian (2009) se destaca la escogencia de la carrera por posibilidades económicas, de acuerdo a su posición social; de igual manera, se considera que los procesos de orden socio-político influyen la elección, así como los procesos socio-culturales. Desde los autores se asume que cuando se integran la profesión y la vocación, el ejercicio se desarrolla satisfactoriamente.

Romero y Gracida (2011), por su parte mencionan que pese a que en muchas ocasiones se ha asociado la elección de la docencia a aspectos como la motivación o la vocación, en algunos momentos estas se encuentran más relacionadas con otras razones como la seguridad económica o la facilidad con la que se ingresa al sistema cuando se tienen los medios.

En cuanto a la elección por vocación, desde Romero y Gracida (2011), la vocación es concebida como un llamado, teniendo presente el origen del latín; pero además se relaciona con connotaciones derivadas de la misión o la inclinación que un individuo posee. Por su parte, desde Mendoza (1994), la vocación podría ser definida como el llamado interno o predisposición que se posee, manifestado en la afición o el agrado hacia una actividad y para la educación básica se demuestra en la paciencia, la dedicación, la convivencia, el trato y el amor a los niños, buscando la generación de aprendizajes, mediados por la entrega y el esfuerzo. Por su parte, Mórtoles (2016), menciona que la vocación representa un gusto, inclinación, elección u otras razones para escoger la docencia, asumiéndola además como algo que se tiene o no se tiene.

Finalmente para Pidello et. al. (2013), la elección de una carrera supone además el establecimiento de un plan de vida, una manera de proyectarse hacia el futuro, hacia el mundo del trabajo; en concordancia con De la Mano y Moro (2013), quienes plantean que el reto de elegir una carrera docente se configura como un proyecto de vida, al que le es inherente un pasado, sustentado desde la formación primaria y por lo tanto proyectado hacia el futuro.

### ***2.3.3.3. El desarrollo profesional, la formación y la carrera docente.***

Dados los cambios que se dan en la sociedad, es necesario considerar que el docente constantemente se encuentra en avance y modificación, lo cual favorece su desarrollo profesional. Para Mórtola (2010), el desarrollo profesional docente está relacionado con los cambios que experimentan los docentes a lo largo de su trabajo, son vistos como sujetos en evolución y cambio constante; siendo este un proceso de aprendizaje que se da en la interacción entre el docente y su contexto profesional en un tiempo y espacio particular.

Para Kelchtermans (2000) el desarrollo profesional docente se da en dos dimensiones contextuales que son el espacio y el tiempo. Entendiendo la primera como el ambiente social en el que los docentes trabajan y todas las relaciones que ahí se tejen, las normas establecidas, las tradiciones que conforman esa escuela y las decisiones políticas que rigen las prácticas, promoviendo o inhibiendo el desarrollo profesional. En cuanto al contexto temporal, se incluyen

las biografías de los docentes desde su nacimiento, entendiendo los aprendizajes en ciertos momentos de la vida.

De acuerdo a Mórtoła (2010), los cambios que afectan este desarrollo, desde una perspectiva biográfica tienen en cuenta los ciclos de vida y las características centrales de los sujetos. Por otra parte, en cuanto a la carrera docente, desde Cabrera (2015), se asume que esta puede consistir en un cúmulo de experiencias de aprendizaje, capacitación y cargos laborales, donde el éxito se mide en términos de satisfacción.

Desde Márquez (2009) se asume que la formación, como bien se sabe, debe extenderse a lo largo de toda la carrera, pero la formación inicial también tiene un carácter significativo, pues ahí se sientan las bases para que los docentes empiecen a enseñar, siendo una herramienta básica para enfrentarse a la práctica. Así, cualquiera que sea el programa de formación del profesorado, debe reunir tres elementos básicos: formación general con bases psicopedagógicas, formación especializada del área y formación práctica relacionada con la realidad de los contextos educativos.

Teniendo en cuenta el mismo autor, se asume que el perfil del profesorado viene determinado por dos conceptos que son la capacidad y la competencia. Donde el primero hace referencia al final del proceso en el cual el profesional posee conocimientos, procedimientos, actitudes y valores para desempeñar su tarea y el segundo es un proceso más flexible que se construye a lo largo de la profesión y favorece el desarrollo de nuevas capacidades.

En ese sentido, al estar en constante avance y desarrollo, el docente modifica su ser, su quehacer, sus percepciones y por supuesto la manera como se percibe frente a su vida y a sus experiencias.

Desde Calatayud y Mereshian (2009), por su parte, se asume que: “la formación docente es el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-pedagógico de los docentes, que comienza formalmente con la formación inicial de grado y se desarrolla de manera continua durante el desempeño profesional” (p.252).

Desde Nóvoa (2009), se concibe que la formación de los profesores debe abordar aspectos primordiales como “*el conocimiento*”, donde destaca el papel principal de conocer bien aquello que se enseña; “*la cultura profesional*”, concebida como la comprensión con los compañeros más expertos a través del diálogo, el registro, la reflexión, el ejercicio docente y la evaluación; “*el tacto pedagógico*”, asumido como la serenidad de quien se gana el respeto y conquista a sus alumnos para conducir su práctica; “*el trabajo en equipo*”, donde se le da un papel destacado a la colaboración y a la intervención conjunta de la comunidad educativa; y “*el compromiso social*”, donde convergen los principios, valores, inclusión social y diversidad cultural.

Dentro de los procesos de formación y práctica, se puede considerar que juega un papel fundamental la memoria, pues representa todo aquello que además de vivirse, es susceptible de ser

recordado porque se aprendió y se registró en nuestro ser, no solamente en contextos académicos, sino en la vida misma. Desde Gómez (2007), se afirma que:

La memoria, como elemento constitutivo de la formación humana, se hace a partir de los recuerdos elaborados en el presente y de las experiencias acaecidas. Ésta se va revelando y ocultando dejando residuos del decir, del pensar y del hacer. El acto de recordar, las biografías y las autobiografías ocupan un lugar hegemónico en el discurso educativo, convirtiéndose en cuestión política para poder incorporarlas y asumirlas en el proceso de aprendizaje y formación del profesor (p. 3).

Por otra parte, Gimeno (1982), plantea que el currículo de formación de profesores debe permitir que el docente construya conocimientos generales suficientes, debe sensibilizarse frente a la psicología del niño, estar capacitado en diferentes metodologías, comprender el gobierno del aula y del colegio, estar en capacidad de programar su tarea docente, usar medios técnicos apropiados, aplicar modelos acordes de evaluación, integrar la escuela al contexto, organizar el aula, realizar tareas administrativas y atender las necesidades específicas de los estudiantes.

En ese sentido, la docencia debe favorecer prácticas enmarcadas en conceptos teóricos, pero mediadas por metodologías acordes y apropiadas, que inviten a innovar y a crear. Es de anotar que los profesores con más experiencia deben liderar la formación de los nóveles, en palabras de Nóvoa (2009:210): “*devolver la formación de profesores a los profesores*”; pues son ellos quienes han vivido y transformado la educación y es a partir de su experiencia que se puede aprender y repetir lo que ha servido, así como modificar lo que no ha generado transformaciones apropiadas.

De igual manera, no es posible concebir un docente, asumido como profesional, sin su dimensión personal, así lo plantea Nóvoa, (2009): “enseñamos aquello que somos y... en aquello

que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos” (p. 212). Dado que estos acontecimientos educativos implican de igual manera las relaciones con otros sujetos, es necesario valorar el trabajo con ellos, en equipo, por proyectos que le permitan a la escuela avanzar, desde su responsabilidad social con el mundo exterior y la realidad. Se debe favorecer entonces la comunicación con el público, conquistar la sociedad.

Sin embargo, pese a estas relaciones e interacciones sociales que permiten construirse, se requiere tener claridad frente a que cada docente favorece su identidad de manera personal y desarrolla su imagen propia gracias a sus vivencias, convirtiendo este desarrollo docente en un proceso dinámico.

#### **2.3.3.3.1. El desarrollo profesional y la carrera docente: formación y características de los licenciados en lenguas extranjeras**

La historia de vida de docentes, necesariamente debe incluir los procesos de formación y práctica pedagógica, pues además de capacitarse para ejercer una profesión, estas experiencias han marcado profunda y entrañablemente el ser y el hacer de ellos; circunstancias que se han dado a través del habla, de las relaciones con los otros, de los procesos de evolución e involución, pues el ser humano muta con el paso del tiempo, se transforma y transforma su mundo.

Así, quien se asume como profesor, debe provocar un cambio en sus procesos formativos, donde no sólo él avance, sino que motive el cambio en quienes acuden a su encuentro, enmarcados



desde el dominio de la lengua que se imparte, y además desde el conocimiento cultural, histórico, económico, tecnológico, pedagógico, lingüístico, metodológico, político, gubernamental, entre otros. Porque como afirma Leffa (2006): “el aula no es un globo de vidrio, aislado del mundo, lo que pasa dentro del aula está condicionado por lo que pasa fuera de él” (p. 333).

Desde muchos autores se definen los procesos formativos como una preparación para el futuro, en los cuales se busca la reflexión además de la construcción de conocimientos teóricos, puesto que la formación del profesor debe pensarse más allá del aquí y del ahora, debe verse como un proceso que trascenderá hacia el mundo que vivirán los futuros estudiantes, quienes al aprender una lengua extranjera, posiblemente lo harán motivados por un fin específico: académico, laboral, comercial, económico, etc.

Al hablar del conocimiento de la disciplina, en los procesos de formación, desde Porlán (2003), es importante tener en cuenta que los contenidos formativos se dan en la relación entre los problemas, los conceptos y los métodos, así como la evolución histórica de la disciplina, los conceptos estructurales de la misma y sus interacciones más significativas (donde se desarrolle una visión de conjunto), y de igual manera desde la investigación científica, puesto que los profesores no sólo trabajan con su conocimiento sino con el de los estudiantes, los pares, las directivas y el contexto.

Díaz y Carmona (2010), por su parte, consideran que las representaciones de los docentes de inglés, tienen un énfasis instrumental que se relaciona con los conocimientos adquiridos de la lengua desde las cuatro habilidades: hablar, leer, escuchar, escribir; y otro trascendental que busca el desarrollo de la personalidad del individuo y sus valores. Estas representaciones están estructuradas temáticamente alrededor de la personalidad del estudiante, su competencia comunicativa y su contexto social y cultural.

Desde las mismas autoras (2011), dichas representaciones además constituyen un sistema didáctico fundamentado en corrientes pedagógicas como el constructivismo, la pedagogía transformadora y la escuela nueva; así como concepciones psicológicas, integrando estos aspectos y recursos didácticos en los encuentros con el otro y en los procesos de evaluación dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por su parte, dese Cárdenas (2002), se concibe que el ejercicio de la profesión docente, particularmente de la enseñanza del inglés requiere una necesidad inmediata de formación continua de los profesores. Además, se reconoce que pese a que el estudio de la gramática es importante no garantiza que se dé la comunicación en inglés. También, es importante reconocer que dentro de los procesos de formación, la teoría y la práctica deben ir de la mano.

La UNESCO (1998), por su parte concibe que la Educación Superior debe formar profesionales altamente capacitados que puedan actuar como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social. Gracias a esta concepción es posible afirmar que la formación no sólo se debe enfocar en la construcción de conocimientos académicos,

sino que debe ir más allá, debe pasar por reconocer al docente como un acompañante en los procesos educativos.

Es importante mencionar que es vital que el profesor domine su área, convirtiéndose en un guía más no en un transmisor, el cuál construya relaciones democráticas (o flexibles) con sus estudiantes. Desde González (2004) se afirma que “no basta con que el profesor sea un conocedor de su materia, también debe tener la formación pedagógica necesaria que le posibilite utilizar metodologías de enseñanza-aprendizaje que orienten al estudiante en la construcción de sus conocimientos, actitudes y valores” (p. 2).

Para lograr esta integración, es necesario que el profesor enfoque su labor al diseño de encuentros educativos que potencien no sólo el desarrollo de conocimientos y habilidades, sino también la personalidad del estudiante, en aras de contribuir a la formación integral del ser, donde además el docente se convierte en un modelo que muestre relación entre lo que dice y lo que hace, mediado por la vocación y el compromiso con la educación y sobre todo con sus estudiantes.

En este mundo cambiante, es prioritario considerar además que la educación debe ser un proceso continuo y permanente, en el cuál se esté a la vanguardia de las necesidades y requerimientos del medio, donde se propicie la reflexión y la transformación de la práctica educativa, a lo largo de la vida profesional, donde se integre la teoría con la experticia que se gana y construye a través de la práctica.

Monereo (2011) define la competencia profesional del docente como el “*conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional*” (p. 1). Además de dominar un área específica del conocimiento, de tener conocimiento sobre otras áreas, del contexto, de la actualidad, del mundo; el docente debe estar en capacidad de solucionar las dificultades que se presenten en su actuar.

Desde Madrid (2004), y en cuanto a la formación docente, se concibe que dados los cambios culturales, las sociedades son cada vez más pluriculturales y esto debe valorarse dentro de la formación de profesionales en lengua extranjera. Dada la relación entre la teoría y la práctica, sugiere, desde su investigación y basándose en diversos autores, que la formación del profesor esté enfocada en los siguientes aspectos: enseñanza centrada en el alumno, atención a los procesos de aprendizaje (no sólo a los resultados finales), vinculación del contexto social, valoración de la diversidad de los estudiantes, así como de sus aportes dados, sus orígenes contextuales; invita también a fomentar un aprendizaje holístico en conexión con el mundo exterior, a hacer al estudiante consciente de los objetivos de su proceso de aprendizaje, a fomentar la autonomía, el aprendizaje significativo valorando los saberes previos, a favorecer el desarrollo de un aprendizaje duradero, así como el aprendizaje por descubrimiento, y cooperativo; y finalmente invita a fomentar las bases para el desarrollo profesional posterior. Asimismo se debe potenciar la competencia lingüística, intercultural, y la aplicación de enfoques reflexivos en el aprendizaje de lenguas.

Por su parte, Stratulat (2013), concibe que el profesor de lenguas debe además de dominar la lengua que enseña, poseer conocimientos en lingüística aplicada, gramática y didáctica. De igual manera debe estar en capacidad de elaborar unidades didácticas y materiales apropiados a las necesidades de cada realidad educativa, los cuales permitan desarrollar y aplicar metodologías adecuadas y adaptadas a estos contextos. Es importante que el docente asuma una actitud abierta, flexible, crítica, que se interese y tenga en cuenta las necesidades del ambiente escolar. Desde esta autora se menciona que la personalidad del docente, su manera de enseñar, sus conocimientos, su formación, interés, las relaciones afectivas que establecen y la historia personal, juegan un papel trascendental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual modo, dadas las realidades cambiantes, el docente debe estar preparado para los cambios, así como en formación permanente, debe aprender de los otros, observar cómo enseñan los demás y evaluar constantemente las prácticas.

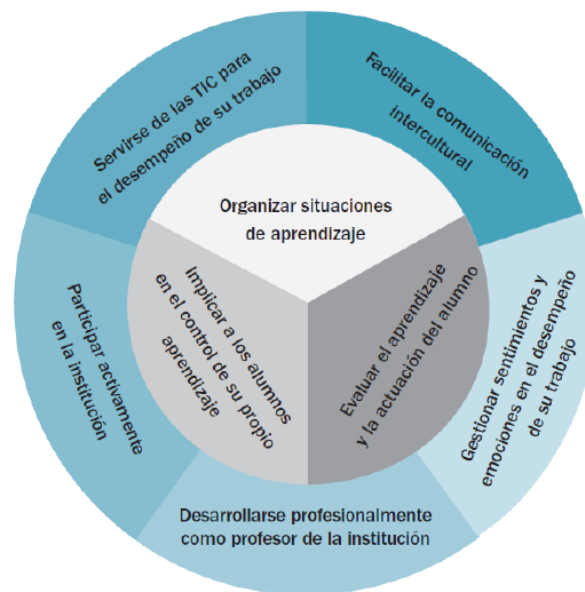
De la misma manera, desde Richards (1990), se plantea que el conocimiento profesional debe tener en cuenta el conocimiento básico de la lingüística y del aprendizaje de lenguas, el valor de la didáctica de la lengua extranjera y las prácticas docentes. Richards (1998), plantea las habilidades que considera pertinentes para el ejercicio de la docencia en lenguas extranjeras; así, menciona que es vital seleccionar las actividades adecuadas de aprendizaje, presentarlas apropiadamente, formular preguntas pertinentes, comprobar la comprensión de los estudiantes, brindar oportunidades de práctica, mediar y monitorizar el aprendizaje de los estudiantes, evaluar

adecuadamente, desarrollar actividades que faciliten la interacción comunicativa agrupando a los estudiantes, corregir oportunamente los errores, favorecer el trabajo autónomo, etc.

Al aprender y enseñar una lengua extranjera, es importante tomar en consideración que esta debe propender por desarrollar las habilidades de comprensión y producción escrita y oral, conocidas comúnmente como las 4 habilidades. Asimismo, es necesario conocer y compartir las realidades culturales de los países en los cuales esta lengua se enseña (y se aprende) y toma lugar.

Stratulat (2013:19), desde su trabajo de investigación de maestría, plantea la siguiente gráfica como integración de las competencias que debe desarrollar un profesor de lenguas extranjeras:

Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras



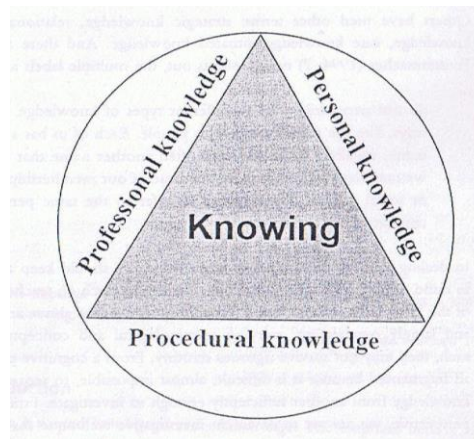
Tomado de Stratulat (2013), p. 19.

Desde Carrillo et. al. (2009) se concibe que es ideal y además mandatorio considerar que las instituciones encargadas de formar docentes de lenguas extranjeras deben darle prioridad a la dimensión que implica preparar profesores capaces de utilizar una metodología apropiada para los diferentes niveles de los estudiantes, los cuales además exploren y favorezcan las motivaciones e intereses de los diversos grupos; asimismo se debe favorecer en la formación de los estudiantes el deseo por aprender, y el hecho de ser un docente que investigue sobre lo que va a enseñar, y le permita al estudiante construir el conocimiento. Se concibe así que el educador de lenguas debe ser integro en su rol personal y profesional, que aprende constantemente y acompaña a sus estudiantes.

Richards (2002) afirma que la enseñanza debe ser vista como un arte, dependiente de las habilidades individuales y la personalidad del docente. Para el autor el docente debe evaluar las necesidades y posibilidades y crear prácticas que faciliten el aprendizaje en situaciones específicas. La toma de decisiones por parte del profesor es una competencia esencial dentro de su ejercicio, ya que le permite analizar situaciones particulares dentro del aula y seleccionar alternativas efectivas para dichas situaciones.

De igual manera, es importante mencionar la perspectiva que tiene Kumaravadivelu (2012) sobre el saber o conocimiento del profesor en el campo general de la educación y en la lingüística aplicada.

El autor establece una relación entre tres tipos de conocimiento: el conocimiento profesional, el conocimiento procedimental y el conocimiento personal, los cuales ilustra a través del siguiente gráfico:



Tomado de Kumaravadivelu (2012), s.p.

Kumaravadivelu (2012), explica que el conocimiento profesional representa el contenido intelectual de una disciplina, una compilación de hechos, teorías y conceptos adquiridos a partir de una combinación de recursos (libros, conferencias, periódicos, conversaciones, etc.). En cuanto al conocimiento procedimental, el autor lo define como el saber controlar la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula, es decir, crear o proporcionar un ambiente en el cual se facilite y se canalicen no solo los conocimientos impartidos por el docente sino también el aprendizaje social y emocional de los estudiantes.

El conocimiento personal es para el autor la habilidad que debe tener el docente al momento de reconocer, reflexionar y reinventar su propia identidad, creencias y valores, pero al mismo



tiempo, relaciona este conocimiento con factores sociales, culturales y educativos que determinan de una u otra manera la enseñanza y el aprendizaje.

Es evidente que la perspectiva de Kumaravadivelu (2012) está estrechamente ligada a la relación teoría-práctica. La relación entre el saber (conocimiento profesional), la práctica (conocimiento procedimental) y el pensamiento de profesor (conocimiento personal) determinan el quehacer cotidiano del docente dentro del aula.

#### ***2.3.3.4. El profesor como sujeto reflexivo: la relación entre la teoría y la práctica.***

Desde Sandín (2003), se asume que el docente es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, y cuyas prácticas se ven influenciadas por las creencias que posee. A su vez y desde esta misma autora, es importante resaltar la relación que existe entre el docente y el contexto en el cual se desarrollan sus prácticas, ella hace referencia al “enfoque naturalista”, el cual se basa en las decisiones tomadas por los maestros en la interacción con el estudiante durante el proceso de enseñanza, mediadas por la manera como el docente ve su mundo profesional. Además es vital considerar el enfoque del conocimiento práctico pues se analiza la relación entre las vivencias y sentimientos y la puesta en práctica del conocimiento, todas aquellas creencias que influyen en la toma de decisiones, variadas, de acuerdo al carácter dinámico de las situaciones del salón de clases.

A lo largo de la historia, no solamente en el campo de la educación, se ha distinguido una distancia entre la teoría y la práctica, distancia que en el marco de una formación integral no debería existir; por ello debe tenderse a su integración, pues por ejemplo, la didáctica de la lengua extranjera, es uno de los marcos teóricos que nutren los conocimientos propios de esta área, de lo contrario la formación estaría basada sólo en anécdotas o subjetividades; en ese sentido Vez (2001) plantea que:

La relación teoría-práctica en todo proceso de formación de profesores (inicial o permanente) en el que la DLE<sup>1</sup> ocupe su razón de ser: una razón que va más allá de una acción instructiva –decir a los (futuros) profesores de lengua extranjera qué tienen que hacer y cómo tienen que hacerlo- para abarcar una acción formativa- la de educar a los (futuros) profesores de lenguas extranjeras en los procesos de toma de decisiones sobre aquello que tienen que hacer y la forma de hacerlo en situaciones complejas de permanentes demandas y sorpresas que surgen de las propias interacciones en el proceso singular de apropiación de una nueva lengua. (p. 66).

Claramente se evidencia que la teoría y la práctica se encuentran relacionadas no como aquella que se recibe en el aula de clase como estudiante y aquella que se aplica como docentes cuando se está en ejercicio, sino como una orientación que le permita al docente tomar conciencia de las necesidades de los estudiantes en sus prácticas como tal, buscando la construcción de significados.

Desde la didáctica se asume un ejercicio práctico en el cual es necesario establecer que todos los seres que integran un proceso formativo tienen consigo conocimientos e intereses que influyen su proceso; al respecto Vez (2001) afirma que *“los profesores y profesoras*

---

<sup>1</sup> Didáctica de la lengua extranjera.

*trabajamos, en cualquier nivel educativo, con personas que poseen mentes que actúan y reaccionan al aprender” (p. 54).*

Así es inevitable pensar que la formación académica y la práctica van de la mano “la teoría debe comprobarse, corregirse y transformarse a la luz de sus consecuencias prácticas” (Vez, 2001, p.77).

## Capítulo III

### TRAYECTO METÓDICO Y METODOLÓGICO

La investigación de corte cualitativo, especialmente la biográfica-narrativa, en los últimos años ha adquirido un papel importante ya que permite el reconocimiento de la influencia que tienen las experiencias de vida en eso que se es y se realiza, de acuerdo a la realidad social en la que los sujetos se mueven, posibilitando la interpretación de la manera como se ha construido la identidad personal y para este caso particular, la identidad docente.

Para la presente investigación el objeto se encuentra en: la vida de docentes, la manera como ésta repercute en su práctica y cómo el proceso de enseñanza y aprendizaje está mediado por las características particulares de la vida de un(a) profesor(a), de cara a las políticas de educación; todo esto apuntando a la construcción y reconfiguración de la identidad de los seres humanos, en tanto docentes.

#### **3.1 La investigación cualitativa desde la narración, una contextualización histórica**

La identidad, forjada en procesos de relación social, se construye en contexto reales; así, se asume desde Martínez (2006) que las realidades humanas son poliédricas, es decir, que tienen muchas caras y solo estamos en condiciones de captar, en momentos determinados, algunas de ellas; asimismo, dentro de estas construcciones sociales, cada sujeto constituye y representa un

todo con una experiencia particular y propia, por eso desde el autor “*El ser humano es la estructura dinámica o sistema integrado más complejo de todo cuanto existe en el universo. Y cualquier área que nosotros cultivemos debiera tener en cuenta y ser respaldada por un paradigma que las integre a todas.*” (Martínez, 2006, p. 126).

En ese sentido, como seres humanos se tejen relaciones sociales y se está conformado por diversas caras, comprendiendo desde nuestras realidades mismas. Una manera de adentrarse en estas realidades y posibilitar su comprensión se da en la interpretación de lo que son los seres humanos, de sus acciones, de sus historias y de sus relatos. Siguiendo a Martínez (2006), la investigación cualitativa es una buena herramienta para identificar la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica, pues permite dar razón del comportamiento y de sus manifestaciones, porque el significado está en las acciones humanas que se dan en contextos específicos, mediadas por las intenciones que las animan, los propósitos que albergan, las metas que persiguen; es decir, en la función que desempeñan estas acciones de acuerdo a cada personalidad.

Una manera de comprender estas acciones está dada por conocer las narraciones que realizan las personas de todo cuanto hacen, pues es a través de sus historias de vida, expresadas por relatos que posibilitan conocer no sólo lo que pasó, sino también las intenciones que existen detrás de cada una de estas. Desde Serrano (2013), se asume que la narrativa, se está convirtiendo en una perspectiva específica de investigación, de cara a la crisis que en determinados momentos representó el positivismo y al giro lingüístico que se dio en las ciencias sociales; dado que desde

este enfoque se le asigna importancia y significado a las construcciones discursivas que realizan los seres humanos para dar a conocer sus vivencias, a través del lenguaje.

Al respecto se han realizado diversos estudios concernientes a este tipo de investigación y han surgido también estudiosos interesados en mostrar la importancia del enfoque y los resultados del análisis en este campo particular.

Hornillo y Sarasola (2003) resaltan la importancia de los estudios biográficos pues consideran de gran valor la subjetividad en los procesos investigativos basados en las experiencias personales. Más que recoger y analizar datos, en este tipo de investigación se le da voz e importancia a la visión de una perspectiva particular. Así, se hace la revisión de la narración de la vida, del pasado, de las experiencias, de las creencias, etc. y se le asigna un punto de vista y sentido al presente.

Gómez (2007) resalta la importancia de la investigación biográfica, citando a Paulo Freire, quien sostiene que todos tenemos una memoria influenciada por la historia y la cultura, enfocada en la dimensión subjetiva que permite recordar experiencias, lo cual le facilita al sujeto reconstituirse, pues le recuerda quién ha sido y quién es. Según Gómez, al hacerse este recuento de la vida, se exige una nueva visión del mundo y una reconstrucción de la propia vida.

Hablar de investigación cualitativa y particularmente de la investigación biográfico-narrativa, necesariamente requiere remitirse a sus inicios, por eso a continuación se presentará un panorama histórico desde la Escuela de Chicago (y desde el giro lingüístico), a la cual, a partir de muchos autores, se le atribuye su relación directa con los inicios de este tipo de investigación.

Para hablar de la Escuela de Chicago y de sus orígenes, se citará a continuación la obra de Moreno (2004), quien presenta una síntesis de esta Escuela y su directa repercusión en lo que hoy se conoce como estudios con historias de vida. Desde el autor se concibe entonces que sus orígenes datan del año 1890. En 1892 se fundan los departamentos de antropología y sociología y se realizan estudios multidisciplinarios, en esta, que fuera para esa época la primera Escuela de Chicago. Se asume que para la constitución de esta escuela, con prevalencia de estudios cualitativos, se gestaron trabajos a partir de la filosofía pragmática de Dewey concebida como filosofía de la acción desde las diferentes dimensiones, así como abordando la referencia teórica para resolver los problemas sociales en general; y el interaccionismo simbólico de Pierce y William James que destaca la naturaleza simbólica de la vida social, a la cual se puede tener acceso siendo actor del mismo mundo social que se desea conocer. Así, sus principios representan la insistencia de estudiar los actores sociales en relación con la realidad social.

Desde Moreno (2004) se asume que los estudios se daban de manera empírica en los respectivos campos en los que sucedían las acciones, encaminados a estudiar la relación social desde adentro. Sin embargo, hacia 1935, estas corrientes cualitativas de la primera Escuela de

Chicago, empiezan a ser desplazadas por las tendencias cuantitativas, aunque a partir de los años sesenta del siglo XX, dada la ausencia de teoría que sustentara estas investigaciones cuantitativas, estas se empiezan a poner en entredicho y vuelve a recobrar su importancia el enfoque cualitativo con bases sustentadas de manera sólida. De acuerdo al autor:

La escuela de Chicago reelaboró y dio forma de instrumentos científicos a documentos, experiencias y prácticas que hasta ese momento se habían considerado como insumos aptos para la literatura, la reflexión filosófica o la orientación ética, pero no para la ciencia. (Moreno, 2004, p. 209).

En cuanto a los temas que motivaron las investigaciones de esta Escuela, se encuentran la inmigración y la delincuencia. Para el caso de las historias de vida, se asume que esta fue liderada y desarrollada por Thomas, quien trabajó especialmente la inmigración y los problemas de la ciudad de Chicago a principios del siglo XX. Se planteó entonces estudiar un grupo de campesinos del país, que provenían de inmigrantes, en aras de ver de qué manera su conducta podía ser explicada por las costumbres y las formas de vida de su país de origen. Este autor tuvo principalmente en cuenta a los polacos, siendo necesario penetrar en el significado que le daban los delincuentes con esta nacionalidad a sus acciones. Hacia 1913, Thomas se encuentra con Florián Znaniecki, quienes trabajaron en “El campesino polaco”, que se convierte en una gran obra para la Escuela de Chicago y que fuera publicada en 1918, utilizando la historia de vida como técnica.

Por otra parte, el autor citado anteriormente, Moreno (2004), menciona que hay otros representantes significativos dentro de la Historia de vida, los cuales fueron Oscar Lewis quien hacia 1961 publicó una obra biográfica importante, titulada “Los hijos de Sánchez”. Para Lewis,



la confiabilidad en los estudios biográficos está dada por la multiplicidad de narraciones y la validez sobre las palabras de los personajes, mientras que la objetividad se encuentra en la independencia de los datos respecto al investigador.

Después de revisar el contexto histórico que presentó la Escuela de Chicago en la Investigación mediada por historias de vida, es importante citar la influencia que presenta el giro lingüístico, pues se le asigna un papel preponderante a la filosofía del lenguaje en la construcción y narración de historias ya que constituyen la realidad. En efecto, todo lo que se encuentra fuera del lenguaje es inconcebible por definición (ya que no tiene nombre, ni significado) y por lo tanto no puede entrometerse o entrar en la realidad humana, al menos sin ser inmediatamente tomado y estructurado por el lenguaje, pues todo cuanto existe es delimitado por medio de la palabra.

Por otra parte, y en relación con el capítulo anterior, es preciso retomar algunas ideas, como la posición de la narrativa, la cual les permite a los seres humanos contar historias, de uno mismo y de los otros, posibilitando la asignación y construcción de sentido, significado y reelaboración no sólo de los contextos históricos sino de las relaciones culturales que afectan a la realidad. Al respecto Bruner (2003), sostiene que gracias a la narración se favorece la construcción de la identidad y la reafirmación del yo. Así, por medio de los relatos que se cuentan, se permite la reconfiguración de la vida misma, donde el mundo del lector confluye con el mundo del texto que se narra, pues se construye, reconstruye y reinventa el pasado y el futuro y la memoria y la imaginación se funden en este proceso narrativo.

Siguiendo a Bruner, Siciliani (2014), plantea que la narración es un modo de pensar y organizar la conciencia, convirtiendo estos procesos en actos interpretativos que convierten los relatos que se cuentan en una vida (humana o de una comunidad); asimismo, precisa varias ideas que son legado desde las teorías de Bruner en cuanto a lo que permite el acto de narrar. Para ellos, Narrar es pensar, promoviendo mundos de vida posibles y proyectos de vida realizables; es la forma en la que el ser humano construye su identidad y que a su vez modela la experiencia del mundo; es una forma de darle sentido a la realidad y aprehenderla; y finalmente es un acto intersubjetivo que relaciona al narrador y al receptor. Vale la pena citar entonces que todo relato tiene un objetivo particular, de acuerdo a las intenciones de quien lo cuenta.

Para Bolívar (2002), las diferentes narrativas se funden para comprender la realidad social, pues es una cualidad estructurada de la experiencia, por medio de la cual se construye sentido. De este modo, se presenta la experiencia humana de manera concreta, como la descripción de intenciones, por medio de una secuencia de eventos que ocupan tiempos y lugares determinados. En ese sentido, la hermenéutica se encarga de dar sentido y comprender estas experiencias que además de vivirse, son contadas.

Continuando con las aproximaciones a la narración, desde un enfoque cualitativo, Sparkes y Devís (2008), asumen que las narraciones proporcionan la construcción de la identidad y del sentido del yo, pues cuando se cuentan relatos sobre nuestras vidas, creamos a su vez una identidad narrativa. Desde los autores, estudiar las narrativas permite revelar la vida social, la relación con

la cultura, interpretar la historia individual, en la manera como se experimenta el mundo (que además de ser personal es social).

En el mismo sentido que vincula la narración con la construcción de identidad, Siciliani (2014), quien plantea los estudios de Bruner, menciona que constantemente los seres humanos construimos y reconstruimos el Yo, de acuerdo a las diferentes situaciones a las que nos enfrentamos, siendo guiados por los recuerdos y las experiencias. En ese sentido, gracias a la capacidad que poseemos de contar historias, nos es posible construir nuestra identidad. Así, el autor plantea que la narración no persigue el objetivo de describir las cosas, sino más bien de encontrarle significado y connotación.

La investigación narrativa, al centrarse en la historias que la gente cuenta de sus experiencias y estudiar desde la realidad social a los seres humanos, como se indicó anteriormente, hace parte de la investigación cualitativa. Por su parte Bolívar y Domingo (2006) asumen que la investigación narrativa es una parte de la investigación cualitativa, pues se cuentan las vivencias propias y se interpretan las acciones humanas por medio de esas historias que se narran, convirtiéndose en una perspectiva particular de investigación.

Al enfocarse en la narración biográfica, esta se centra, según Cruz y Pulido (2009), en compartir la vida, los significados y las comprensiones por medio de los relatos de vida,

particularmente; permitiendo presentar la experiencia, los sentimientos, emociones, deseos y todo aquello que se interpreta de lo que los seres humanos cuentan.

Finalmente, es oportuno precisar que la cultura afecta directamente eso que somos y asimismo, se ve afectada por los valores y creencias personales, llevando a cabo una relación íntima que avanza de la mano; en ese sentido cuando se narra la vida, también se está narrando la vida de los otros, de los contextos sociales, educativos, históricos y culturales. Al respecto Siciliani (2014), plantea que la cultura, a pesar de ser local, no es monolítica, pues cada persona encuentra en su contexto una pluralidad de relatos con los cuales se identifica.

Al concebir la investigación cualitativa, desde el diseño narrativo y el estudio de los relatos que cuentan los seres humanos de sus acciones, así como la manera como se construye la identidad, por medio de estas experiencias vividas, es preciso profundizar a continuación en la investigación biográfica narrativa, en aras de acercarse a la metodología que se sigue en la presente investigación.

### **3.2 La investigación biográfico–narrativa desde los relatos de vida**

Al revisar la profunda relación que tiene el pensamiento del docente, con su capacidad de narrar y los relatos e historias que se generan de su experiencia, se pretende entonces reconstruir

su historia de vida, rica en anécdotas y aprendizajes guiados y vividos a lo largo de su paso por el mundo. Así, desde esta investigación se busca comprender los relatos que una muestra de docentes realiza de su vida, dándole sentido por medio del lenguaje; aunque es preciso aclarar que estas interpretaciones se basan en los aspectos que el docente cuenta de manera libre y espontánea, pues ellos narran sus experiencias y la interpretación que de estas construyen desde su óptica personal y no su vida como tal, permitiendo la construcción de la identidad de las docentes.

En ese sentido, las historias de vida son la reunión de aspectos vitales, que se forjan en relaciones sociales. Desde Bolívar y Domingo (2006), la historia de vida se construye al integrar todos los elementos del pasado que cada ser humano percibe como relevantes para contar, de cara al futuro. Para ellos, la vida puede ser interpretada como un relato, que cuenta las acciones y el conocimiento humano. En ese sentido, no se trata sólo de contar, sino además de permitirse un dialogo con uno mismo y con el otro, en el cual a su vez se construye un significado y un nuevo saber dialéctico compartido.

Para Siciliani (2014), el relato es una forma de expresión humana en la que se implican personas que tienen expectativas y libertad de acción. Desde esta óptica, cuando se está en la capacidad de contar, se permite a los otros conocer y compartir sobre nuestras experiencias. Siguiendo a Bruner, un relato está constituido por acontecimientos humanos que se han ejecutado en el tiempo y está hecho de situaciones humanas que modelan la percepción del mundo y son dependientes de lo que creamos de la realidad. Así, “es por el relato que la experiencia llega a ser

experiencia: porque es contada, y al producirse el relato de la experiencia, esta adquiere significado humano.” (Siciliani, 2014, p. 49).

Estas experiencias que ocurren en la transcurso de las vidas y que representan la historia de un ser humano, son contadas a los otros por medio de relatos y en ese sentido es preciso presentar desde diversas posturas, como estos son concebidos. Para Moreno (2004):

Quando no se narra toda una vida sino parte de ella, o episodios determinados de la misma, hay que hablar de “relatos de vida” que pueden ser autobiográficos,... o narrados a un interlocutor, escritos u orales. Una clase particular de estos relatos de vida la constituyen aquellas que se limitan y refieren a un aspecto, tipo de actividad o tema de la vida del sujeto (p. 219).

Por su parte, Bolívar y Domingo (2006), plantean que los relatos que las personas narran y se refieren a su vida, además de hablar de lo que hacen, se refieren a lo que sintieron, les sucedió y además de las consecuencias que tuvieron en relación con los otros. Desde García et. al. (2010), los relatos de vida narran experiencias vividas por el narrador, las cuales son recordadas e interpretadas, donde a pesar de incluir a otros, son protagonizadas por el relator. Así, un relato supone que el narrador conforma una estructura propia con la cual hila su relato, refiriéndose a las experiencias que se han vivido y sobre todo que considera que son importantes y significativas. Cuando el relator narra su vida, necesariamente vuelve a pensar en ella, a establecer conexiones, a construir secuencias y a incluir unos y excluir otros elementos de lo que ha vivido.

Es preciso tener presente que cuando las personas relatan su vida, necesariamente presentan aquello que desean presentar, pero también omiten aspectos que consideran que no deben ser

puestos en común, ni publicar al mundo. Al respecto, Moreno (2004) menciona que “la persona que narra su historia tiene control sobre muchos de los datos de esa historia, esto es, al disponerse a narrarlos, tiene conciencia de ellos y por lo mismo controla si los va a narrar o no y cómo los va a narrar” (p. 223).

Al centrarse en la investigación biográfico-narrativa, particularmente, desde Bolívar et. al. (2001), se asume que esta no se trata solo de una metodología, es una perspectiva propia, con un enfoque propio, pues se trata de una reconstrucción de las experiencias por medio de procesos de reflexión que le otorgan significado a lo vivido, se construye el propio yo, y se favorece la construcción de la identidad narrativa. Así, se entienden los fenómenos sociales como textos, cuyo significado se obtiene por interpretaciones hermenéuticas que se realizan de ellos por parte de quienes lo viven y quienes los leen.

Cruz y Pulido (2009) consideran que la investigación biográfico-narrativa demanda variaciones a las metodologías contemporáneas, pues de alguna manera se constituye en una forma más cercana y natural de investigar, comportando una sensibilidad más profunda frente a cualquier otro tipo de investigación. Es aquí, donde precisamente se percibe el aporte del giro hermenéutico o narrativo, pues se favorece la interpretación de los relatos de los actores de las realidades, frente a sus acciones, relatos que se constituyen en textos y que al interpretarse, permiten también comprender los fenómenos sociales.

Desde Bolívar (2002), la investigación biográfica y narrativa, particularmente en educación, se da en el “giro hermenéutico” en las ciencias sociales, que se produjo en los años 70, donde se generan interpretaciones de los significados que los actores de las narraciones producen de sus experiencias de vida, entendiendo estos fenómenos como textos.

Finalmente, desde García et. al. (2010), este tipo de investigación permite además comprender los modos como los profesores le atribuyen sentido a su labor y cómo actúan en los diferentes contextos en los cuales se desempeñan.

A continuación se presenta la investigación biográfico-narrativa, como metodología de trabajo, la cual permite la comprensión de los fenómenos que suceden en la educación, desde los relatos de vida.

### **3.2.1. Metodología desde la presente investigación.**

Dentro de la presente investigación, se ha asumido la pertinencia que tiene la narración en el reconocimiento y significación que poseen los relatos que las personas cuentan en la construcción y reconstrucción de su identidad. En ese sentido, es imperante recordar que en la presente construcción, se han tenido presentes los postulados planteados en los anteriores apartados del presente capítulo, que aquí serán retomados solo en aras de justificar el por qué se escogió como



metodología la que a continuación será descrita, basada principalmente en los postulados del metodólogo Antonio Bolívar y varias de sus producciones escritas e investigaciones realizadas.

Como enfoque de investigación, la presente se ha asumido como cualitativa, pues de acuerdo a lo planteado por Martínez (2006) esta permite estudiar las realidades humanas y sus dinámicas, favoreciendo la comprensión de los comportamientos y las manifestaciones de las acciones humanas en los contextos en los que acontecen. En este caso referidas a la realidad de la educación colombiana, representada en las experiencias de vida de una unidad de trabajo de docentes de la educación primaria pública, licenciadas en idiomas, que además enseñan inglés, buscando comprender el significado que sus acciones representan en sus contextos específicos y cada una de las intenciones que las animan.

Dentro de las razones que han llevado a la autora a pensar en la presente investigación, se encuentran principalmente el hecho de criticar las políticas de educación, porque así como la muestra que se ha elegido, la investigadora también es docente de primaria y debe enseñar inglés; y también tiene la formación profesional en lenguas extranjeras, pero percibe que frente a sus compañeros, como escuela, se encuentran muy lejos de lograr los objetivos que se han establecido desde los proyectos de bilingüismo, por diversas razones, entre ellas la falta de capacitación docente, la baja intensidad horaria y la escasez de recursos que posibiliten el trabajo nutrido que requiere la enseñanza de un idioma extranjero.

Adicionalmente, cada una de estas razones y los cambios sociales, han modificado su manera de percibir la educación y la manera como se ve frente a ella, por lo tanto inicialmente consideró que, como ella, otras docentes también se inquietan por pensar en la educación y los cambios sociales, promoviendo y vivenciando transformaciones y reconstrucciones en la manera como se perciben y perciben a los otros.

En esta línea, el diseño de la investigación es narrativo, pues se ha recurrido a los relatos de vida que la unidad de trabajo proporciona de cara a sus experiencias y las historias que cuentan de acuerdo a sus intenciones para comprender sus experiencias y la manera como han llegado a ser lo que son. Se asumió el diseño narrativo siguiendo a Bruner (2003) quien sostiene que la narración posibilita la construcción de la identidad y la reconfiguración de la vida misma, donde por medio de esta se organiza la experiencia e involucra procesos interpretativos de construcción de significados. Desde aquí, se habla de identidad en tanto narrativa, así como lo afirmaron Bolívar et. al. (2001): “la identidad narrativa vendría a ser la composición de intenciones, causas y azares que, al igual que el relato, han ido configurando la vida” (p. 91).

De la misma manera, asumiendo el diseño de la presente investigación como narrativo, se retoman los planteamientos de Bolívar (2002), para quien las diferentes narrativas se funden para comprender la realidad social, brindándole a la hermenéutica una amplia responsabilidad al darle sentido y significado a las experiencias que son contadas. Por otra parte, Bolívar y Domingo

(2006), asumen a su vez que la investigación narrativa es una parte de la investigación cualitativa ya que se centra en las vivencias que se cuentan y permiten interpretar las acciones humanas.

Estas narraciones a las que se hace mención, se refieren a los relatos de vida, como se enunció en el apartado anterior y que son asumidas en el presente proyecto como lo mencionan Bolívar et al. (2001):

Narración (retrospectiva) por el propio protagonista de su vida de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la historia de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido (p. 21).

Para los autores, en estos estudios se hace uso de la reflexividad, donde el sujeto además de informante, es coinvestigador de su propia vida, analizando e interpretando las acciones y las decisiones, así como los sentidos que le dan a los recorridos de vida. Como método de investigación se ha asumido el biográfico, pues las narraciones de los docentes, manifestadas en relatos de vida, en efecto buscan comprender esas trayectorias de vida que han realizado las docentes, de cara a sus experiencias, aprendizajes, éxitos, fracasos, influencias y todo aquello que confluye en una construcción biográfica. Siguiendo a Hornillo y Sarasola (2003), este tipo de estudios le otorgan valor a la subjetividad, basados en experiencias personales, pues se le da voz e importancia a las visiones particulares.

En ese sentido, es preciso retomar los planteamientos de Bolívar et al. (2001), quienes sostienen que “la historia de vida, y la propia identidad personal, no es más que la reflexión del

sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su autodefinición en la unidad de un relato” (p. 128).

Al enfocarse en la metodología como tal, como ya se advirtió, la misma se ha asumido como biográfico-narrativa, siguiendo los planteamientos de Bolívar et. al. (2001), quienes sostienen que esta permite la reconstrucción de las experiencias por medio de procesos de reflexión que posibilitan las asignación de significado a lo que se vive, favoreciendo la construcción del yo y de la identidad narrativa; entendiendo los fenómenos sociales en tanto textos, cuya comprensión se da por interpretaciones hermenéuticas.

Como docente, la investigadora considera vital vincular las experiencias de vida de las docentes en esta investigación, pues posibilitan la comprensión de la manera como se asumen, así como la manera como expresan sus historias y narran su quehacer. Así, considera que los relatos, además de mostrar eso que somos (o que queremos ser) y las imágenes que hemos construido de nosotros (y de los otros), son la muestra de cambios históricos, sociales y educativos, que no se pueden dejar en el olvido.

Durante mucho tiempo no se le ha brindado cabida dentro de la educación de manera formal a lo que el docente piensa, experimenta y ha vivido y es por eso que se ha escogido trabajar con relatos de vida, porque se busca además de lograr comprensiones sobre transformaciones, construcciones de identidad, percepciones frente a políticas y razones para escoger una carrera,

brindarle voz a las docentes, como actrices principales del proceso de educación, donde no se deje de lado que son ellas (y la autora) quienes vivencian cada uno de los cambios sociales que modifican el ser, el hacer y el pensar, a lo largo de la historia personal y social.

### **3.3. Técnica e instrumento de recolección de la información**

Desde esta metodología, la recolección de la información se realiza por medio de diálogos espontáneos, que posibilitan la narración de relatos. En ese sentido, conviene entonces aclarar que la técnica que se utilizó principalmente para realizar este proceso fue la entrevista y el instrumento una guía de entrevista semiestructurada en profundidad. Desde Hernández et. al. (2014), *“las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información”* (p. 403). Destacando además que la entrevista realizada fue en profundidad pues se pretendía recabar en información que la investigadora consideraba necesaria y por lo tanto debía ser ampliada por parte de las docentes biografiadas.

Siguiendo a Bolívar et. al. (2001) *“la entrevista biográfica no es sólo un instrumento de recogida de información; mediante el diálogo se desarrolla un significado compartido y se construye el sentido sobre el asunto”* (p. 150); quienes además plantean que estas entrevistas, en

tanto biográficas siguen tres procesos o momentos que son la planificación, la ejecución y la transcripción.

En el momento de la planificación, dentro de la presente investigación, se recurrió a retomar preguntas que hacia el año 2012 se habían abordado en una investigación anterior desarrollada por la maestrante para su trabajo de pregrado. En ese momento se escogieron las que se consideraba que permitían acercarse a los objetivos planteados; posteriormente, se plantearon otras preguntas y se procedió a consultar la pertinencia. Con esta guía lista, y en aras de darle rigor al presente trabajo se procedió a comunicarse con otros investigadores, de quienes se habían leído artículos de investigación disponibles en internet sobre el tema de interés de la investigación.

Con cerca de 15 correos enviados solicitando la validación de la guía de la entrevista, fueron 4 docentes quienes contestaron con aportes a la guía, destacándose entre ellos el mismo Antonio Bolívar, fundamental en el presente trabajo, quien planteó que veía la entrevista como apropiada, pero sugería que en dos preguntas no se condicionaran las respuestas de las entrevistadas. Además, respondió la profesora Analia Leite, doctora en pedagogía que labora en la Universidad de Málaga (Anexo 4) y la profesora Carmen Faustino, quien además de ser directora del primer trabajo de investigación de la estudiante-maestrante, ha desarrollado algunos trabajos locales (Departamento del Valle del Cauca – Colombia), sobre historias de vida y educación en lenguas extranjeras (Anexo 5). Finalmente, es preciso mencionar que es en este momento de la investigación en el que

surge en escena el profesor Gustavo Mórtoles, autoridad en el tema, quien validó el instrumento y además acompañó gran parte del proceso de la presente investigación.

La entrevista desarrollada (anexo 3), y anteriormente validada, estuvo representada por 26 preguntas que buscaban lograr una aproximación a las docentes, indagando por la vida familiar y académica, los motivos que influenciaron la escogencia de la carrera (Licenciatura en lenguas extranjeras, modernas, idiomas o afín), su proceso de formación y su práctica docente, los factores que motivaron la escogencia del sector oficial como campo de acción, así como su experiencia laboral en este sector, permitiendo además la expresión de su percepción frente a las políticas educativas que rigen el sistema colombiano de educación actual.

La entrevista desarrollada tuvo una duración de aproximadamente una hora con cada docente. Estas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. La información se recolectó entre los meses de abril y agosto de 2016, dadas las dificultades de tiempo, tanto de la maestrante como de las docentes participantes.

### 3.4 Unidad de trabajo en la investigación

Conviene pues tener presente que cuando se realizan este tipo de trabajos es preciso determinar con quienes se trabajará, en aras de desarrollar investigaciones que permitan comprender, desde los relatos de vida, la construcción de identidad de docentes y su relación directa con la realidad.

En cuanto a la unidad de trabajo, desde Martínez (2006), se asume que *“conviene que la muestra de informantes represente en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios”* (p. 137).

Desde el mismo autor, se asume que *“la elección de la muestra dependerá de lo que pensamos hacer con ella y de lo que creemos que se puede hacer con ella”* (p.136); mientras en algunos trabajos se involucran muestras estadísticas, en el presente no conviene, pues de acuerdo al autor citado anteriormente, esta es inapropiada cuando las características que se pretenden estudiar están distribuidas de manera desigual, solo algunas características de la población son relevantes para el problema de estudio o el investigador no tiene acceso a toda la población.

Al establecer los criterios de búsqueda de los docentes pertinentes para la realización del presente proyecto de investigación (docentes licenciados en idiomas o inglés, que estén trabajando



en instituciones educativas públicas y que enseñen en primaria), se solicitó la colaboración de docentes conocidos, para que permitieran contactar con otros profesores que cumplieran con las características de la muestra. Este paso se realizó de manera virtual y presencial con profesores colegas de la maestrante.

Vale la pena mencionar que como investigadora quiso trabajar con una muestra que reuniera estas características, pues son las mismas que ella reúne, en tanto profesional y que personalmente considera que la hacen diferente, en comparación con la mayor parte de docentes que han sido nombradas en primaria. De cierta manera, buscaba comparar si sus percepciones estaban relacionadas o no, con lo que otras docentes que encajaban en su perfil profesional consideraban.

Una vez aceptada la participación de 4 docentes que cumplían con las características y que manifestaron voluntad para trabajar en el desarrollo del proyecto de investigación, se contó con su consentimiento informado (Anexo 1). Posteriormente, en aras de realizar una caracterización sociodemográfica, se solicitó llenar un formulario que indagaba por datos básicos como la edad, el sexo, la profesión, los años de experiencia, etc. (Anexo 2). A continuación, se invitó a las docentes a escribir su autobiografía para posibilitar una primera interpretación de la manera como se perciben y permitir la construcción de la visión propia de su ser y su quehacer, así como para lograr un primer acercamiento a la vida de estas docentes y percibir la manera como se veían dentro de la sociedad, de manera libre y espontánea.

Es necesario mencionar que los nombres de las docentes fueron cambiados como estrategia de protección de su identidad, por nombres que ellas mismas escogieron para ser reconocidas en la investigación; y que además la investigadora ya tenía un acercamiento con cada una de ellas. Es así como con Carmen de Magüí, estudiaron la especialización y pertenecieron a la Red de Maestros de Lenguas Extranjeras del Valle del Cauca, siendo esta red también un factor de acercamiento con Nechi, la segunda docente participante. Por su parte Luna fue compañera de estudio durante la universidad en el pregrado en la Licenciatura en lenguas extranjeras y Sol realizó un reemplazo provisional en una sede de la Institución Educativa a la cual pertenece la investigadora.

En este punto, vale la pena mencionar que encontrar docentes que cumplan con estas características en el contexto colombiano no es fácil, pues quienes estudian la licenciatura en lenguas extranjeras generalmente se presentan a trabajar en bachillerato y no en primaria y de la misma manera, en este nivel de la educación trabajan profesionales licenciados en cualquier área del conocimiento. Siguiendo a Martínez (2006), esta muestra de informantes debe representar entonces de la mejor manera posible las posiciones de la población estudiada y no debe ser estadística cuando las características que se pretenden estudiar están distribuidas de manera desigual, solo algunas características de la población son relevantes para el problema de estudio o el investigador no tiene acceso a toda la población; y como se acabó de mencionar la unidad de trabajo fue elegida siguiendo estos criterios básicos, lo cual dificultó su consecución, dada la escasez de docentes que cumplan con los criterios.

### 3.4.1. Perfil biográfico de la unidad de trabajo

En aras de caracterizar a las docentes participantes se aplicó un formulario que preguntaba por datos demográficos. La unidad de trabajo de las 4 docentes participantes corresponde a mujeres, con edades entre los 35 y 55 años de edad, 3 de ellas nacieron en Cali y una en Paz de Río (Boyacá) y actualmente residen en Cali.

La totalidad de las docentes estudiaron su bachillerato en colegios públicos entre los años 1977 y 1997. 3 de las docentes estudiaron en universidades públicas: Universidad del Valle y Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia U.P.T.C.; mientras una de ellas estudió en una Universidad privada: Universidad Santiago de Cali, optando por el título de Licenciadas en lenguas modernas, extranjeras, o Lic. Ciencias de la Educación Español-Inglés, entre los años 1983 a 2012. Las docentes, además de ser profesoras, se han desempeñado en ocupaciones diferentes a la actual. Su experiencia docente va desde los 12 hasta los 30 años.

En el sector oficial, su experiencia va desde los 2 hasta los 12 años, ingresando desde el 2004 y hasta el 2014 a este sector. Las 4 docentes actualmente están nombradas en propiedad y solamente 2 docentes han trabajado en institutos de idiomas durante 2 y máximo hasta 7 años. De manera unánime, todas las docentes afirman haber enseñado todas las materias que deben impartirse en la educación básica primaria. Es decir, que además de enseñar inglés, las docentes han enseñado otras áreas del conocimiento. Tres de las docentes además de trabajar en la escuela,

tienen otras ocupaciones, una es conferencista, otra es docente universitaria y otra trabaja y estudia en la jornada nocturna.

De igual manera, 3 de las docentes adelantan estudios superiores, posteriores a su pregrado, destacándose la especialización y la maestría (ninguno relacionado con el inglés), mientras que la cuarta docente, en el presente año obtuvo una beca para estudiar su maestría. La totalidad de las docentes después de haberse graduado ha asistido a charlas, talleres, cursos, diplomados y otros tipos de procesos formativos para fortalecer, enriquecer y afianzar su práctica pedagógica y la manera como visualizan el mundo.

### **3.5 Análisis e interpretación de la información y estructuración del informe narrativo desde la teoría**

Cuando se realizan proyectos de investigación, es bien sabido que estos persiguen unos objetivos que se esperan alcanzar con la culminación del proceso y de la misma manera, además de las ideas iniciales que se pensaba que podrían surgir, cuando se recogen los datos, nuevas ideas y resultados saltan a la vista después de que estos datos son analizados. Por eso, en el siguiente apartado se hablará sobre el proceso de interpretación de datos en la investigación biográfico-narrativa.

Desde Bolívar (2002), se proponen dos tipos de análisis para los datos que resultan de este tipo de investigación, uno que concierne al análisis narrativo propiamente dicho, que se encarga de coleccionar casos individuales, pasando de uno a otro sin establecer generalizaciones; y el que compete a la presente investigación, el análisis paradigmático de datos narrativos. Desde el autor se asume que si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anecdóticas, por medio de relatos que apunta a comprender la manera como los seres humanos le otorgan sentido a sus acciones.

Centrándose entonces en el análisis paradigmático de datos narrativos, desde Bolívar (2002), se pretende llegar a generalizaciones de los grupos estudiados, donde los datos que se obtienen son examinados por patrones comunes a los relatos; de la misma manera, son organizados por categorías dependientes de los objetivos que persigue el investigador y derivadas inductivamente de los datos. En ese sentido se establecen temas comunes y los conceptos se derivan de la teoría previamente contemplada, generando un conocimiento general.

Por su parte, desde Cruz y Pulido (2009), se asume que el análisis paradigmático de datos narrativos se basa propiamente en narrativas de historia de vida, procedentes de categorías para llegar a generalizaciones que se derivan de los grupos estudiados. De esta manera, los datos se examinan según patrones generales y comunes y los conceptos surgen tanto de la teoría previa, como desde el lugar que el investigador le imponga a los conceptos derivados teóricamente, es decir que las categorías se derivan inductivamente de los datos.

Desde Sparkes y Devís (2008), se asume que este tipo de análisis hace uso de los relatos de vida completos, con el fin de estudiar el contenido, por medio de la separación en secciones, con la interpretación posterior de cada categoría en relación con el resto del relato.

Mientras que Martínez (2006), considera que las verdaderas categorías que conceptualizan la realidad deben surgir directamente del estudio que se realice de la información que se recoja, mostrando que en este proceso de categorización, se dan además los procesos de contrastación y teorización, es decir, el análisis, la relación, comparación y contrastación de las categorías.

En este punto, es oportuno hablar entonces de la manera como se realiza este tipo de interpretaciones de datos cualitativos provenientes de estudios biográfico-narrativos y siguiendo a Martínez (2006), este análisis y estructuración debe cumplir 4 etapas que corresponden a: la categorización, la estructuración propiamente dicha, la contrastación y la teorización.

En cuanto a la categorización, desde el autor citado en el párrafo inmediatamente anterior, corresponde a la revisión del material obtenido de la aplicación de instrumentos, en la cual se realizan anotaciones, se subrayan aspectos importantes como nombres, verbos, expresiones significativas y potentes, se ponen símbolos y se elaboran esquemas de interpretación, lo cual

favorece una primera comprensión de la información recogida. Luego, se clasifican las partes en relación con el todo, con el fin de asignar categorías que integran y reintegran el todo y las partes.

En cuanto a la estructuración desde Martínez (2006), se asume que esta implica una interacción dialéctica entre las expectativas de quien interpreta y el significado del texto que produjo el acto humano. Así, se plantea que la mejor manera de comenzar la estructuración corresponde a seguir la integración de categorías menos o más específicas en categorías más generales y comprensivas. Se asume que la estructuración y la teorización son el corazón de la actividad investigativa, pues se produce la estructura o síntesis del trabajo.

En cuanto a la contrastación, se asume esta parte del trabajo investigativo como el momento en el que se relacionan y contrastan los resultados con estudios paralelos (o antecedentes), así como con el marco teórico, para explicar de una manera más precisa los significados que se obtienen. “De aquí se deriva la importancia que tiene el diálogo con los autores que nos han precedido en nuestra área de estudio, no para seguir ciegamente lo que ellos digan... sino para corregir, mejorar, ampliar o reformular nuestras conclusiones” (Martínez, 2006, p. 142).

Finalmente, en cuanto a la teorización, el citado autor se refiere a un nuevo modo de ver las cosas, en este caso, las acciones humanas, en tanto que puede haber muchas maneras diferentes de verlas. Se utilizan los medios que se encuentran disponibles para realizar la síntesis final de la investigación. Aquí, se intenta integrar en un texto coherente y lógico los resultados de la

investigación, mejorándolo con los aportes de los autores abordados a lo largo de los referentes teóricos, mostrando su fortaleza en la comparación, contrastación y ordenación de la información, así como en la manera de percibir, ordenar y establecer nexos y relaciones, descubriendo y manipulando las categorías y sus relaciones, haciendo uso de una imaginación creadora.

Por su parte Bolívar (2002), en cuanto al informe de investigación narrativo, menciona que este no viola ni expropia las voces de los sujetos investigados, pues estos relatos de los profesores son construcciones sociales que atribuyen significados a los hechos, por lo tanto deben ser analizados en la investigación, intentando explicar por qué los docentes dicen lo que dicen. De esta manera, se debe lograr un equilibrio en la interpretación de los discursos y sus matices y modulaciones; por lo tanto el informe no es neutro, sino que por el contrario le brinda sentido a los datos y representa el significado en el contexto en el que ocurrieron. Para este autor, el investigador se convierte en quien construye y recuenta la historia por medio de otro relato que recupera las voces de los sujetos investigados, pero que constantemente deja oír su voz.

### **3.5.1 Análisis e interpretación de la información desde la presente investigación.**

Por medio de las narraciones de las profesoras, a través de una entrevista semiestructurada, se reconstruyeron sus experiencias académicas y profesionales, así como su vida familiar, estableciendo los vínculos que se han dado entre su formación y su práctica cotidiana, permitiendo



la significación no sólo de la vida de los sujetos, sino también del mismo contexto en el que esta ha tomado lugar.

En cuanto al análisis de la información, como ya se anticipó, se abordó el modo paradigmático, que de acuerdo a Bolívar et. al. (2001), se enfoca en identificar los atributos determinados en categorías. Así, el análisis paradigmático de datos narrativos corresponde a *“estudios basados en narrativas, historia oral o de vida, pero cuyo análisis (llamado, normalmente, “cualitativo”) procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, en orden a llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado”* (Bolívar et. al., 2001, p. 107).

Desde Bolívar et. al. (2001), se asume que la tarea radica entonces en descifrar las dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y situar los relatos en contextos en los cuales tomen sentido; así, se trata de unir las experiencias en un cuadro polifónico con sentido que vaya podando los datos que se considera que no son tan relevantes dentro de la narración. En ese sentido, en este análisis narrativo, se aborda el análisis categórico del contenido, donde los fragmentos del relato son clasificados de acuerdo a categorías o grupos de análisis.

Al tener presente que este es el análisis seguido, con las entrevistas transcritas se procedió a leer cada una de las cuatro realizadas, en aras de realizar un análisis individual para establecer categorías de cara a los objetivos inicialmente planteados, donde por medio de análisis verticales

Bolívar (2001), se asumió la “historia de cada profesor como caso individual, analizando las formas estructurales de cada relato de vida” (p. 289).

Con esta información categorizada, se procedió a reunir todas las lecturas verticales realizadas, de tal manera que se contaron con los relatos biográficos cruzados, que desde el citado autor se asumen como “*relatos de vida cruzados de varias personas del mismo entorno para comprender mejor, a varias voces, la misma historia*”. (p. 259). Con el cruce de estas biografías se buscaba la saturación de información en aras de discernirla y lograr puntos de confluencia y discrepancia que permitieran la elaboración del informe narrativo.

De esta manera, estos vínculos llevaron a la ejecución de un análisis horizontal o comparativo, de acuerdo a lo que propone Bolívar (2001) corresponde a la “comparación de cada historia biográfica de vida para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los profesores” (p. 289).

Esta búsqueda de vínculos y relaciones entre las categorías se obtuvo por medio de la elaboración de tablas en las cuales se agruparon las voces que se consideraron que pertenecían a la misma categoría de acuerdo a los análisis previos realizados (tanto verticales como horizontales); permitiendo comparar la voces, las opiniones, los significados y las impresiones que cada una de las docentes tenían frente a cada aspecto.

### **3.5.2. Estructuración del informe narrativo desde la presente investigación**

Con base en el apartado anterior y siguiendo a Martínez (2006), en este momento se estaría en el proceso de categorización. Así, posteriormente se procedió a la estructuración del trabajo, en el cual se estableció un diálogo entre las voces de los docentes y las interpretaciones que de ellas se derivan, realizando la integración de las categorías en otras más amplias que permitieran la consolidación del informe narrativo. Acto seguido se recurre a la contrastación, que es la etapa en la que los datos son puestos en común con toda la información teórica recolectada, tanto trabajos investigativos referenciales como teoría pura recabada para la construcción del trabajo, facilitando el diálogo entre los autores y sobre todo nutriendo, justificando y por qué no, rebatiendo los hallazgos, o como lo llamarían Bolívar et. al. (2001), se trata de una “triangulación teórica, que usa múltiples perspectivas para interpretar y explicar los datos o resultados” (p. 136).

De acuerdo a Bolívar et. al. (2001), “los conceptos se derivan de la teoría previa, que se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo la parrilla de categorías” (p. 108). Con estas etapas desarrolladas, se dio lugar al momento de teorización que de acuerdo a Martínez (2006), corresponde a la realización del análisis final en la construcción de un texto que involucre los resultados de la investigación contrastada con todos los autores y la información leída, haciendo uso de la elaboración creativa que en tanto investigadora se posee.

Para cerrar este apartado, es preciso considerar que al desarrollar estos procesos investigativos es vital comparar, contrastar, agregar, ordenar, reducir, establecer relaciones y teorizar, como lo sostienen Bolívar et. al. (2001), pues como seres humanos, al estar en constante cambio y reconstrucción, permitimos que nuestras vidas surjan y se den en contextos específicos, los cuales influncian y son influenciados por uno mismo, el otro y la realidad.

## Capítulo IV

### HALLAZGOS

En el presente apartado, se destacan los hallazgos obtenidos, posteriores a la aplicación de la guía de entrevista diseñada. Así, es preciso mencionar que girarán en torno a los relatos de vida narrados por las docentes en aras de comprender cómo se ha construido la imagen que tienen de sí, entendiendo esta como la identidad docente que desde Mórtoła (2006), se concibe como la noción que un sujeto tiene de sí mismo; siguiendo a Ricouer (2000) y a Bruner (2003), se trata de una identidad narrativa, representada por la expresión de la vida por medio del relato, posibilitando la comprensión del sí mismo.

Finalmente, se mencionará que en concordancia con Bolívar et. al. (2004), dicha identidad es la representación que el ser realiza del sí mismo, en comparación con los otros y de cara a la realidad en la que la vida transcurre.

En ese sentido, los hallazgos se han estructurado así: inicialmente se presentan las razones de la elección de la docencia de lenguas extranjeras en primaria en el sector oficial, posteriormente se presentan las diferentes influencias remarcables en la vida, por ejemplo las familiares y las docentes. A continuación se muestra la importancia de la formación y la percepción que frente a esta se tiene así como su relevancia y relación con la práctica pedagógica. Así se plantean los recorridos profesionales y las valoraciones que de estos se han hecho, así como las percepciones

frente a la docencia en primaria y la imagen construida de dicha labor. Finalmente se aborda la concepción que se tiene de las políticas educativas que competen a la enseñanza del inglés.

Para cerrar este apartado, se presentan los factores que se consideran que han influenciado la construcción de la identidad de cuatro docentes licenciadas en lenguas extranjeras que enseñan inglés en primaria.

#### **4.1 Razones de elección**

En el presente apartado de hallazgos, se busca exponer las razones que guiaron las elecciones de las docentes participantes de la investigación tanto de su profesión, como de su área y sector de trabajo.

##### **4.1.1. Elección de la docencia.**

Hablar de la elección del magisterio, es hablar de las razones que han guiado esa decisión, que han marcado los procesos y cada una de las historias y motivaciones que influyen lo que somos y lo que queremos ser, de acuerdo a nuestros contextos, intereses y personas significativas en nuestras decisiones.

Son diversas las razones por las cuales se elige una profesión, considerando como posibles: la vocación, los vínculos familiares o incluso con otros profesionales, los juegos infantiles, los intereses personales, las aspiraciones salariales, entre otros.

Cuando se habla de historias de vida, es importante remarcar el papel que juegan las familias determinando las acciones y decisiones de las personas. Desde la presente investigación, es importante mencionar la relación que se ha tejido con la familia en la determinación no solo de la personalidad de las estudiantes sino de la docencia. A estas razones familiares, desde Mórtola (2016) se le conocen como “factores sociológicos”, en los cuales las elecciones se derivan del recorrido biográfico y la influencia del género y el hogar, para este caso particular. De la misma manera, para el autor, estos enfoques sociológicos se definen por las ocupaciones parentales y el nivel educativo de los miembros de la familia.

Lo anterior se puede contrastar con lo que afirma Carmen de Magüí, quien destaca el ejemplo de la mamá, al ser docente como ella, *“siempre estaba vivo lo de ser maestra, porque tenía a mi mamá como ejemplo... mi mamá era maestra, mi mamá nos dio clases a nosotros del grado primero en casa.”* (s.f., s.p). Así como Carmen de Magüí, Luna también es hija y nieta de mujeres docentes, quienes marcaron profundamente su personalidad, como ella lo manifiesta en sus relatos:

Vengo de un matriarcado... y soy hija y nieta de maestras, entonces en ese sentido, pues siempre eso determina mucho la personalidad y la forma, entonces siempre quise hacer en mi época de estudiante lo que la voluntad me permitía hacer y me lo dejaron hacer, entonces creo que es un factor que determina (Relato de Luna).

Además de los planteamientos teóricos expuestos anteriormente, es preciso mencionar a Brown et. al. (2002), quienes afirman que la familia representa una influencia vital en el desarrollo vocacional, puesto que provee oportunidades educativas, financieras, entre otras, destacado como tal en lo que manifiesta Luna, al referirse al hecho de que su mamá y su abuela fueron determinantes y marcaron su personalidad y sus decisiones. Al respecto y refiriéndose a su abuela, Luna menciona: *“con ella aprendí la mayor parte de lo que sé, yo siempre he dicho que de ella heredé ser maestra”* (s.f., s.p.). En concordancia con lo que plantean Romero y Gracida (2011), la profesión se percibe como herencia del oficio, no solo de su madre, sino también de su abuela, con quienes más allá de formarse, aprendió todo lo que sabe pues durante su niñez habitó en una escuela y tuvo contacto no solamente con ellas dos, sino también con muchos otros niños y muchas otras profesoras.

Como se puede percibir hasta aquí, la elección de la docencia para las profesoras de la presente investigación ha estado fuertemente marcada y determinada por la influencia de las familias, en concordancia con lo que manifiestan las docentes, se contrastan sus relatos con lo que plantean algunos autores, por ejemplo Mendoza (1994), para quien los motivos familiares por ejemplo el hecho de ser hijas de docentes, determina en cierta medida la escogencia de la docencia como profesión, donde el ambiente familiar en el cual el ser recibe sus primeras enseñanzas y orientaciones, posibilitando el desarrollo personal, intelectual y las futuras decisiones. Asimismo, Rambur (2015), considera que los factores socio-culturales o familiares, donde un ser cercano se ha desempeñado como docente, marcan el gusto o el deseo de convertirse en docente.



En cuanto a Nechi, la influencia estuvo marcada en el hecho de que al igual que Carmen de Magüí, y que Luna, es hija de mamá docente, en sus palabras: *“mi mamá era docente y eso también tiene que ver... mi mamá siempre estaba pendiente de nosotros, pero a nosotros nos acostumbraron desde pequeñas a ser muy autónomas y suficientes”* (relato de Nechi); sin embargo, para Nechi, la elección de la docencia estuvo marcada, siguiendo a Mórtola (2016), por factores sociológicos, asociados al hogar y también por factores económicos asociados, para este caso particular, sobre todo por la universidad más cercana a su pueblo de origen y por la fuerte presencia de su familia en su vida, quienes no permitieron que Nechi se ausentara lejos de su hogar a estudiar lo que en verdad le gustaba. En sus palabras:

En Boyacá la Universidad Pedagógica y Tecnología de Colombia era lo mejor, nosotros éramos una familia así medio conservadora, tenía yo la ventaja de que había habido un paro larguísimo y por eso mi papá aceptó que yo me fuera para Boyacá y en esas volvieron y abrieron la universidad y pues el hecho de estar, yo me quedé en la universidad en Bogotá y a mi papá no le gustó para nada eso, que yo no le hubiera hecho caso, entonces me dijo *“no señora, se viene y estudia con su hermana”*, porque yo también había pasado en la universidad de Tunja y eso hizo que me fuera, realmente no fue como muy a gusto porque yo me sentía mejor en otra cosa (Relato de Nechi).

Siguiendo a Brown (2002), es posible mencionar que además del contexto, la oferta educativa cercana también determina la elección de formación profesional y por ende laboral de las docentes, en relación con la escogencia de Nechi.

De la misma manera, para Sol, su relación con la familia estuvo marcada por el apoyo y la motivación que esta brindaba a sus acciones, porque aunque ella no es hija de docentes, se veía en ella un gusto, mencionándolo así: *“en mi casa mis padres siempre han estado allí presentes colaborándome y lo que yo elija, ellos me colaboran, me apoyan”* (relato de Sol). Sin embargo su

elección, siguiendo a Mórtoła (2016), se da por factores psicológicos que se centraron en sus gustos e intereses y en la imagen que ella tenía de sí misma desde niña. Al respecto Sol menciona: “*mi mamá me conseguía el tablero, los muñecos, las sillas, todo ese tipo de cosas que ella veía que a mí me interesaban*” (relato de Sol). Es preciso mencionar que en cuanto a Sol y siguiendo a Brown et. al. (2002), los valores de los padres y las madres, son vitales, e influyen en los intereses, valores y aspiraciones de los hijos, pues pese a que Sol no procedía de familia de docentes, sí fue apoyada y motivada por los padres. En sus palabras, relata: “*mi papá y mi mamá me ayudaron como a encaminarme por ahí, yo terminé y de allí fue que yo estaba convencida que eso me gustaba, que era mi vocación*” (relato de Sol).

En ese sentido, desde Rambur (2015), la elección se da por factores individuales que aluden al interés, para el caso de Sol, el gusto por la docencia, o en palabras de Mendoza (1994), por motivos personales que incluyen el deseo de ser maestros, la vocación y los intereses.

En esta misma línea y en relación con los autores citados, Mórtoła (2016), hace referencia a factores psicológicos, Rambur (2015), a factores individuales, o Mendoza (1994) a motivos personales; además de la influencia familiar, podría destacarse que se percibe el gusto por la elección de la docencia, tanto para Sol, como para Carmen de Magüí, quien narra: “*me gustaba, me sentía bien enseñándole a los demás*” (relato de Carmen de Magüí).

Se percibe desde Sol que la elección se da por vocación y siguiendo a Mórtoła (2016), esta se concibe como un gusto o inclinación para escoger la docencia, en tanto se tiene o no se tiene. Lo mismo que se interpreta del gusto que expresa Carmen de Magüí, para quien la vocación *“es como gusto, como agrado y cuando uno se siente bien haciendo esas cosas... Cuando no hay vocación, yo pienso que ya hay muchos altibajos”* (Relato de Carmen de Magüí).

Es preciso citar a Romero y Gracida (2011), para quienes la vocación además de concebirse como un llamado está relacionada con la misión y la inclinación que se posee; así como para Mendoza (1994), la vocación es una predisposición que se posee manifestada en el agrado de la actividad y cuando se genera en el trabajo en la educación básica, esta se demuestra en la paciencia, la dedicación y el amor hacia los niños, así como en el esfuerzo, como lo afirma Sol:

Nadie va a decir que trabaja por vocación, pero si usted hace las cosas con amor, o sea todo es como más fácil... para mí es una alegría, llegar todos los días allá; para mí es una alegría poder llegar a hacer algo que a mí me gusta. (Relato de Sol).

Dentro de la influencia que genera la imagen que se tiene de sí mismo y las relaciones y visiones de los familiares, podría considerarse como una manifestación temprana de los intereses profesionales, los juegos que se desarrollan en la niñez y desde el presente trabajo han sido nombrados por dos de las docentes, quienes afirman que desde niñas, al sentirse identificadas con la profesión, jugaban a ser maestras, para el caso de Carmen de Magüí, con sus hermanos menores y con sus amiguitos y para el caso de Sol, con sus amiguitos de infancia, incluso los que eran mayores que ella:

Cuando jugaba con las amiguitas de la cuadra yo era la maestra... Siempre supe, y en mi casa siempre supieron porque mi mamá dejó de enseñarnos y se dedicó a la modistería y yo era la que le enseñaba a mis hermanitos, yo seguí con la escuela en la casa y todos me decían que yo tenía pinta de maestra (Relato de Carmen de Magüí).

Sol menciona:

Yo siempre recuerdo que tenía el tablero, que tenía la tiza, pues en ese tiempo era la tiza y con mis compañeros. En este sentido mi mamá me ayudó, cuando estaba en quinto ella me preguntó ¿Tú quieres ser maestra? Me dijo, entonces vamos a inscribirte en un colegio donde vas a estudiar para maestra (Relato de Sol).

De la misma manera, esos juegos infantiles y las primeras experiencias en la enseñanza, además de motivar elecciones tempranas, movieron en los otros cercanos la percepción de considerar que una niña, para esa época, se veía como una maestra. Así gracias a esas impresiones, se percibe que la familia se constituyó para Sol como un factor determinante en la vinculación y formación temprana en la docencia, al apoyársele en sus gustos y elecciones.

En ese sentido y tomando como referencia a Carmen de Magüí y a Sol, se cita a Romero y Gracida (2011), en tanto se manifiesta la culminación de un proyecto deseado; así como a Pidello et. al. (2013), donde se concibe el establecimiento de un plan de vida con visiones hacia el futuro. También se menciona a De la Mano y Moro (2013), demostrando como estas representaciones tempranas podrían configurar un proyecto de vida, demarcadas por una historia, con visiones de realización futuras.

Como se puede percibir la influencia de la familia ha sido destacada no solo en la elección de la docencia, sino en la configuración de la personalidad, tanto con la relación con otras docentes

a temprana edad, como con el apoyo y la colaboración frente a las decisiones y a las acciones de las docentes con las cuales se trabajó. De la misma manera, la elección de la docencia ha estado determinada por factores psicológicos, en los cuales se ha escogido la docencia por gusto. También se perciben elementos sociológicos, donde la elección ha estado demarcada por influencias familiares y por influencias económicas y del contexto.

#### **4.1.2 De la licenciatura en lenguas extranjeras, modernas o afín**

En el apartado inmediatamente anterior, basados en los relatos de vida de las cuatro docentes, se establecieron los factores que motivaron la elección de la docencia, destacando entre ellas la influencia de la familia en sus decisiones, el gusto, e incluso la pertinencia de las carreras ofertadas en la universidad. A continuación, serán esbozadas las razones por las cuales se eligió la licenciatura en lenguas extranjeras como campo de formación profesional, así como el gusto por el inglés.

Siguiendo a Mórtoła (2016), se puede destacar que esta elección profesional para Sol, se dio por factores psicológicos, pues en su discurso se evidencia gusto por el inglés, el cual la llevó a recibir formación previa antes de realizar la licenciatura, en sus palabras:

Estaba haciendo lo del instituto, lo del MEYER, lo de inglés, porque yo sentía un gusto por eso y de esa manera yo podía... (pausa en el discurso), pues ya en el instituto empezamos a utilizar las tecnologías y todo ese cuento, ya empecé a conocer a otras personas que de pronto se podían comunicar así como yo lo estaba haciendo, que querían aprender, que tenían otras profesiones. (Relato de Sol).

Demostrando además un interés por el intercambio con otras personas, propio del hecho de dominar una lengua extranjera. Como se puede percibir, una de las razones que determinaron la elección de la licenciatura en lenguas extranjeras como carrera está relacionada con la formación previa y las experiencias de aprendizaje tempranas, en relación con De la Mano y Moro (2013), para quienes la elección de profesión está determinada por dimensiones motivacionales dentro de las cuales se encuentra el dominio de un tema; asimismo para Rambur (2015), esta elección se da por aspectos individuales, dentro de los que se encuentran los saberes previos y el interés por los aprendizajes.

Al respecto, y en relación con Sol, para Luna, desde los ocho años hubo formación previa en inglés y aunque no determinó la elección, sí permitió que quisiera que el inglés tuviera un lugar en su vida. Luna manifiesta *“yo me acuerdo que iba, venía de Candelaria al Colombo, desde los ocho años y eso hizo, en cierta forma, que yo quisiera el inglés en mi vida, o sea que tuviera un lugar”* (relato de Luna).

En la misma línea, para Carmen de Magüí, esta elección se da entre varias razones, desde Mórtola (2016), por factores psicológicos, derivados del gusto que sentía por el inglés y su interés en aprenderlo. En sus palabras:

Yo quería aprender inglés y cuando me di cuenta que son dos idiomas, inglés y francés, uff me encantó muchísimo, mi expectativa era aprenderlo para poder entender lo que yo quería entender del idioma y poderlo enseñar para una licenciatura, y también me llamaba la atención la traducción simultánea. (Relato de Carmen de Magüí).

Así se percibe como lo afirma Rambur (2015) que hay un interés y un gusto, como factor individual, en la decisión de convertirse en docente; y desde Mendoza (2014), esta elección se dio por motivos personales que incluyen el deseo y los intereses. Adicionalmente se percibe un gusto por otro idioma que para este caso, además del inglés, es el francés, ofertado por la universidad.

En cuanto a Nechi, la decisión estuvo marcada por el hecho de que la familia no permitió que ella estudiara en una ciudad que no fuera Tunja, como se evidenció en el apartado anterior. Dadas las tradiciones conservadoras que ellos practicaban, sus razones para escoger la Licenciatura en ciencias de la educación (Español-Inglés), estuvo dada además por factores psicológicos, como lo afirma Mórtoła (2016) en relación con el gusto por el español, por razones sociológicas determinadas por la marcada influencia de su familia en sus decisiones; resaltando además su interés en las relaciones interpersonales. En sus palabras Nechi afirma que la elección de esta carrera se dio:

Porque en Tunja era donde iban a estudiar las niñas bien y porque yo la carrera de español e idiomas, en ese sentido que le decían, para mí sí fue muy claro, porque no tenía matemáticas, es absurdo y se lo he escuchado a mucha gente, pero a mí me pasó eso, yo soy buena para la matemática y yo dije “ay no, yo no quiero nada de pensamiento matemático, me gustan más los idiomas y estar con la gente y todo eso (Relato de Nechi).

Demostrando que pese a que no era su primera opción de formación, sí existía un gusto por el español y las relaciones sociales. De la misma manera, al igual que Sol, muestra un marcado interés por las relaciones interculturales. En sus palabras, Nechi menciona:

Yo soy de un pueblo, Paz del río, que es un pueblo multicultural... el contexto cultural era muy variado, pienso que eso pudo haberme influenciado, por eso a mí me encanta el intercambio cultural y la participación con la gente (relato de Nechi).

Vale la pena aquí citar a Brown et. al. (2002), dado que ellos afirman que la comunidad en la cual nos movemos, determina ciertos valores que se desarrollan a través de la socialización con las otras personas; demostrando que además del gusto por el español, las relaciones interculturales, ejercidas desde la infancia, motivaron el interés de Nechi por establecer nexos con otras personas.

Para Nechi, la elección de las lenguas, se da por intereses de relaciones sociales y culturales, en ese sentido, correspondería a factores sociales, según lo afirma Mórtoła (2016), en los cuales el contexto influencia las decisiones que se toman; en la misma línea, siguiendo a Brown et. al. (2002), la comunidad también juega un rol importante en las decisiones, gracias a la socialización con quienes los rodean. Nechi afirma:

Yo no me veía enseñándole a nadie porque consideraba que yo no era el mejor referente, yo me veía haciendo lo que en el fondo hago y es como conectando vidas y facilitando el intercambio cultural, conectando en el sentido de que se tenga una mirada como más general, yo me veía más bien como una relacionista pública a nivel internacional pero obviamente en Boyacá estaba la condición, había el contexto que te digo de los extranjeros que lo seguí manteniendo de todas maneras en la universidad (Relato de Nechi).

Como se resalta en su relato, la relación con los otros y con la cultura afectó el gusto por el intercambio cultural con otros, para elegir aquello en lo que se desempeñaría, en concordancia con Brown et. al. (2002).



Para comprender las razones que determinaron la elección de la carrera de Luna, se puede ver que así como con Nechi, el prestigio de la universidad demarcó su escogencia de la misma, pero además, al enfocarse en Luna, se puede apreciar como desde Brown et. al. (2002), esta elección se da por la oferta educativa de la universidad; asimismo, desde Mórtola (2016), también corresponde a factores psicológicos, derivados del gusto que sentía por la estructura de la lengua, inicialmente desde el español y que termina siendo vista desde el inglés y el francés, además de la lengua materna; en sus palabras Luna menciona:

Yo adoro Univalle y cuando llegué aquí, yo quería la estructura de las lenguas, eso es lo que realmente... porque inglés ya había hecho todo el ciclo del Colombo, pues había tenido la oportunidad de viajar al extranjero... y cuando reviso, reviso el pensum de acá pues está la estructura lingüística muy clara y además había la posibilidad de aprender algo nuevo que era el francés, yo llegué aquí ni sabiendo nada, nada, nada, entonces como que había, había más ganancia, ¿dónde había más ganancia?, las encontré acá y decidí que era la posibilidad de vivir una nueva experiencia y la viví (Relato de Luna).

En ese sentido se percibe que en concordancia con Brown et. al. (2002), la elección para Luna se dio sobre todo por la oferta educativa de la universidad. Además, se percibe un interés por el conocimiento de un nuevo idioma, que para su caso era el francés.

Asimismo y en relación con Luna, para Carmen de Magüí, el prestigio de la universidad fue un factor determinante en su elección, como ella afirma:

Respecto a la universidad mi meta, mi sueño, para mí la univalle lo era todo en esa época y la luché muchísimo, con el grupo que te digo, los amigos que teníamos para estudiar; en esa época presentábamos dos exámenes, era el ICFES y el de Univalle y los dos eran duros, entonces era un sueño, era una meta, para mí en esa época la Univalle era lo máximo (relato de Carmen de Magüí).

Demostrando un interés marcado por el prestigio del que gozaba la universidad, como se percibió anteriormente en Nechi y en Luna.

Además del gusto que motivó a Sol a estudiar la licenciatura en lenguas extranjeras, se puede encontrar otros factores, siguiendo a Mórtola (2016), desde teorías económicas, en las cuales se toman decisiones en cuanto a la formación y el desempeño. Para Sol el aprendizaje y la enseñanza del inglés se debía también a razones económicas, pues era más factible encontrar un trabajo como docente de inglés, en vez de francés. En sus palabras:

La expectativa mía en ese momento era aprender los dos idiomas, pero en la universidad solo hasta tercero o cuarto semestre te enseñan los dos y después de ahí tienes que escoger uno, para mi habría sido mejor aprender los dos, escogí inglés, porque para mí era más comercial, era más fácil encontrar un empleo, no fácil, bueno sí, de hecho la mayoría de los colegios la atención es en inglés y no en el francés, hay muy poquitos que manejan los dos o solo el francés, entonces yo dije “no, el inglés es lo que debo escoger”, primero como para poder iniciar a laborar y porque cuando a las personas les dicen “licenciada en lenguas extranjeras”, lo primero que piensan es inglés (Relato de.Sol).

En concordancia con lo que afirma Sol en su discurso, se encuentra a De la Mano y Moro (2013), para quienes esta razón está dada por dimensiones motivacionales donde se valora el prestigio y valor social de la profesión; asimismo se encuentra a Rambur (2015), para quien esta se determina por factores económicos y laborales, pues representa un salida laboral rápida. Asimismo Mendoza (1994), deriva la decisión de motivos económicos referidos a la dificultad de tener trabajo en otras carreras.

De igual manera, no es posible pensar en formarse en una lengua extranjera, sin pensar en la relevancia que tiene el inglés en la actualidad, en ese orden de ideas, desde aquello que motivó el gusto por el inglés.

Al respecto, Carmen de Magüí narra “*en la época del rock, que se vivió en esa época, que teníamos amigos y nos reuníamos a escuchar esa música, esa música de los años 70, 80, que estaba muy marcada por el rock*”; marcó el gusto que claramente se da por influencias contextuales determinadas por la música. En la misma medida, Luna remarca la influencia de la música en ese gusto, en sus palabras manifiesta:

Cuando uno llega a adolescente empieza a cantar las canciones de inglés que empezaron a salir y ya además entre los 90 pues hubo un auge del rock y la balada pop en inglés, entonces uno era feliz cantando y eso le ayuda a uno aunque sea a aprender a pronunciar (relato de Luna).

En ese sentido y para Carmen de Magüí y Luna, se puede determinar desde Brown et. al. (2002), que la comunidad juega un rol vital en las decisiones, dado que algunos valores se dan a través de la socialización con las otras personas, demostrando como ese contexto y la música popular para las épocas de estudiante de las docentes, determinó su gusto por el inglés. Asimismo, desde Rambur (2015), se encuentra que estos corresponderían a factores individuales, enmarcados por los hobbies, en este caso, escuchar y compartir música en inglés.

Finalmente, para Carmen de Magüí, y dada su formación en inglés en la educación básica secundaria, estudiar la licenciatura en lenguas extranjeras, particularmente el inglés, fue un reto, dado que, como se verá más adelante, la docente de inglés que tuvo en su época de estudiante de

bachillerato, no satisfacía los intereses de Carmen. Al respecto, ella manifiesta: “*algún día tengo que aprender inglés para darme cuenta si esta señora nos está insultando o qué está diciendo*”, *entonces eso se convirtió en un reto para mí*”; siguiendo a Rambur (2015), esto está determinado por factores socio-culturales donde un profesor ha impactado su decisión, desde razones biográficas y motivaciones individuales, donde se busca construir otro futuro y transformar la realidad.

Como se puede percibir, la elección de la licenciatura en lenguas extranjeras, modernas o afín, estuvo determinada por diversos factores, entre esos el gusto por el inglés, la formación previa, las relaciones contextuales (enmarcadas por la influencia de la música), el prestigio, la cercanía e incluso la oferta educativa de la universidad, las relaciones sociales e interculturales, el impacto de los profesores y la oferta laboral.

#### **4.1.3 Del magisterio en el sector oficial.**

Dentro de las elecciones del magisterio, particularmente para el sector oficial y la educación básica, curiosamente todas apuntan principalmente a que dicho sector posibilita la oportunidad de lograr una pensión, así como una estabilidad económica y laboral sobresaliente. Siguiendo a Mórtoła (2016), la elección se ha dado por teorías económicas, en las cuales se tienen en cuenta los ingresos a futuro. En concordancia se encuentra Rambur (2015), manifestando que la elección se da por factores económicos y laborales, dada la posibilidad de vinculación laboral y la

estabilidad; así como para Romero y Gracida (2011), en muchas ocasiones la elección se da por la seguridad económica o la facilidad con la que se ingresa al sistema.

Sol menciona:

Aparte de los beneficios económicos que nosotros tenemos aquí, porque tu recibes un sueldo que de pronto no es tan bueno como el del colegio bilingüe, pero tienes otros beneficios que compensan lo que no llega con el sueldo, primero por la seguridad de que tienes un empleo y de que puedes empezar a buscar otras cosas (Relato de Sol).

Así se percibe que para esta docente el sector oficial representa beneficios económicos y estabilidad laboral. Por su parte Luna afirma: *“las condiciones de un maestro del sector privado... estar con la zozobra de que te van a aplicar el ácido, entonces no, acá muy difícilmente, pues uno tendría que matar un muchacho pues para que le digan adiós”* (relato de Luna). En su discurso la docente expresa que trabajar en el sector oficial representa la tranquilidad de saber se cuenta con estabilidad laboral.

Para Carmen de Magüí, la decisión se dio por la recomendación de un hermano, mostrando nuevamente una fuerte influencia de la familia; sin embargo, y aunque su percepción del sector oficial no era la mejor, ella decidió apostarle a esta labor y concursó para ser docente del sector oficial. En sus palabras:

Me motivó un hermano, yo siempre dije que no quería ser docente del sector oficial... él me dijo que entrara para concursos, porque no es lo mismo una pensión en el sector privado que en el sector oficial, no hay las mismas garantías, no está la seguridad laboral, el oficial te presenta unas alternativas que son buenas, el tiempo pasa, entonces me puse como a reflexionar y me dije que me iba a tirar el aventón, no lo hice así como a conciencia y me inscribí y quedé, lo hice como por no dejar (Relato de Carmen de Magüí).

Como se puede percibir, además de la seguridad laboral, se ve que, siguiendo a Mórtoła (2016), esta es una decisión motivada por factores causales o fortuitos, donde no se realiza a consciencia la elección. Carmen de Magüí narra:

No quería ser docente del sector oficial, me parecía deprimente ver a un docente en la calle reclamando sus derechos, reclamando un mejor sueldo, y eso me deprimía... yo era una de las que en grado once decía que –qué pereza ser docente del sector oficial, todo el tiempo están marchando, realmente nunca me emocionó estar en el sector oficial, porque tenía una visión de que la exigencia en el sector oficial no era la mejor, tuve esa referencia (Relato de Carmen de Magüí).

Sin embargo, se presentó a este sector por el interés de lograr una estabilidad laboral. En concordancia con lo que se planteó anteriormente: Mórtoła (2016), Rambur (2015), Romero y Gracida (2011). En cuanto a Nechi, esta elección se dio también por razones económicas, buscar esa estabilidad y capacidad económica, así como por teorías fortuitas, según Mórtoła (2016), donde la elección de la docencia en el sector oficial se dio por circunstancias imprevisibles. Nechi, pese a estudiar una licenciatura, se desempeñó durante muchos años en otras ocupaciones relacionadas con liderazgo, selección de personal y capacitación y solo lleva diez años en la docencia, manifiesta en relación al por qué se presentó al sector oficial lo siguiente:

Como te digo, yo tengo todavía una empresa de selección de personal y gestión del talento humano, y uno sabe que hacer empresa no es fácil y en la empresa nos iba bien y todas esas cosas, pero la plata que recibíamos era para pagar impuestos, pagar la psicóloga, las trabajadoras sociales, la secretaria, todas esas cosas y las dos que éramos las socias nos dejábamos lo último para nosotras y se dio la circunstancia pues de que ya me separaba yo, entonces yo le dije a mi amiga vea, y salió pues lo del concurso, fue accidentado porque yo toda la vida seleccionando personas, entonces dije “voy a mirar qué sale del concurso, y yo tengo ese diploma, entonces voy a ejércelo y yo necesito quien me dé un sueldo fijo”, esa fue la razón y a mí no me da pena decirlo (Relato de Nechi).

En ese sentido, se puede percibir que para Nechi, la pertenencia al sector oficial se dio por razones fortuitas, es decir por el hecho de separarse, y por razones económicas en las que buscaba estabilidad económica y laboral.

Finalmente, se cita a Luna, quien además de las posibilidades de estabilidad laboral, afirma que eligió el sector oficial por las siguientes razones, *“me debo a lo público, yo por eso soy maestra pública y por eso tal vez enseñé en una universidad pública y por eso volveré a la universidad pública siempre, mil veces... En mi casa todos hemos sido maestros oficiales”* (relato de Luna). Como se evidencia, siguiendo a Mórtoles (2016), se encuentran factores sociológicos en su elección relacionados con las condiciones sociales y la relación con la herencia de la profesión docente (Romero y Gracida – 2011); así como psicológicos, relacionados con los intereses y el tipo de personalidad. Al respecto De la Mano y Moro (2013), plantean que dentro de las dimensiones motivacionales de la elección de la docencia, se encuentra el valor social de la profesión; pues para ella es una oportunidad de transformación y de cierta manera, de devolver al sector oficial lo que de él ha recibido a lo largo de su vida y formación.

En concordancia con los anteriores postulados y en relación con lo que planteó Luna, Brown et. al. (2002), mencionan que los valores de los padres y de las madres influyen de manera notoria en las aspiraciones de los hijos, manifestado en los relatos de la docente citada.

Para concluir, como se puede percibir, la elección del sector oficial, se dio sobre todo por la búsqueda de estabilidad laboral y la obtención de prestaciones y beneficios económicos. De la

misma manera, también se dio por la motivación de devolver a lo público parte de lo que este sector le ha dado en su formación y por herencia de la familia; asimismo, se dio por razones fortuitas e inesperadas.

#### **4.1.4 Otros intereses profesionales: razones para continuar en la docencia.**

Al elegir la profesión docente, es preciso considerar que pese a que muchos profesores desertan en el trasegar de su labor para vivir nuevas experiencias ocupacionales, otros se dedican toda la vida a su quehacer. En muchas ocasiones, además de la formación docente, los profesores se capacitan en otros temas o reciben otro tipo de formación, como se verá a continuación.

Vale la pena mencionar aquí que las cuatro docentes con las cuales se trabajó, han tenido otras ocupaciones además de ser docentes, sin embargo retornaron a la docencia y piensan seguir en ella.

Para el caso de Carmen de Magüí, ella, además de ser licenciada en lenguas extranjeras tiene otra formación profesional, afirmando:

Yo además de ser licenciada soy gerontóloga, estudié gerontología en la San Buenaventura” y sostiene que tuvo otros intereses de formación; en sus palabras “hubo un tiempo donde quise cambiar a psicología por la influencia de una profesora en el Liceo, ella me decía que yo servía para psicóloga, y en otro tiempo pensé ser ingeniera civil, me llamaba la atención lo de las construcciones y sobre todo para construir mi casa y cosas así (relato de Carmen de Magüí).



Como se puede notar, para Carmen tenía un fuerte impacto la visión que los demás construían de ella, pues anteriormente se notó que los adultos decían que ella tenía imagen de ser docente gracias a los juegos infantiles; y durante sus estudios de bachillerato le decían que podría ser psicóloga, marcando sus intereses y gustos.

Teniendo en cuenta los intereses de formación de Carmen de Magüí y siguiendo Rambur (2015), se puede encontrarse frente a factores socio-culturales, en los cuales, gracias a profesores memorables, se toman decisiones influenciadas por otros. Desde Mórtola (2016) y en relación con la docente, se percibe como desde las acciones de ella se establecieron imágenes laborales de acuerdo a ciertas características asignadas tanto a la docencia como a la psicología, desde la sociedad, llevando a que la docente pensara, equiparara y definiera qué quería estudiar de acuerdo a la compatibilidad con sus gustos, intereses y deseos.

En cuanto a Sol, además de estudiar la licenciatura en lenguas extranjeras, ella recibió otra formación, afirmando: *“de pronto tenía otra inclinación... que es la parte de la salud, yo hice una carrera tecnológica en salud, pero la terminé, trabajé 4 años”* (relato de Sol).

Luna, por su parte, además de realizar trabajos en el ámbito universitario y en ONGs, inició estudiando biología y química, pero abandonó dicha carrera; a su vez, además de ser licenciada en lenguas extranjeras es licenciada en educación preescolar y también se formó en un área técnica, como lo muestra en sus relatos:

Yo soy técnica dental, técnica dental y especialista en porcelana dental, sino que pues los juegos de la vida, a veces el futuro de uno está determinado y uno no lo sabe, pero me enfermé muchísimo, tuve una intoxicación por metal y el médico me dijo “o se muere o sigue” y entonces a los 19 años me tuve que enfrentar a decir bueno, yo qué quiero en la vida si no es eso. (Relato de Luna).

Dentro de la narración de Luna se percibe que en sus aspiraciones no estaba ser docente, porque sentía que su futuro estaba condicionado por la historia familiar, desde Romero y Gracida (2011), hablando de la herencia de la profesión, en la que muchas personas se habían desempeñado en esta labor, motivo por el cual sentía necesidad de trabajar en otro campo. Ella narra:

Yo quería estudiar odontología, pues como una negación también a hacer lo que en tu familia, mi mamá, mi abuela, mis tías, mis primas... entonces yo también tengo... , o sea yo pensaba que eso era como condicionado, pero cuando me enfrenté como que a esa situación me puse a pensar ¿yo soy maestra? ¿Me gusta? Entonces sí, descubrí que sí y entonces me fui por el precolar y a la par con la Normal como para..., mi abuela decía “vaya a la Normal a ver si es que le va a gustar o no y ahí se da cuenta” y sí gustó. (Relato de Luna).

Sin embargo, retornando a la influencia familiar (Mendoza, 1994), su abuela marcó su decisión al proponer a Luna que probara si le gustaría la docencia o no, realizando estudios previos en la Normal. Posteriormente la docente confirma su gusto por ejercer lo que por herencia han ejercido en su familia.

Para el caso de Nechi, como se vio anteriormente, de acuerdo a sus relatos, desde niña y gracias a la influencia de su contexto, sintió una atracción por el trabajo con otras personas y aunque estudió su licenciatura, durante muchos años no se desempeñó en la docencia, sino en trabajos que implicaban la relación con otras personas como capacitaciones en liderazgo, selección de personal, entre otras actividades.

Ella menciona en cuanto a su formación:

A mí siempre me ha gustado la parte social... hice toda la parte de psicología dinámica y cibernética social, todo lo que tiene que ver con técnicas de dinámica y de conducción de grupos, de hecho en eso más que todo es que me he desempeñado, solamente tengo 10 años en la docencia formal. (Relato de Nechi).

Y en cuanto a su ejercicio laboral:

Yo salí con título de Licenciatura, pero yo no salí a trabajar como licenciada, nunca pensé que yo iba a trabajar como licenciada, yo trabajé siempre en las otras empresas con seres humanos y trabajando toda la parte de liderazgo, dando charlas. (Relato de Nechi).

Aunque Nechi no se desempeñó en la docencia, sí se evidencia el ejercicio en lo que estaba dentro de sus gustos, desde Mórtoła (2016), derivados de factores psicológicos, en los cuales los intereses de Nechi la llevaron a decidir por su preferencia por el campo social, no precisamente desde la educación.

Como se puede percibir, las docentes tuvieron otra formación y además ejercieron en otros campos, algunos con cierto tipo de relación con la docencia y otras en ocupaciones distantes; sin embargo ahora trabajan como profesoras e interesa comprender el por qué.

Para el caso de Luna, como se mencionó en unos párrafos anteriores, el ejercicio en la docencia se dio porque después de sentir negación frente a la profesión heredada, descubrió que sí le gustaba ser docente al seguir el consejo de su abuela y probar en esta profesión.

Sol por su parte menciona “*yo regresé a la educación porque yo veía que era mi vocación, que era mi gusto.*”; al hablar de retornar a la docencia por vocación, se refiere a Mórtola (2016) quien, al igual que Sol la percibe como gusto e inclinación hacia sus intereses profesionales. De la misma manera, refiere razones económicas para volver a la docencia, afirmando: “*yo empecé a ver que era mucho esfuerzo, mucho desgaste porque trabajar con pacientes discapacitados es muy complicado y económicamente no era rentable... Es más rentable ser docente*” (relato de Sol). En ese sentido, Sol sigue en la docencia por factores económicos, que muestran además una salida laboral y estabilidad (Rambur, 2015; Romero y Gracida, 2011); además de la vocación que refiere.

Como se puede percibir, pese a que las docentes han experimentado en otras ocupaciones, hoy en día laboran en la docencia en el sector oficial y aunque consideran que algunos factores no funcionan, como por ejemplo el hecho de pelear por sus derechos marchando, o trabajar con la carencia de recursos que existe en la realidad colombiana (como se verá más adelante en los hallazgos), al preguntárseles si pensaban en cambiar de profesión, de manera unánime las profesoras contestaron que no estaba dentro de sus planes abandonar su puesto de trabajo.

Carmen de Magüí menciona:

Yo pienso que cuando me llegue la época del retiro, seguiré en mi actividad de dictar conferencias que lo hago aleatoriamente, pero tienen que ver con la enseñanza igual, tiene que ver con transmitir conocimientos, estar en contacto con la gente y no, a estas alturas de la vida, y sabiendo que esto es lo que me gusta, y me río de la vida haciéndolo, qué ganas de querer amargarme la vida en otra cosa. (Relato de Carmen de Magüí).

Como se percibe, para ella representa la realización de un plan de vida, se ve a sí misma feliz y disfruta realizando su labor. En cuanto a Sol, ella manifiesta:

Yo creo que todo mi esfuerzo, todo el recorrido que llevo y todos los frutos que tengo hasta ahora no ameritan que yo la deje, que yo deje mi carrera, a parte, todo lo que estoy logrando en este momento no es para dejarlo tirado y empezar con otra cosa para empezar a forjar algo que ya tengo (relato de Sol).

De la misma manera que para Carmen de Magüí, para Sol su trabajo representa alcanzar un plan de vida, en el cual ha logrado muchas metas que no ameritan que se abandonen.

Para Carmen de Magüí y para Sol, esto representa la realización de un proyecto de vida, siguiendo a Pidello et. al. (2013), quienes suponen la elección de la carrera, más el establecimiento de un plan de vida, proyectándose hacia el futuro; así como a De la Mano y Moro (2013), quienes también establecen la realización de un proyecto de vida con visiones hacia el futuro. En ese sentido, se relacionan estos deseos de continuidad y vocación con el cumplimiento de un proyecto de vida trazado hacia el futuro por una historia de vida que lo define.

Por otra parte, para Luna no está en sus planes cambiar de profesión, sin embargo concibe la posibilidad de evolucionar e investigar desde la educación; en sus palabras:

No cambiar no, Solamente evolucionar la profesión, yo soy amante de la investigación y como soy amante de la investigación, quisiera hacer investigación educativa... yo quisiera poder ser una expedicionaria educativa y sentarme a tener la posibilidad de compartir más con escenarios de formación docente, de poder estar haciendo investigación en las aulas, de poder producir algunas cosas frente a esto mismo pero desde otros lugares. (Relato de Luna).

Siguiendo a Rambur (2015), se percibe su elección como la posibilidad de construir otro futuro, a partir de la transformación de la realidad. Al hablar de Nechi, es preciso recordar que llegó a la docencia por razones fortuitas y económicas derivadas de la estabilidad económica y laboral que esta profesión provee (Mórtola, 2016), pero en la actualidad ella afirma sentirse a gusto y feliz en su trabajo, así: “*yo pienso seguir porque yo vivo feliz ahí y me gusta, esa es mi vida, mi manera de trabajar*” (relato de Nechi).

A pesar de que todas las docentes han tenido otras experiencias de formación y de trabajo, se puede percibir que ninguna de ellas piensa abandonar la docencia, tanto por razones económicas como por aspectos motivacionales, de gusto y de vocación, así como de evolución y transformación de la docencia y de la realidad.

## **4.2. Influencias: los otros significativos**

### **4.2.1. Influencia familiar**

En el apartado anterior se abordaron los aspectos que refieren a la elección de la docencia como profesión, y como se pudo percibir, en esta elección tuvo un papel determinante la familia. Sin embargo, además de esto, se verá a continuación en qué otros aspectos de la vida y formación de las docentes, la familia fue significativa y determinante.

Para iniciar, es preciso remarcar que el apoyo, el ejemplo y la exigencia de las familias, determinó los rasgos de la personalidad y los valores infundidos en las docentes participantes de la investigación, demostrando el fuerte impacto que demarca la historia familiar en la construcción de la identidad docente.

Al respecto, es preciso contrastar en el presente apartado de hallazgos esta influencia familiar con lo que plantean diversos autores como Brown et. al. (2002), quienes destacan el importante rol que tiene la familia en la constitución del desarrollo vocacional, así como en los valores, intereses y aspiraciones de los hijos; y a Mendoza (1994), quien plantea que es en el ambiente familiar en donde el sujeto recibe orientaciones y enseñanzas que posibilitan la toma de decisiones, pero también el desarrollo personal e intelectual.

Por ejemplo, para Carmen de Magüí, se ve cómo además de tener el referente materno de la profesión docente, su padre a su vez ocupó un rol destacado en su historia personal, demostrado sobre todo en el esfuerzo y exigencia hacia su ser y su quehacer. Al respecto ella narra:

Siempre me he destacado por ser una estudiante muy exigente conmigo misma, y eso fue influenciado sobre todo por mi papá, él era muy exigente... Él era muy riguroso y muy estricto porque él tenía una concepción de vida que la única forma que uno podía mejorar su calidad de vida era a través del estudio, entonces siempre a todos nos decía que si queríamos salir adelante y mejorar en la vida, teníamos que exigirnos y hacer las cosas muy bien y la única herencia que él nos dejaba era el estudio, lo que quedara en nuestra cabeza porque él no tenía recursos para dejar. (Relato de Carmen de Magüí).

Se percibe entonces que su padre, demarcó en Carmen de Magüí una exigencia que repercute hoy en su visión de estudiante y de docente, pues como se verá más adelante, desde su práctica,

Carmen también incentiva a sus estudiantes a ver en el estudio una posibilidad de mejorar la calidad de vida, a través de su ejemplo.

De la misma manera sucedió con Nechi, quien contó con el acompañamiento tanto de su madre (docente), como de su padre, quienes se mostraron exigentes, al ser una familia conservadora, pero motivaron en ella la independencia e infundieron la confianza. Al respecto Nechi menciona:

Teníamos que dar reportes, pero si algo teníamos era la confianza de nuestros papás. Yo era loquísima, pero yo sabía que tenía que cumplir y yo tenía que cumplir no tanto por reportarle a mi papá, sino por mí, nosotros éramos 4 mujeres y dos hombres, ya se murió uno, pero todos nos organizábamos y trabajamos chévere (Relato de Nechi).

Nuevamente se evidencia la exigencia de la familia, pero también la independencia y la posibilidad de tomar decisiones, gracias a los valores y orientaciones familiares. Para el caso de Sol, se ve que tanto el padre, como la madre han apoyado el proceso de formación de la docente, como el desarrollo de valores y constitución de la personalidad, en sus palabras:

En mi casa los dos han estado muy pendientes en la formación, yo recuerdo que mi mamá me ayudaba en las tareas y mi papá también... en el caso de mi mamá, ella me colaboraba mucho consiguiéndome libros, llevándome a un lugar y a otro para que yo pudiera investigar, entonces eso hacía que yo me interesara y que yo fuera más independiente. (Relato de Sol).

Además de infundir un marcado interés por la formación, se muestra en Sol la independencia que estos valores familiares forjaron en ella. A su vez, al apoyar el proceso de formación de Sol, sus padres también fueron determinantes en las elecciones de la docente, ya que al ver sus intereses tempranos, la llevaron a tomar decisiones que fueron trascendentales para lo que la docente ahora



es y realiza, ella refiere: “*mi mamá me sentó, siendo una niña, pues tenía como 10 años y ella me preguntó que si yo quería ser maestra, no se de pronto ella veía en mí un algo, los juegos*” (relato de Sol).

En cuanto a Luna, como se vio en el apartado anterior, la visión heredada de la profesión de su madre y abuela (más tías y primas), fue determinante, pero también lo que se tejió alrededor de esa historia de vida que al principio se desarrolló desde la escuela. Luna relata:

Mi abuela fue mi primera maestra, yo crecí en la escuela, entonces al haber crecido en ella, yo ni siquiera estaba cursando la escolaridad, pero con ella aprendí la mayor parte de lo que sé, yo siempre he dicho que de ella heredé ser maestra. (Relato de Luna).

Se destaca además que desde temprana edad Luna tuvo contacto con la escuela y todo lo que en ella transcurría. Adicionalmente, en este punto es importante destacar que toda esa influencia familiar repercutió en que ella realizara la escogencia de la licenciatura en lenguas extranjeras por la estructura de las lenguas, como se vio anteriormente, pero influenciado directamente por los regalos tempranos que realizó su madre de libros que la llevaron a enamorarse de la lectura y a inculcar en sus estudiantes ese amor. Desde la narración de Luna:

Vivíamos en una escuela, a mí nadie me enseñó a leer... mi mamá desde los tres años me hizo su primer regalo para... (pausa en el discurso), pues yo creo que me hizo el regalo más grande que me puedo haber hecho porque soy la lectora que soy gracias a eso, me regalaba, venían unos cuentos... pienso que eso se quedará en mí, el comprar libros, el que yo hoy piense que me pagan y pienso que tengo que ir a comprar un libro y pienso que leerlo es explorarlo, eso me gusta y eso hace que yo también haga una insistencia en mi práctica docente a la lectura, por ejemplo. (Relato de Luna).

Así, Luna también refiere, además del gusto por la lectura, el hincapié que realiza en ella desde su práctica como docente de básica primaria.

Como se puede evidenciar, el apoyo de la familia, para el caso de estas docentes, fue vital no solo en la elección de la carrera, sino también en la constitución de su personalidad y en los gustos e intereses, que son determinantes en lo que ahora son las docentes y en lo que realizan, para algunos casos, desde su quehacer.

#### **4.2.2. Los docentes memorables.**

En el presente apartado se busca comprender las influencias que ciertas características de algunos docentes memorables han dejado en los rasgos de la personalidad de las docentes, a través de los relatos compartidos por ellas.

Como se planteó en la teoría, desde Romero y Gracida (2011), en ocasiones los profesores ideales motivan el deseo de identificación de modelos relacionados con esas características que se vieron en dichos docentes, propiciando elecciones futuras de carreras profesionales; en el mismo sentido, se encuentra a Rambur (2015), para quien el impacto de haber tenido un profesor memorable se asocia a la elección de la docencia desde factores socio-culturales.

Por otra parte, a los docentes memorables, para Vieravé et. al. (2006), se les concibe dentro de la categoría de otros significantes, mientras que para Ojeda (2008), estos se ven como los otros

significativos, siendo aquellas personas que han sido importantes en las experiencias de formación y en las elecciones laborales, mostrando la influencia de terceros en la constitución de la personalidad, las decisiones y la identidad. De la misma manera, se cita a Johnson (2010), quien plantea que los adultos significativos y los modelos docentes positivos prevalecen e influyen en las decisiones futuras.

#### *4.2.2.1. Docentes memorables como ejemplos a seguir*

Desde Ojeda (2008) los otros significativos posibilitan la construcción de imágenes positivas de la profesión, motivando las elecciones futuras, como ejemplos a seguir. Al respecto, se verá a continuación y en contraste con los autores citados en la introducción del apartado, cómo esas experiencias vivenciadas con profesores memorables se constituyen en ejemplos y motivan la decisión de ser como ellos, o por lo menos, marcan positivamente e influyen en el quehacer.

En relación con lo anterior Carmen de Magüí refiere:

Tuve un profesor,... muy joven que me marcó positivamente porque tenía un nivel de exigencia altísimo y creo que fue del que más aprendí... él me llamaba la atención porque tenía un nivel muy alto en su pedagogía y su didáctica y su idioma, el inglés. (Relato de Carmen de Magüí).

En este punto, es preciso resaltar que además de que Carmen de Magüí tenía una imagen de exigencia notoria demarcada por su padre, considera también que durante su formación en la

licenciatura, un profesor marcó tanto su aprendizaje como su labor, mostrándose también exigente, además de que dominaba el inglés, la pedagogía y la didáctica.

Para el caso de Sol, también identifica la influencia de varias maestras en sus gustos e intereses, por ejemplo, desde su formación primaria recuerda a una maestra que le refiere respeto y admiración. En sus palabras Sol menciona:

La maestra que tuve de primero a grado cuarto, de ella tengo un muy buen recuerdo, de hecho todavía la veo y de ella he tenido como ciertas influencias que me marcaron, uno por lo general cuando está niño tiende a imitar esa imagen que más le refiere como respeto, como admiración. (Relato de Sol).

Mostrando además que siendo niña, esta maestra la marcó y motivó el hecho de que tendiera a imitar la imagen que de ella construyó.

También, en cuanto a su formación en bachillerato, Sol muestra que su gusto no estaba principalmente inclinado hacia el inglés, sino que por el contrario, a ella le gustaban las matemáticas, por la buena relación que había tenido con su maestra. En sus palabras: *“Las matemáticas yo creo que eran para mí lo más importante y también la maestra ayudó mucho y todavía la tengo cerca a pesar de que ya salí hace tiempo de la Normal”* (relato de Sol). Demostrando que además de su aprendizaje de las matemáticas (consideradas como prioridad), tejió una buena relación con la docente. Es importante mencionar que su formación profesional no se dio en las matemáticas, sino en los idiomas, motivada por cursos posteriores tomados en institutos, la posibilidad de relacionarse con otras personas y salidas económicas y laborales que le brindaba esta licenciatura.

Ya a la hora de la escogencia de la carrera, dentro de su formación profesional, Sol menciona además algunos elementos que permiten la configuración de su labor, como se verá en los siguientes apartados frente a su formación en inglés y su práctica pedagógica. Al respecto ella reconoce que de sus profesores de lengua dentro de la carrera ha recogido diversos elementos que han posibilitado su ejercicio profesional. Sol narra:

Los profesores que yo tuve son excelentes, porque aparte de que tienen un conocimiento muy claro de su área, de lo que están impartiendo allá en la universidad, tienen una parte humana... En la universidad yo considero que hay unas tres personas, tres maestros que fueron como también un reflejo de lo que yo quería y uno siempre tiende como a coger eso y como a tratar de incorporarlo a lo que uno hace. De uno de ellos lo que yo siempre había visto, la parte dinámica, la parte creativa, esa fue mi maestra que nos enseñaba inglés, se ve que, ella es de... Ella es rusa, pero ella sabe inglés a la perfección, creería yo, es excelente, y a pesar de que éramos grandes, la parte lúdica ella nunca la dejó de lado y a mí eso me gustaba... De otro maestro veía como su (pausa en el discurso)... aparte de que es muy inteligente, de esa parte humana y de la manera como tan fácil que hacía que lo que él nos quería enseñar llegara a nosotros y de la otra maestra que era mi maestra de francés, para mí era algo como... como yo quería era inglés y francés, entonces para mí era un reflejo de “yo quiero esto”. (Relato de Sol).

Durante su formación en la universidad, se destacan entonces elementos notorios como el dominio del área, los valores humanos y la preocupación por el otro, la didáctica de la enseñanza de la lengua (lúdica) y el gusto que todo esto generó en ella y que repercutirá en su manera de ver la enseñanza del inglés y por ende en su ejercicio, desde el hecho de verse reflejada en lo que sus profesores hacían.

Al hablar de Luna, durante su formación primaria, además se estar marcada esta influencia por profesoras que cumplían también el rol de familiares, ella menciona que existe en su historia una profesora memorable, así:

Mi maestra de primero a tercero, doña Mariela, la recuerdo muchísimo, primero pues que no la voy a dejar de recordar por el rasgo de mi letra que es perfectamente igual, o sea, son de esas cosas que uno deja huellas en el otro y eso tengo, la letra y de la forma de ver que al estudiante, hay que darle oportunidades, así uno a veces crea que ya las agotó todas, siempre hay una y ella la tenía. (Relato de Luna).

Como se percibe, además de dejar en Luna un rasgo marcado desde la caligrafía, de ella heredó la visión de que a los estudiantes debe darles oportunidades, y en sus relatos ella cuenta cómo también lo ejerce desde su labor. Asimismo, se percibe como desde Luna intrínsecamente se ve el hecho de que la relación con el otro, particularmente la docencia, deja huellas en el ser.

Ya para el nivel de formación universitaria en la carrera de lenguas extranjeras, Luna menciona otro docente que la marcó positivamente, evidenciado en el apartado anterior en el que destaca su deseo de investigar en educación y se trata de un profesor que ella percibe como académico e investigador, que muestra resultados alternando la teoría con la realidad (aspecto que le critica a la educación en general, como se verá más adelante). Luna menciona:

Yo tengo una profunda admiración por un profesor y yo creo que de él saco una cosa, la descripción, decirte que era un hombre muy académico, lo es, un hombre muy académico, un master, para mí, yo hablo de MA<sup>2</sup> y hablo del amor académico, yo reconozco que así debe de ser el maestro, con el ejemplo, este es el resultado, yo investigo, no solamente hablan y hablan de teoría y uno ve teoría y teoría, uno dice ... (pausa en el discurso), pero cuando uno ve teorías y pero también ve hechos... imposible no creer cuando hay un maestro que investiga, cuando hay un maestro que pone, entonces generalmente para mí

---

<sup>2</sup> MA representa el nombre del docente citado por Luna, cambiado por respeto a la confidencialidad en la información suministrada.

las personas que marcaron aquí fueron esas personas que investigan, que hacen aportes sociales. (Relato de Luna).

Desde Luna se percibe que estos docentes memorables se constituyen además como referente, pues según se interpreta, el ser humano se forma a través del ejemplo. Se destaca el marcado interés de Luna en investigar y en promover cambios sociales, como lo hace uno de sus profesores memorables.

Finalmente, Nechi habla de sus docentes de la licenciatura como profesionales estudiosos, exigentes, responsables y chéveres, al respecto ella menciona: *“eran muy estudiosos de sus materias, eran muy estudiosos, muy responsables, muy chéveres... eran muy exigentes, pero eran muy chéveres”* (relato de Nechi). Razón por la cual desde su quehacer, posiblemente, ella también se perciba como una docente exigente, dedicada y responsable. Además, desde el relato de Nechi, ella menciona que durante su formación profesional, al perder una materia y tener que recuperarla, fue este hecho y el vínculo que estableció con el profesor que causaron que se enamorara de la lingüística; refiriendo: *“trabajar con ese profesor fue lo que marcó mi gusto por la carrera y eso me llamaba mucho la atención”* (relato de Nechi).

En contraste con todo lo mencionado por parte de las docentes y con los autores citados, se evidencia cómo el gusto por algunas áreas del conocimiento, la manera como se percibe la educación, las acciones directas de la práctica, las exigencias, el dominio conceptual, la percepción de los otros y en sí, lo que se realiza dentro de las prácticas educativas, repercute en el otro, demostrando que, como lo plantean Bolívar et. al. (2001), el ser humano está en constante cambio,

al interactuar en contextos específicos que influyen y son influenciados por el otro, por la realidad y por uno mismo.

#### ***4.2.2.2. Los docentes como anti-ejemplo***

Así como se evidenció anteriormente, los docentes memorables han sido determinantes, al igual que la familia, en la construcción de la personalidad, en las elecciones vocacionales y también en la formación y las decisiones que se toman a la hora de realizar el ejercicio profesional.

Sin embargo, además de valorar el ejemplo de los profesores, al punto de convertirlos en imágenes a seguir, o admitir que han dejado huellas que marcan, dentro de su formación y de su historia académica, los docentes también se enfrentaron a profesores de los cuales conciben que los reconocen como ejemplos que no quisieran seguir, e incluso convirtieron sus experiencias en retos para superar, siendo etapas que dejaron sinsabores y sobre todo ahora buscan la manera de no ser como ellos.

En relación con lo anterior, Sol plantea: “*yo de los maestros que encontraba cosas buenas las aprendía, las aprendo todavía y de esas personas que de pronto no hacen cosas muy buenas, trato de mirarlas para no copiarlas o para hacerlas diferentes*” (relato de Sol).

En aras de triangular la teoría con las percepciones de los docentes, se cita a Mórtoła (2006), quien además de afirmar que las personas significativas en las etapas de formación intervienen en



el gusto por la docencia, también resalta la profunda influencia y motivación que impulsa a no ser como aquellos docentes que dejaron huellas negativas en las diferentes experiencias de aprendizaje.

Para el caso de Carmen de Magüí, pese a que estudió su licenciatura en lenguas extranjeras, ella menciona que ese gusto no se derivó de sus experiencias previas de aprendizaje del idioma, ya que tenía una profesora, con la cual, desde sus relatos, ella se sentía humillada al no entender lo que le decía. Al respecto, Carmen narra:

El inglés no me gustaba porque tenía una profesora muy déspota, muy humillativa y no me gusta filosofía porque en esa época el profesor que teníamos era muy exigente en cuanto a la lectura, en el sentido que nos dejaba leer pero no dejaba que nos expresáramos. (Relato de Carmen).

Como se percibe el gusto (o el rechazo), frente a diversas áreas está notoriamente afectado por la imagen que se tiene del otro (docente) y de sus acciones. Carmen agrega: *“a mí no me gustaba el inglés con ella, porque cuando ella nos hablaba en inglés, de una manera nos hacía sentir como humillados”* (relato de Carmen).

Sin embargo, pese a que esta experiencia como tal no motivó el gusto por el idioma, sí fue percibido como un reto de aprendizaje, pues ella se planteó aprenderlo para saber lo que los otros dicen, en concordancia con lo que afirma Pidello et. al. (2013) y De la Mano y Moro (2013), al trazarse un plan de vida y proyectarse hacia el futuro. Carmen de Magüí menciona:

Yo decía “algún día tengo que aprender inglés para darme cuenta si esta señora nos está insultando o qué está diciendo”, entonces eso se convirtió en un reto para mí, aunque hubiera estudiado cualquier carrera también habría escogido inglés, porque era un reto personal... Todos los años fue con la misma, desde sexto hasta once fue con la misma, se convirtió en mi karma y mi reto. (Relato de Carmen).

En cuanto a Nechi, en sus relatos ella solamente refiere que dado que ella es una mujer muy activa, no le gustaba de sus docentes que no asumían su labor con dinamismo, al respecto ella menciona: “*lo que no me gustaba era que, era... a veces eran demasiado lentos*” (relato de Nechi).

Para el caso de Sol, también se percibe que el gusto por el inglés no se deriva de las experiencias previas de aprendizaje durante el bachillerato, puesto que ella consideraba que la manera como la profesora lo enseñaba le restaba dinamismo al idioma. Al respecto Sol menciona:

Yo le encontraba gusto al inglés, pero yo lo veía que así no, a pesar de que yo era una niña en esa época, yo le encontraba gusto porque para mí era agradable pensar que yo podía hablar en otra, de otra manera, yo cuando estaba niña, yo decía “yo puedo comunicarme con otras personas de otra manera, pero así no”, yo sentada, yo escribiendo y repitiendo la misma frase, cambiándole solamente el she, el he o el it, cambiándole el verbo to be, yo no lo veía así, yo lo veía algo como más de armonía... de pronto no es una experiencia mala, sino que fue una experiencia que me hizo pensar, en que así no debía ser, que yo lo podía hacer de otra manera. (Relato de Sol).

Además, menciona otras dos áreas que tampoco estaban dentro de sus gustos y relaciona el por qué directamente con las dinámicas de trabajo de las docentes, así: “*a mí no me gustaba la química y en cierta manera las ciencias sociales y por mi maestra también...*” (relato de Sol), justificando que a pesar de ser una persona inteligente no llegaba de la manera que ella deseaba a los estudiantes, pues no se les permitía participar y las clases estaban centradas en los profesores.

Como se puede percibir, dentro de los relatos de Sol se evidencia que las experiencias de aprendizaje marcaron de manera notoria el gusto por algunas áreas, como las matemáticas que se mencionaron en el apartado anterior, pero de la misma manera gracias a las acciones y al ejercicio de otras docentes, se provocó que ciertas áreas no fueran de su agrado, o por lo menos no las dinámicas con las cuales se abordaban dentro del aula. En relación con lo anterior se puede concebir además que gracias a estas experiencias Sol manifiesta que toma estos ejemplos para transformarlos hacia otras esferas que se alejen de lo que ella vivió.

En concordancia con Sol, Luna por su parte afirma que dentro de sus aprendizajes se encuentra el hecho de comprender que hay ejemplos que no debe seguir porque distan de sus intereses, expectativas y visiones de la educación. Tal como ella afirma:

De los otros, aprendí a que tengo que distar en todo momento de ellos, yo no quisiera ser (pausa en el discurso)... que todos mis estudiantes me tengan pánico, ni tener que ir, a que uno vaya a clases pidiéndole permiso a un pie pa'l otro, porque habían cosas que eran tan sosas que uno tenía que obligarse a ir y estar allí... generalmente lo que yo no quiero, lo tomo como el anti-ejemplo, lo que no tengo porque ser y lo que me tengo que cuidar de hacerlo, bueno sí me enseñaron algo, a no ser como ellas y como ellos. (Relato de Luna).

Como se puede percibir, el rol de los docentes es significativo dentro de los gustos de los estudiantes, pues además de que influyen la preferencia por algunas áreas, también determinan el rechazo frente a otras, motivando además a las participantes de la investigación a no ser como esos docentes de sus experiencias y retándolas a asumir su ejercicio de manera diferente. Tal como lo planteó Mórtoles (2006), se concibe que los docentes memorables, además de favorecer el gusto por la docencia, también marcan la imagen que se tiene de la profesión y motivan a no ser como ellos.

### 4.3. Procesos de formación

Dentro de los procesos de formación, particularmente para el caso de esta investigación, se presentará a continuación la percepción de las docentes como estudiantes, así como su formación pedagógica y en lenguas extranjeras.

Al respecto, se fundamentan los hallazgos en Mórtoła (2006), para quien la formación también es una marca determinante en la construcción de la identidad docente, ya que permite la consolidación de la práctica, así como su revisión constante, causando a su vez que esa identidad se revise y se reconstruya con frecuencia. Por su parte, para Díaz y Santamaría (2009), los procesos de formación median en la construcción de la identidad, donde a medida que los docentes se capacitan y ejercen, la labor que se realiza va mejorando.

En cuanto a Rambur (2015), es importante mencionar que el autor destaca que las experiencias vividas como estudiante orientan la futura práctica docente; mientras que Veiravé et. al. (2006) consideran que las experiencias de formación inicial repercuten directamente en el ejercicio de la práctica pedagógica.

También es preciso referirse a González (2013), para quien la evolución como educador aumenta a medida que se practica, se ejerce, se socializa y se reflexiona sobre las experiencias vividas. De la misma manera, las experiencias como estudiante y como maestro permiten la configuración de sí mismos en cuanto docentes.

#### 4.3.1. Percepción como estudiante

Siguiendo a González (2013), para quien las experiencias como estudiante propician la configuración de la visión de sí mismos en cuanto docentes, se planteará a continuación la imagen que las profesoras del presente trabajo de investigación construyeron de ellas y de sus experiencias de formación a lo largo de su vida académica.

Así por ejemplo, Carmen de Magüí menciona que se percibe como una excelente y exigente estudiante, al respecto narra:

Siempre me he destacado por ser una estudiante muy exigente conmigo misma... Muy buena, excelente, siempre me exijo mucho, trato de dar lo mejor de mí, de sacar mi talento, de ser responsable y comprometida, me parece que la responsabilidad es muy importante, uno tiene que ser responsable con uno mismo y luego con los demás. (Relato de Carmen).

Aquí es importante traer a colación que dentro de su historia de vida su papá fue un ser exigente, al igual que esos profesores memorables que la marcaron positivamente, remarcando que también ella se percibe como una estudiante exigente, además de comprometida y responsable, entre otras características que construyeron una imagen personal positiva dentro de su vida académica.

Por otra parte, para Sol, y en concordancia con Carmen de Magüí, ella también se percibe como una estudiante comprometida y dedicada, en sus palabras: *“soy una persona dedicada, comprometida, y esto ha hecho que haya tenido muy buenos resultados en mis estudios no solo en*

*la universidad sino también en el bachillerato y en la escuela”* (relato de Sol). Como se evidencia, para Sol la imagen construida de sí misma en cuanto a su formación y rendimiento académico es positiva, reconociéndose como una buena estudiante que logró resultados sobresalientes.

Al hablar de Luna, a pesar de que desde su óptica se ha considerado buena estudiante, percibe que los otros, dentro de su primera impresión, no la han identificado así, esto sobre todo debido a su personalidad confrontadora y crítica. Ella afirma:

Yo en medio de parecer vaga, y de tantas actividades extra académicas que tenía aquí en la universidad, me gradué con un muy buen promedio en los idiomas y en las demás, siempre le he sacado el tiempo, a mí me gusta estudiar, disfruto estudiar, entonces generalmente cuando uno lo disfruta, los resultados son coherentes con lo que uno hace... un líder estudiantil tiene que demostrar que viene a estudiar, pero también a luchar. (Relato de Luna).

La docente, como se percibe en sus relatos, además de dedicarse a actividades académicas, se ocupaba de luchas sociales a la par de su carrera. Ella manifiesta que dentro de su juventud fue una persona determinada, confrontadora y crítica, la cual se expresaba cuando debía hacerlo durante su proceso de formación y por dicho motivo, en algunas ocasiones causó que no se le viera como la buena estudiante que ella destaca que es. Así refiere: *“yo creo que mi personalidad siempre ha sido muy determinada, entonces siempre he sido una persona muy altiva, dominante, fuerte, creo que he sido voluntariosa”* (relato de Luna).

Finalmente, para Nechi, ella se percibe (al igual que las otras docentes) como una estudiante disciplinada. Al respecto menciona:

Yo soy una estudiante muy juiciosa, soy una estudiante compulsiva con las tareas, me gusta que me den la consigna clara y en ese sentido también tener claro los tiempos y trabajarlos. Me encanta involucrarme en todo, yo misma hago mis cosas, pero gozo también disfrutando con otros compañeros que dan sus puntos de vista y me apoyan cuando yo me pongo así como muy perfeccionista, entonces me hacen ver que hay que seguir adelante y eso me tranquiliza, entonces por eso me encanta trabajar en equipo... yo era una estudiante, no por nada, brillante, lo que era, era que era fregona porque yo hacía mis cosas rapidísimo...". (Relato de Nechi).

Nechi, además de considerarse una estudiante juiciosa, se ve a sí misma como compulsiva, que busca aclaración cuando no entiende, que maneja los tiempos, se involucra en diversas actividades, comparte con otros y trabaja rápido. Tal vez aquí se puede contrastar su visión como estudiante con lo que no le gustaba de sus profesores anti-ejemplo, puesto que los veía como lentos, en comparación con su interés por trabajar rápido.

Como se puede percibir, dentro de los procesos de formación, impacta la visión que se construye de sí mismo en tanto estudiantes, y para las cuatro docentes esta fue positiva; concibiéndose como mujeres exigentes, juiciosas, dedicadas, determinadas y en constante aprendizaje.

#### **4.3.2. El inglés en sus vidas**

Desde el plan nacional de bilingüismo para Colombia (2004-2019), se ha concebido que el aprendizaje del inglés les permite a los estudiantes comunicarse con otras personas a nivel mundial, generando la ampliación del conocimiento, el acercamiento a nuevas culturas y nuevas oportunidades laborales. Por tal sentido, uno de los objetivos de dicho programa busca lograr

ciudadanos que sean capaces de comunicarse en inglés con estándares comparables internacionalmente; así como desde los lineamientos curriculares (1998) se busca orientar la enseñanza y el aprendizaje del inglés teniendo en cuenta la multiculturalidad.

En ese sentido, a continuación, se presenta la percepción de las docentes frente al lugar que ha ocupado el inglés en sus vidas, para algunos casos desde la formación previa, y llegando hasta la formación en la universidad.

#### *4.3.2.1. Formación previa a la licenciatura en lenguas extranjeras*

En este apartado se verá cómo el inglés tuvo presencia en la vida de las docentes antes de ingresar a la universidad, pues siguiendo a Veiravé et. al. (2006), las experiencias de formación inicial repercuten en el ejercicio profesional.

Como se evidenció anteriormente, para Carmen de Magüí durante su formación en el bachillerato, este no era de su gusto pues se sentía humillada en las clases al no entender lo que la profesora le decía, lo cual fue transformado en un reto para comprender eso que en su época de estudiante de colegio no comprendía.

Por su parte, para Sol su experiencia de formación en el bachillerato tampoco estuvo demarcada por el gusto frente al inglés, pues desde su óptica, ella sentía que la profesora no enseñaba el área como ella esperaba que lo hiciera, pues para Sol el inglés ha sido dinámico, como



se ha visto a lo largo de este apartado de hallazgos y cómo se verá más adelante. Al respecto Sol menciona:

Yo considero que de pronto los tiempos cambian y las intenciones del idioma son diferentes, pero en la época no era muy bueno, era con el libro, repita pues la frase, conteste la pregunta cómo está en el ejemplo, teníamos un libro y ese libro desde sexto hasta once era el mismo, entonces no era mucho como la armonía que uno tenía con el inglés y pues para mí el inglés era otra cosa, pero igual yo lo acogía y me gustaba mucho cuando la maestra me empezaba como a explicar, porque yo lo veía como otra manera de conocer otras cosas. (Relato de Sol).

Así, se puede contrastar su opinión con lo que plantea Cárdenas (2002), para quien la enseñanza de la gramática no garantiza que se dé la comunicación en el idioma inglés. Sol manifiesta que para ella el inglés, además de favorecer la posibilidad de conocer otras cosas, como se ha visto desde el Programa de Bilingüismo, constituye una imagen dinámica, en sus palabras: *“cuando a mí me hablan de inglés, yo me imagino color, música, juegos, algo divertido, para mí el inglés no es algo pasivo”* (relato de Sol). Como se puede percibir, para Sol, pese a que durante su formación temprana el inglés era visto como la opción de conocer otras cosas, consideraba que no era apropiada la manera como se lo enseñaban.

De este interés por conocer otras cosas, Sol tomó la decisión de estudiar inglés, posterior a su graduación de bachillerato. En sus palabras: *“los sábados estudiaba inglés en un instituto... lo que yo aprendí en el instituto fue de una manera muy lúdica y eso a uno no se le olvida”*; relacionando su manera dinámica de ver el inglés con lo que vivenció en su paso por el instituto, que como se verá más adelante repercute en su quehacer.

Por otra parte, se encuentra a Luna, quien al igual que Sol contó con formación previa en inglés, como ella afirma:

Yo me acuerdo que iba, venía de Candelaria al Colombo, desde los ocho años y eso hizo, en cierta forma, que yo quisiera el inglés en mi vida, o sea que tuviera un lugar, todo ese tipo de cosas claro que son altamente formativas... yo tuve 16 niveles mientras fui niña adolescente en el Colombo, hoy que puedo decirlo, pues fue muy comunicativo, cantábamos, teníamos unos módulos muy coloridos, muy norteamericanos como el Colombo siempre lo ha sido, muy norteamericano, muy fuera de nuestro contexto, teníamos play y todo ese tipo de cosas, nos hacían exámenes, creo que sigue siendo lo mismo, creo que en ese sentido o estábamos muy avanzados o no hemos cambiado, no se puede decirlo. (Relato de Luna).

Al respecto es preciso citar a Madrid (2004), para quien la formación en lenguas extranjeras debe valorar los cambios culturales y las sociedades pluriculturales; asimismo, se percibe que desde Díaz y Carmona (2010), el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras debe estar enfocado en lograr el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, leer, escuchar y escribir, en relación con los planteamientos de Luna.

En este mismo sentido, vale la pena mencionar que Luna antes de ser docente, se desempeñó como secretaria, donde además debía utilizar el inglés, al respecto ella refiere: “*mi primer trabajo fue en un instituto de inglés como secretaria, siempre el inglés ha estado muy cerca*” (relato de Luna).

Para el caso de Nechi, al igual que de Carmen de Magüí, no hubo un proceso de formación previa en inglés, más allá del vivenciado en el bachillerato.

Como se puede percibir, el inglés para las docentes ha tenido diversos roles, inicialmente desde su formación en el bachillerato, pero también, para dos de ellas desde su formación en institutos. Es de resaltar que la formación en los institutos es vista como una manera lúdica y comunicativa de concebir el idioma. Asimismo, el inglés se percibe como la posibilidad de acercarse a nuevas culturas y a otras personas.

#### ***4.3.2.2. Percepción frente al proceso de formación en inglés en la universidad***

Desde Mórtola (2006) se ha concebido que la formación también es una marca constitutiva en la construcción de la identidad; desde Veiravé et. al. (2006), se considera que las experiencias de formación inicial repercuten directamente en la práctica pedagógica, mientras que desde González (2013) se afirma que las experiencias como estudiante y maestro configuran la imagen de sí mismo como docentes.

En el presente apartado, se verá cómo se ha concebido la formación en inglés, en tanto lengua extranjera, en el paso por la universidad de las docentes. Al respecto se cita a Madrid (2004) para quien esta formación docente debe involucrar los cambios culturales, así como la relación entre la teoría y la práctica, favoreciendo el desarrollo de la competencia lingüística, intercultural y la aplicación de enfoques reflexivos en el aprendizaje de lenguas.

Por otra parte, desde Cárdenas (2002), se afirma que el estudio de la gramática, aunque es importante, no garantiza que se dé la comunicación en inglés.

Dado que, como ya se advirtió, Carmen de Magüí no tenía formación previa en inglés, más que la recibida en el bachillerato, ella afirma deberle a la universidad y a su buen proceso de aprendizaje, la competencia que adquirió en el inglés. Al indagársele por este, ella menciona:

Fue muy bueno, yo entré en cero, y me sorprendí porque tenía compañeros que habían hecho cursos en el Colombo y de entrada sabían mucho, y me hice amiga de ellos precisamente porque ellos tenían bases y de ahí podía aprender más; hicimos un grupo de estudio con ellos... el proceso fue muy lindo, hice nuevos amigos, el proceso de aprendizaje de idiomas extranjeros es muy gratificante, la expectativa se cumplió, salí defendiéndome como yo quería, salí entendiendo, defendiéndome, con las cuatro habilidades, manejándolas, y eso me hizo muy feliz. (Relato de Carmen).

En concordancia con lo que afirma Carmen de Magüí, se ve que estableció vínculos sociales con sus compañeros que ya dominaban el inglés como una estrategia de aprendizaje, asimismo, considera que en relación con lo planteado por Díaz y Carmona (2010), su proceso de formación en la lengua se dio desde las cuatro habilidades, como con Cárdenas (2002), quien percibe el desarrollo de una competencia comunicativa, más allá de la gramática.

En el caso de Sol, ella afirma que traer bases en el idioma facilitó su proceso de formación en la universidad, al respecto menciona:

Para mí ya era mucho más fácil comprender muchas cosas que de pronto a mis compañeros se les dificultaba, yo creo que por la Normal y por el instituto... yo empezaba de donde empiezan todos porque de todas maneras así uno tenga bases, hay cosas que no ha visto, por algún motivo no ha visto, no sabe, puede practicar, entonces para mí fue más fácil porque yo ya llevaba unos saberes previos, entonces para mí fue más fácil pasar de semestre en semestre como más tranquila y de hecho yo sabía que debía aprovechar lo que ya sabía porque yo debía ganarme las becas. (Relato de Sol).

Se ve que además de que ya tenía bases en el manejo del idioma, para Sol este proceso llevaba otros intereses en los cuales se encontraba el hecho de tener la opción de estudiar becada y lograr buenos resultados.

De la misma manera, para Luna, el hecho de haber estudiado inglés anteriormente, constituía una ventaja frente a los otros y frente a su proceso de formación, al respecto ella narra:

Ya había hecho todo el ciclo del Colombo, pues había tenido la oportunidad de viajar al extranjero... los cuatro primeros semestres me la pasé muy sabroso, no tenía que esforzarme mucho... los dos primeros semestres fueron “hágale con la gramática” y es una cosa muy chistosa, porque la Escuela reconoce que hay un enfoque comunicativo, pero nosotros de hecho tenemos hasta libro de gramática y eso era lo que le calificaban a uno, un libro de gramática y una presentación al final, pero la gramática era lo que más valía y le hacían quizzes a uno de gramática, entonces esos primeros 4 semestres me la pasé muy bien, de hecho ya en el quinto fue que ya vinimos a escribir, que ya tuve una persona que ya también tenía un nivel muy superior en inglés, porque creo que ha sido una deficiencia, porque las personas con las que yo vi inglés iniciando, su nivel era un nivel de competencia... pues hasta podríamos decir que se parece al mío, entonces era muy chistoso, pero cuando ya me enfrento con una persona que ya tenía un nivel muy superior al mío y veo ya estrategias y otro tipo de cosas, bueno uno como que se ilusiona un poquito más. (Relato de Luna).

En concordancia con lo que afirma Luna, se encuentra a Cárdenas (2002), para quien la enseñanza de la gramática no garantiza que se genere y desarrolle una competencia comunicativa, necesaria a la hora de dominar una lengua extranjera y ser docente de la misma.

Se ve además que estos saberes previos facilitaron su desempeño en los primeros semestres, pero también causaron desmotivación en Luna pues ella sentía que la universidad se estaba quedando corta frente a la enseñanza del inglés al enfocarla hacia la gramática y sobre todo al tener docentes que no tenían un nivel superior comparado con el de ella como estudiante, como ella lo

relata. Además, su motivación vuelve a emerger cuando dentro de su proceso de formación aparece una persona que tenía un nivel superior en la lengua extranjera, hacia la mitad de la carrera.

Finalmente, en cuanto a Nechi, ella considera que aunque le iba bien, la universidad le quedó debiendo en cuanto a su formación en inglés, en sus palabras:

En la universidad fue poco lo que nos enseñaron de inglés, realmente no había mucho, mucho, mucho, pero pues era más con los laboratorios, me llamaba mucho la atención... y me fue muy bien, para mí no fue tan difícil, fue chévere, pero yo sabía que no era el acento natural. (Relato de Nechi).

Se percibe entonces que la formación en la universidad para las docentes que tenían conocimientos previos, determinó los buenos resultados y de cierta manera, disminuyó el esfuerzo durante los primeros semestres. Para el caso de una docente, esto representó desmotivación pues no recibió la formación que esperaba y para otra representó la oportunidad de conocer cosas que no conocía y tener la posibilidad de lograr buenos resultados y obtener becas académicas.

Para el caso de una de las docentes que no contaba con formación previa, su paso por la universidad fue gratificante pues ahí aprendió lo que sabe, mientras que la otra docente, cree que la universidad le quedó debiendo en cuanto a su proceso de aprendizaje del idioma extranjero. Se ve de igual manera, un demarcado énfasis en la concepción comunicativa que tiene para las docentes el aprendizaje y la enseñanza del inglés.

### **4.3.3. La formación pedagógica**

Desde la presente investigación importa comprender cómo perciben la formación pedagógica las docentes, de cara a las prácticas que ejercen. En ese sentido, se destaca el rol sobresaliente que tiene la formación pedagógica desde la Escuela Normal, hasta la Licenciatura en la universidad, en la construcción de la identidad docente. Así, a continuación se verán sus percepciones frente a dicha formación y la manera como la conciben a la luz de su quehacer.

#### ***4.3.3.1. Formación pedagógica previa a la licenciatura en lenguas extranjeras***

A continuación se verá el impacto que las docentes perciben que produjo en el desarrollo profesional el hecho de haber recibido formación pedagógica previa (o no) antes de estudiar la licenciatura en lenguas extranjeras. Al respecto, se menciona a Márquez (2009), quien considera que la formación inicial tiene un carácter significativo, pues es ahí donde se sientan las bases para que los docentes construyan su imagen de la docencia y empiecen a enseñar.

Calatayud y Mereshian (2009), por su parte destacan a su vez que es esta formación docente la cual permite la conformación del pensamiento y del comportamiento socio-pedagógico de los docentes, comenzando formalmente con la formación inicial.

Aquí, vale la pena considerar que tanto para Nechi, como Carmen de Magüí, su formación pedagógica está dada por su paso por la universidad; sin embargo Nechi no se desempeñó como docente durante muchos años y es solo hasta hace 10 años que decidió convertirse en profesora, después de muchas otras experiencias de aprendizaje y laborales.

Por su parte, Carmen de Magüí habla de su vinculación al mundo laboral como una experiencia que le costó y pone como una razón para ver esa dificultad, el hecho de no haberse preparado para ser docente en la Normal. En sus palabras: *“Sí, no tenía más, por eso de pronto me dio tan duro, y además que yo no era normalista, yo salí de un colegio básico”* (relato de Carmen). Como se verá más adelante, la docente concibe que la formación pedagógica en la universidad quedó en deuda con ella y al principio fue difícil desempeñarse en la docencia.

Mientras que en el caso de Sol y en el caso de Luna, la formación en la Normal sentó bases que fueron significativas en la construcción de su imagen y en el desarrollo de sus prácticas. Sol menciona:

Cuando uno sale de la Normal, uno sale con muchas bases pedagógicas, entonces ya uno tiene idea de a qué va... yo ya lo tenía más claro obviamente porque yo ya venía de una experiencia pedagógica, porque ya uno estando en la Normal no se las sabe todas, no está absolutamente capacitado, pero uno ya tiene una base. (Relato de Sol).

En cuanto a Luna, ella afirma que su paso por la Normal se constituyó como una manera de ver si la docencia le gustaría o no, acción motivada y determinada por su abuela, de la cual sacó como conclusión que sí se dedicaría a la enseñanza. Ella menciona:



Mi abuela decía “vaya a la normal a ver si es que le va a gustar o no y ahí se da cuenta” y sí gustó... ya tenía una licenciatura encima... yo soy hija de la pedagogía gracias a mi primera carrera y a la Normalización. (Relato de Luna).

Como se percibe, para Luna, además de tener la formación en la Normal, ella también estudió otra Licenciatura, caso concreto: en educación preescolar; y al ingresar a la licenciatura en lenguas extranjeras, ya tenía bases pedagógicas, puesto que al igual que Carmen de Magüí, ella manifiesta que la formación en su licenciatura no fue suficiente en cuanto a pedagogía (Vale la pena citar que las dos provienen de la misma universidad, pero de promociones diferentes y distantes).

Siguiendo a Calatayud y Mereshian (2009) y a Márquez (2009), se percibe que la formación pedagógica inicial, es vista por las docentes como vital, al proveérsele bases que posibilitan el ejercicio de la labor docente, en contraste con aquellas que solo se fundamentan en la formación pedagógica ofrecida por la carrera profesional.

#### ***4.3.3.2. Formación pedagógica desde la licenciatura en lenguas extranjeras***

En la constitución de la identidad docente juega un rol preponderante la formación recibida, como se ha podido evidenciar hasta ahora, tanto en lengua extranjera, como desde la pedagogía. Sin embargo, para el presente apartado interesa comprender qué aspectos de la formación desde la licenciatura en lenguas extranjeras han impactado la historia de vida de las docentes, su identidad y su práctica pedagógica.

Desde Sol, gracias a que ya tenía una formación previa en la pedagogía, ella afirma que su licenciatura permitió que sus bases se afianzaran, además de que gracias a esa formación, cuando realizó su profesionalización ya se había desempeñado durante varios años como docente. Al respecto, Sol menciona en cuanto a su formación:

Fue pertinente porque yo considero que era lo que me hacía falta para poder iniciar, ya tenía una práctica desde la Normal, empezamos a hacer las prácticas dentro del programa pues de bachillerato, después de que salí de la Normal con los empleos que logré hice una práctica grande, y ya en la universidad con algo más fuerte, porque aparte de eso se veía como los componentes que te hacían falta de la Normal. Yo vi esto, pero me faltaba esto que no lo sabía, entonces esas cositas como que fueron el complemento de lo que ya uno sabía. (Relato de Sol).

Como se puede percibir, la formación en la licenciatura para Sol representó el fortalecimiento de las bases y de las prácticas que ya traía a la hora de ingresar a dicha carrera. Al respecto, se contrasta su relato con lo que afirma Cárdenas (2002), para quien el ejercicio de la enseñanza del inglés requiere que los profesores se capaciten continuamente; así como con los planteamientos de Calatayud y Mereshian (2009), para quienes la formación pedagógica está fuertemente influenciada por la formación inicial, pero se desarrolla de manera continua durante el desempeño profesional. Adicionalmente, Márquez (2009) afirma que la formación inicial sienta las bases para que los docentes empiecen a enseñar, constituyéndose en una herramienta básica para enfrentarse a la práctica, extendiéndose a lo largo de toda la carrera.

En cuanto a Nechi, ella destaca en relación con la formación en la universidad que se siente satisfecha, pues se siente capacitada desde lo que corresponde a la enseñanza, por ejemplo en cuanto a la didáctica. En sus palabras ella afirma:

Lo hicieron muy bien, porque nos dieron mucho, mucho, mucho de la parte de psicopedagogía, nos dieron mucho, mucho de la didáctica, nos dieron mucho de lo que era la parte del Español... para mí era clave lo de llegar y saber qué voy a hacer, cómo lo voy a hacer, todas esas cosas, todavía tengo las planillas de mi práctica docente. (Relato de Nechi).

Lo que sostiene Nechi se encuentra en concordancia con lo que afirma Stratulat (2013), para quien el profesor de lenguas además de dominar el idioma, debe tener conocimientos en lingüística aplicada, gramática y didáctica; así como estar en la capacidad de elaborar unidades didácticas y materiales que permitan aplicar metodologías adecuadas a los contextos. Asimismo, se encuentra a Richards (1990), para quien el conocimiento profesional debe tener en cuenta la lingüística, el aprendizaje de las lenguas, el valor de la didáctica y las prácticas docentes.

En contraposición con la satisfacción que muestran dos docentes frente a su formación, para otras dos existe una sensación aparente de insatisfacción al no sentirse conformes con la formación pedagógica recibida de cara a lo que un licenciado en lenguas extranjeras debe conocer. Para el caso de Luna, ella afirma: *“yo vi un seminario de pedagogía, el primero de pedagogía era una cosa loca, yo todavía digo “y ella se cree que es eso”; en el segundo que vi pues sí algo había, algo, pero ya no es suficiente...”* (Relato de Luna).

Como se percibe, para Luna la formación pedagógica de la licenciatura no es suficiente, pues no se enfoca en lo que debe conocer alguien que va a ser profesor de idiomas. Al respecto narra:

Esto no es una escuela de idiomas, esto es una licenciatura, entonces y se tiene que ese es el seminario de la pedagogía donde se le debe decir al estudiante *“oiga, usted es maestro, usted tiene un compromiso frente a eso”*, pero aquí no se hace, es muy light, demasiado light, la formación pedagógica. (Relato de Luna).

En concordancia con lo que afirma Luna, se encuentran los planteamientos de González (2004), para quien no es suficiente con que un profesor domine un área, sino que también es necesario tener una formación pedagógica que le posibilite utilizar metodologías que promuevan la construcción de conocimientos en sus estudiantes. Por su parte, desde Márquez (2009), se concibe también que la formación debe proveer bases psicopedagógicas, formación especializada del área y practica relacionada con los contextos y la realidad.

En relación con los planteamientos de Luna, se encuentra a Carmen de Magüí, quien se graduó de la misma universidad y de la misma carrera, pero muchos años atrás y plantea dentro de las sugerencias que le haría al programa que estudió, la siguiente:

Que la práctica se hiciera siquiera desde la mitad de la carrera, que el licenciado tenga la oportunidad de acercarse a su contexto de trabajo mucho antes de terminar la carrera, que pueda ir a enseñar a una escuela, que el evaluador le haga las observaciones pertinentes, que conozca a los estudiantes de diferentes estratos. (Relato de Carmen).

Lo que plantea Carmen de Magüí, está en concordancia con ciertas afirmaciones teóricas que sustentan su posición, al respecto se encuentra a Cárdenas (2002), para quien dentro de los procesos de formación la teoría y la práctica deben ir de la mano, asimismo se encuentra a Márquez (2009), quien resalta la importancia de que la formación práctica esté relacionada con la realidad de los contextos educativos. Para Monereo (2011), por su parte dentro de la competencia profesional del docente, afirma que este debe estar en capacidad de afrontar los conflictos y dificultades que surgen en su ejercicio profesional, alternando la formación teórica con la práctica.

En esta misma línea, se destaca también lo que propone Vez (2001) para quién la relación entre la teoría y la práctica, más allá de decirle a los profesores lo que deben hacer y cómo hacerlo, les permite aprender a tomar decisiones sobre lo que van a hacer y la manera cómo lo van a hacer de cara a las demandas y a las sorpresas que surgen en los diferentes contextos.

Al hablar de contextos y del rol que cumple el docente en los mismos, gracias a su papel social, desde la UNESCO (1998), se ha considerado que los profesionales deben estar a su vez capacitados como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, por tal motivo es preciso identificar, que además, dentro de las críticas que dos de las docentes realizan a su formación, como se percibió en Carmen de Magüí y como se verá con Luna, esta está dada principalmente por las políticas educativas que alejan la enseñanza del inglés de la realidad, así como la manera como lo han asumido algunos programas de licenciatura.

Luna refiere, al hablar de la licenciatura en lenguas extranjeras que estudió y de cara a la realidad que vivencia:

Ellos tienen que privilegiar un poco, no pueden ser tan eurocéntricos, la Escuela no puede ser tan eurocéntrica, tiene que ser un poco más contextualizada porque es que estamos en Colombia y no todos los profesores que egresan aquí van a ir a un colegio privado, otros vamos a los colegios públicos donde tienen una realidad diferente, donde el contexto es diferente y donde importa poco si es británico o norteamericano el inglés que vamos a dar y las condiciones, ni tampoco son las condiciones, ni tenemos laboratorio, ni tenemos todo ese poco de cosas que se tienen que a veces parecerían que son imprescindibles para el ejercicio del aprendizaje de la lengua. (Relato de Luna).

Así, por ejemplo se puede contrastar lo relatado por Luna, con lo que plantean algunos autores. Al respecto, desde Gimeno (1982), se plantea que el currículo de formación de profesores debe

permitir que el profesor en la programación de sus clases, esté en capacidad de vincular la escuela al contexto.

Giroux (1997), propone que de acuerdo a las actuales políticas educativas, es necesario que se desarrolle un pensamiento crítico, donde los docentes además de intelectuales estén en capacidad de transformar los contextos educativos, tal y como lo afirman Luna y Carmen de Magüí en sus relatos, aterrizando sus prácticas a las realidades que viven y a su vez favoreciendo la formación de ciudadanos activos y críticos.

Así, Luna relata:

Primero porque hay que contextualizar la educación... mientras la licenciatura siga centrada en una postura solamente con el Marco Común de Referencia, donde nos dice a todos qué es lo que hay que hacer estandarizadamente, pues nuestros países, lastimosamente nuestros estudiantes del sector oficial son los que van a llevar siempre, no vamos a tener ni una Colombia bilingüe, ni una Colombia ni siquiera con proficiencia en inglés porque definitivamente no hay análisis, porque el análisis hay que hacerlo y a partir de ese análisis toca es mirar cómo se interviene curricularmente, además hay que reforzar el componente de pedagogía, el componente de pedagogía no se le puede dejar a cualquiera. El componente de pedagogía y didáctica tiene que estar relacionado, aquí pasa una cosa, el de pedagogía está por un lado y el de didáctica por el otro. (Relato de Luna).

Como se puede percibir, la formación pedagógica en la licenciatura en lenguas extranjeras, para una docente representó el fortalecimiento de las bases que ya traía tanto de su formación previa en la Normal como desde su ejercicio práctico, puesto que ya traía experiencia en la labor. Por su parte, para otra docente representó el reconocimiento de la manera de acercarse al aula.

De la misma manera, para dos docentes se evidencia una insatisfacción en sus relatos, pues una de ellas ya tenía formación pedagógica y considera que la de la licenciatura está descontextualizada de la realidad y para la otra, frente al hecho de no traer, adiciona la percepción de que además de que esta está desligada de la realidad, faltó tener más oportunidades de enfrentarse a contextos reales y diversas prácticas pedagógicas.

#### **4.3.4. Procesos de formación continua**

En el presente apartado se pretende comprender el sentido y significado que se le atribuyen a los procesos de formación continua dentro de la constitución de la identidad docente, pues al ser esta una profesión de carácter social en la que suceden relaciones humanas, se constituye a su vez la labor como cambiante, invitando a pensar que el docente, en tanto ser social, debe estar en constante formación y transformación.

Desde Leite (2011), se asume que dentro de la configuración de la identidad existe una dimensión formativa que presupone que el docente debe estar en constante formación. Asimismo, Johnson (2010), considera que la formación permanente del docente posibilita y motiva a su vez el cambio. Por su parte, Cárdenas (2002), plantea que el ejercicio de la docencia requiere una formación continua de los profesores.

En relación Calatayud y Mereshian (2009) afirman que la formación docente de manera continua permite la conformación del pensamiento y el desarrollo profesional.

En concordancia con lo que afirman los autores citados, se percibe en las docentes de la presente investigación, necesidad e interés por formarse constantemente, tanto en el inglés, como en otros aspectos relacionados con la educación.

Por ejemplo, para Carmen de Magüí, la formación continua, además de ser recibida, también es dictada por ella. En sus palabras: *“todo el tiempo, no me pierdo diplomado que aparezca, talleres de inglés, a veces los dicto, otras los recibo, y no solamente de inglés, yo soy muy inquieta por el conocimiento...”* (relato de Carmen). Desde la docente se percibe un profundo interés por capacitarse continuamente, no solamente desde el inglés, sino también desde las otras áreas, como ella lo menciona, pues es inquieta por el conocimiento.

En cuanto a Sol, al igual refiere que capacitarse permite afianzar los conocimientos que ya se tienen y transformarlos constantemente. Ella menciona:

He estado en diplomados, cursos como de refrescar lo que ya tú sabes, lo que estás manejando, o aprender porque hay cosas que uno no sabe, he estado en diplomados, unos pagados por mí. Cuando entré a la provisionalidad empecé a aprovechar todo lo que llegara de la Secretaría, lo que yo pudiera hacer por los horarios (Relato de Sol).



Además de recibir capacitaciones gratuitas, ha invertido parte de su dinero para formarse, pues considera que siempre hay oportunidades para aprender más.

Para el caso de Luna, también refiere interés por capacitarse constantemente, incluyendo formación postgradual, formación en tecnologías de la información y de la comunicación, seminarios de currículo, entre otros cursos que le interesan. Luna considera que el docente como tal debe estar a la vanguardia, dado que es su deber formar a estudiantes que tienen diferencias generacionales en comparación con la de las docentes. Ella afirma:

Para mí la formación no acaba, no puede acabar, el maestro no le puede acabar la formación, tiene que todos los días estar a la vanguardia, hay que entender que uno educa casi dos generaciones después de la de uno, entonces no puede quedarse todo el tiempo con la de uno, toca empezar a ver cómo ponerle. (Relato de Luna).

Para Nechi, capacitarse corresponde a un gusto por aprender cosas nuevas y reforzar las que ya conoce, ella refiere:

Yo a cada rato me la paso capacitándome, yo he hecho todos los cursos y diplomados que ha habido de todas partes y no solamente de lo que estoy ahora con la Secretaría de Educación, yo hice toda la parte de gestión organizacional... terminé toda la especialización en marzo y estoy terminado para marzo del año entrante la maestría en gestión de la informática educativa, hice toda la capacitación con el ICESI, hice todos los niveles con el Colombo, hice con la Universidad del Valle la didáctica del inglés, hice también la parte de fortalecimiento de competencias en español... qué más he hecho, pues ahora no tiene que ver con esto, me estoy certificando como facilitadora internacional en educación intercultural. (Relato de Nechi).

Se considera además que dentro de los intereses de Nechi está no solamente la formación y fortalecimiento del idioma, sino también formación postgradual y aquella que desde siempre ha

representado su interés la cual corresponde a las relaciones sociales; además, ella refiere que el hecho de capacitarse debe estar presente a lo largo de la vida.

Como se puede comprender, los procesos de capacitación continua para las docentes corresponden más que a exigencias, a sus intereses, se percibe un gusto por formarse desde diversas áreas dado su nivel de desempeño, que no solamente implica la formación en el inglés como lengua extranjera. Además, las docentes refieren que formarse continuamente promueve cambios en su ejercicio dado que a raíz de las transformaciones sociales es necesario que el docente esté a la vanguardia.

#### **4.4. Recorridos profesionales y valoración de ellos**

Al hablar de la configuración de la identidad docente es importante considerar que esta, además de ser afectada por aspectos familiares y de formación, como se ha visto anteriormente, está determinada por las experiencias laborales y recorridos profesionales que posibilitan el ejercicio, pero también el establecimiento de ideas y rasgos que propician una imagen y unas acciones derivadas de la experiencia que se adquiere.

Desde Cruz y Pulido (2009), se asume que el ciclo de vida profesional es un proceso dinámico que está condicionado por factores internos y externos que modifican las visiones particulares

tanto del ser, como de su hacer, en tanto se es docente. En esta misma línea se encuentra a Mórtola (2006), para quien es preponderante la representación que el docente tiene de su ejercicio y se construye y reconstruye en la interacción con el otro, al estar inmersas en espacios sociales. Al respecto sostiene que la identidad de los docentes se consolida, no solo en la formación profesional, sino también en el ejercicio de su quehacer.

Desde Madueño (2014), a su vez, se concibe que el ser humano se construye y reconstruye continuamente, modificando sus rasgos, cualidades y la manera como realiza lo que hace.

Por su parte, en correspondencia se encuentra a González (2013), para quien la identidad personal y la identidad profesional están estrechamente ligadas y se configuran por medio de cada una de las experiencias que se viven a diario en la labor del docente; mientras que para Díaz y Santamaría (2009), los docentes construyen su identidad profesional a partir de la interacción con los otros y mediados por su quehacer, en los que son influidos por diversos aspectos como los valores familiares, las teorías, los conocimientos, las políticas educativas y las imágenes que construyen del entorno.

Como se puede percibir, la práctica pedagógica y las impresiones que de esta se derivan, motivan la construcción de la identidad, pero también posibilitan que la misma se reconfigure a raíz de las experiencias vividas durante el quehacer.

Sol, además de haber tenido otras experiencias profesionales, cuenta cómo ingresó a la labor docente, aún sin ser mayor de edad, pues gracias a su formación normalista, tuvo una incursión temprana en el ejercicio, esto según ella, por diversas recomendaciones que realizaba el coordinador de su colegio para varios puestos docentes.

Al principio, para Sol, la experiencia estaba demarcada por clases particulares, a lo que ella menciona:

Yo necesitaba era como empezar a experimentar porque yo tuve clases particulares, gracias al coordinador de la Normal porque él me recomendaba”; recomendaciones que posteriormente se convirtieron en oportunidades laborales formales, afirmando: “yo presenté la entrevista, iba recomendada por el coordinador de la Normal, pues sí hablamos, me hicieron preguntas como un test y todo esto y cuando me preguntaron la edad dijeron “tu estas muy joven, tú te vas a criar con los niños que vas a recibir”, pues yo les dije a ellos, “si ustedes quieren hacen una prueba conmigo, yo vengo, trabajo y si no les conviene o no les sirve mi forma o no les sirve mi trabajo, yo me voy. (Relato de Sol).

Como se puede percibir, para Sol su experiencia laboral inicia incluso antes de convertirse en adulta, lo cual más adelante representará una gran influencia en su quehacer, como lo manifestó anteriormente, pues ya tenía experiencia al convertirse en docente licenciada en lenguas extranjeras; como ella menciona:

Después de que salí de la Normal con los empleos que logré hice una práctica grande, y ya en la universidad con algo más fuerte, porque aparte de eso se veía como los componentes que te hacían falta de la Normal. (Relato de Sol).

En ese sentido, se percibe cómo la formación en la Normal y por ende las prácticas pedagógicas tempranas posibilitan la configuración de una imagen positiva de la profesión. Al respecto, se contrasta la percepción de Sol con lo que plantean Cruz y Pulido (2009), para quienes

la práctica de quienes tienen mayor experiencia permite la consolidación de estrategias de trabajo y posiblemente resultados positivos en las prácticas de enseñanza. Asimismo, González (2013), afirma que la evolución como educador está directamente relacionada con el aumento de la práctica y las experiencias vividas.

En cuanto a Luna, se recuerda que su primer trabajo fue como secretaria de un instituto de idiomas, y también que antes de ejercer como licenciada en lenguas extranjeras, ya era Normalista Superior y licenciada en educación preescolar, al respecto ella no refiere momentos de frustración y por el contrario reconoce que gracias a su labor, la institución la ha acogido, mencionando: *“me siento acogida y querida en mi institución y en mi comunidad educativa”* (Relato de Luna).

Luna, como se ha podido notar a lo largo del apartado de hallazgos, hace énfasis en que su práctica ha sido configurada gracias a las experiencias familiares y de formación tanto en la Normal como en la primera licenciatura estudiada, demostrando una experiencia amplia que se afianza y contrasta con la licenciatura en lenguas extranjeras, formación que como se percibió anteriormente, es criticada por Luna al no estar en concordancia con las realidades de la escuela.

En Luna, además se percibe que gracias a la experiencia y a su recorrido profesional, se destaca el desarrollo del sentido de pertenencia al estar en su institución, en relación con lo que plantean Cruz y Pulido (2009), para quienes en cierto momento de la experiencia se construye un discurso propio que se basa en el trabajo realizado, mostrando un alcance y sentido de pertenencia en relación con la institución en la cual se labora. Asimismo, para Antolín (2013), el hecho de

participar activamente y sentirse valorado como docente, contribuye a la transformación como maestro, así como al forjamiento de un rol crítico que participa de las decisiones que se toman; siendo, como se ha visto a lo largo de los hallazgos, una docente crítica y transformadora de su hacer.

Para Nechi, por su parte, como se recuerda, su experiencia profesional como docente ha sido más bien corta, pues además de no tener formación normalista, durante muchos años se desempeñó en ocupaciones diferentes a las docentes. Sin embargo, durante su formación en la universidad dictó algunas clases en hora cátedra y se desempeñó en otras labores de carácter social, como la dirección de una cooperativa de profesores.

Es importante resaltar que pese a que Nechi durante muchos años no se desempeñó en la docencia, su labor sí estuvo encaminada a trabajar desde valores sociales, como capacitadora para otros seres humanos, quehacer relacionado con el que realiza actualmente, como ella destaca en relación con su experticia: *“yo me veía haciendo lo que en el fondo hago y es como conectando vidas”* (relato de Nechi); demostrando que la docencia, es para ella un encuentro de mundos. En relación con lo planteado por Nechi, desde Cruz y Pulido (2009), se concibe que el estilo de vida del docente, así como sus intereses, repercuten tanto en la práctica, como en la visión que se tiene de la enseñanza y el comportamiento en el contexto educativo.

Al respecto y posterior al concurso y a su labor, Nechi menciona: *“después del concurso me di cuenta que yo podía ser una buena educadora y me ha gustado”* (relato de Nechi); construyendo

una imagen positiva de sí, en tanto docente. Así, se puede seguir a Barba (2011), desde donde se sostiene que a medida que el tiempo avanza, el maestro y el pensamiento también, mostrando cómo el hecho de no verse como maestra llevó a Nechi a que gracias a su práctica, ahora se conciba como una buena docente, en correspondencia con lo que afirma Mier (2013), quien sostiene que las percepciones en cuanto a la docencia, con el paso del tiempo también se modifican, afianzando algunas ideas y cambiando otras, llevando a que se configure la identidad.

De la misma manera, en cuanto a Nechi y citando a Rambur (2015), se puede concebir que pese a que ella tenía poca experiencia en la docencia, un factor que posibilitó su cambio de percepción frente a su rol, podría estar determinado por el contacto con el medio escolar, en el que se aprende sobre formas de enseñanza, manejo de grupos, evaluaciones, entre otras acciones propias de la profesión, mostrando la importancia de la práctica en la constitución de lo que se es y de lo que se hace. Asimismo, para Mórtoła (2010), esta transformación que se evidencia en el pensamiento de Nechi en cuanto a su profesión, se puede entender como el desarrollo profesional docente, en el que los cambios experimentados a lo largo del trabajo representan evolución y cambio constante en el que es imprescindible la interacción entre el docente y el contexto laboral.

Finalmente, para Carmen de Magüí, como se vio anteriormente, empezar a laborar en la educación constituyó una dificultad, pues considera que además de no contar con formación como normalista, la que recibió en la licenciatura fue insuficiente de cara a los contextos reales. Al respecto Carmen narra:

Para mí esa práctica fue muy dura porque yo tenía otra perspectiva muy diferente a la realidad... la didáctica y la pedagogía la aprende en el aula de clases. La Universidad presenta falencias en las practicas pedagógicas en lo último de la carrera, las pedagógicas, las didácticas y uno espera como afianzar esa parte, como profundizar y salir con un conocimiento claro de qué va a hacer en el aula, y resulta que no, es una teoría muy antigua, muy en el aire, muy abstracta, y cuando uno va a la realidad se pregunta ¿en dónde pongo estas teorías? Y entonces aquí viene como el choque. (Relato de Carmen).

Al respecto, es posible referirse a lo que plantea González (2013), para quien, al igual que lo menciona Carmen de Magüí, la identidad personal y profesional están ligadas a las experiencias del aula, donde la evolución como educador se da a medida que se practica, en contextos reales; por su parte, desde Díaz y Santamaría (2009), también conciben que el trabajo en el aula, propiamente dicho, a su vez posibilita la formación de los profesores.

En relación con lo anterior, desde Johnson (2010), el trabajo es visto a su vez como una instancia de aprendizaje y desde Rambur (2015), se asume que el contacto con el ambiente escolar permite que el docente aprenda nuevas formas de enseñanza y labores propias de la profesión, destacando el ámbito escolar como un poder socializador.

Como se mencionó anteriormente, desde Vez (2001), se concibe que la teoría debe contrastarse a la luz de la práctica, pues ambas son relevantes al hablar de procesos de formación docente y en contraste con lo que plantea Carmen de Magüí, se percibe esta relación, pues para ella al principio fue caótico vislumbrar cómo contrastar la teoría de cara a sus prácticas.

Como se puede percibir, dentro de las valoraciones que las docentes realizan de su práctica se destaca que la formación en la Normal se ha considerado como relevante y constitutiva a la hora



de enfrentarse a la práctica pedagógica; asimismo, se concibe que las universidades deberían promover la vinculación de la teoría con los contextos reales escolares, pues tanto la formación como la práctica, posibilitan no solo el ser, sino el hacer de la profesión, llevando además a que se construya y reconstruya la identidad docente a medida que se practica, pues desde las profesoras se ven los ambientes reales como determinantes en la constitución de quienes son y de lo que hacen; así, es factible pensar que los recorridos tempranos posibilitan un mejor desempeño en la labor, así como el aumento de la práctica también lo hace.

#### **4.5. Percepción frente a la docencia en primaria**

En el presente apartado se verá cómo es concebida la docencia por las docentes desde su concepción y desde sus experiencias.

Para el caso de Carmen de Magüí, como se ha visto, ha concebido la educación como su vocación y manifiesta que esta es un profesión bonita en la que se siente a gusto; al respecto menciona:

El ser maestro era una carrera muy bonita, y no hay ser humano que no haya pasado por un profesor, entonces me parece una carrera tan hermosa, tan bonita, tan humana, donde uno se acerca al ser humano, lo conoce, tiene la oportunidad de transmitir, de compartir. (Relato de Carmen).

Contrastando los relatos de la docente, se encuentra a Mórtoła (2006), para quien, las representaciones del acto de enseñar se construyen en la relación con el otro en espacios sociales; asimismo, desde Díaz y Santamaría (2009), se asume que la profesión docente es un asunto de vocación y compromiso social. Por otra parte, desde Vaillant (2007), la identidad docente está relacionada con la imagen que los docentes construyen de su profesión, así como con la valoración que la sociedad realiza de la tarea ejercida.

Al respecto, se puede percibir que la imagen que posee Carmen de Magüí de su profesión es una imagen positiva donde se evidencia la relevancia que tienen las relaciones sociales que se establecen y se muestra un gusto y cariño por el quehacer, como se evidencia en sus relatos: *“ser docente para mí significa vivir la vida aprendiendo y enseñando, vivir la vida disfrutando con los estudiantes”* (relato de Carmen).

Por su parte, para Luna, la docencia representa un proceso de acompañamiento que le permite al ser descubrir el mundo, en sus palabras:

Ser maestra es llevar de la mano a otro, acompañar a descubrir el mundo a otro, enseñar a volar, yo no enseñé más nada, yo les doy alas; a mí me dieron alas, como a mí me dieron alas y he podido volar, yo creo que ese es el legado más grande, que como a mí me dieron alas y he podido volar, yo quiero que los chicos puedan volar también... creo que eso es ser maestra, acompañar en el momento de descubrir el mundo. (Relato de Luna).

Desde Luna, se asume la educación como un encuentro que se da con el mundo y es perceptible la profunda relación con su educación como tal. Al respecto, se cita a Cruz y Pulido (2009), quienes mencionan que en la construcción de la identidad, los profesores relacionan su

vida personal con la vida laboral, motivando a que ambas se influyan a la hora de tomar decisiones; a su vez desde Mier (2013), se asume que las ideas heredadas, las que surgen en la escuela y las que provienen de contextos personales, de trabajo y de formación confluyen en la configuración de la identidad docente.

Como se percibe, Luna tuvo la posibilidad de volar y desde su práctica pedagógica busca lograr lo mismo con sus estudiantes, porque como lo afirma Leffa (2006), la escuela no se puede ver como un globo de vidrio aislado del mundo, ya que lo que pasa adentro está condicionado por lo que pasa afuera. En ese sentido, siguiendo a Sandín (2003), se concibe a Luna como un sujeto reflexivo, cuyas prácticas se han visto influenciadas por las creencias que posee.

En este proceso de reflexión, Luna optó por trabajar en primaria porque ve en los niños diversas posibilidades de trabajo y transformación, como lo afirma: *“con los adultos ya hay muy pocas posibilidades, en cambio con los pelados las hay todas, entonces eso me acerca y por eso es la decisión de con los niños”* (relato de Luna).

Para el caso de Nechi, como se advirtió anteriormente, aunque ella no consideraba ser docente, con su labor se dio cuenta que podía ser una buena profesora. Además de eso, Nechi relata:

Busqué precisamente ser una, como un soldadito y no una líder del proceso, por eso al ser soldadito yo tengo siempre a mi lado a una coordinadora, a una rectora, alguien que me tiene que ayudar a solucionar las circunstancias. (Relato de Nechi).

Mostrando además un poder socializador, donde evidencia trabajo en equipo con sus superiores.

En ese sentido, es posible mencionar a Díaz y Santamaría (2009), para quienes la interacción con los otros a partir de las relaciones y condiciones laborales, permiten la construcción de la identidad; asimismo, desde Johnson (2010), las prácticas y el trabajo se constituyen como instancias de aprendizaje y búsqueda de soluciones.

En cuanto a Sol, se percibe que su labor también está condicionada por su percepción de la educación, por su experiencia pedagógica y de formación y por los valores familiares que han marcado su identidad. Al respecto, ella hace alusión a que su trabajo en la educación está dado por la vocación, refiriendo:

A parte de lo que te dije que es mi vocación, para mí es una alegría llegar todos los días allá, con todas sus dificultades, porque no todo es color de rosa en la vida, pero para mí es una alegría poder llegar a hacer algo que a mí me gusta y que por eso me paguen. (Relato de Sol).

Como se puede percibir, al momento de realización de la presente investigación, las docentes perciben su ejercicio docente en primaria como uno que deja huellas en el otro, pues desde sus relatos se comprende satisfacción frente a las tareas realizadas y posibilidades de transformación desde la realidad escolar; de la misma manera se ve en la docencia una profesión con profundo impacto social y promotor de relaciones humanas. Se percibe también que la historia de vida y las experiencias que ahí han acaecido influyen en la concepción que se tenga de la enseñanza y en las acciones propiamente dichas. Al respecto, se verá a continuación desde las docentes, cuál creen que ha sido la influencia de su labor en los espacios en los que se han movido laboralmente.

#### **4.5.1 Impacto de la labor docente en los contextos de desempeño**

Al hablar de la práctica docente, como se vio anteriormente, las docentes consideran que la docencia es una profesión de relaciones humanas que deja huellas en el otro. En consecuencia, perciben que su labor ha impactado de manera positiva la comunidad en la cual esta ha tomado lugar.

Al respecto, se contrastarán los postulados teóricos con las afirmaciones de las docentes en torno al impacto que relatan que ha tenido su ejercicio profesional. Desde Cruz y Pulido (2009), se muestra que el sentido de pertenencia frente a la institución en la que laboran, resalta que las preocupaciones en cuanto al quehacer impactan la labor, generando estrategias de mejoramiento y progreso permanente, donde la vida personal y laboral se cruzan e influyen constantemente.

Igualmente, desde Madueño (2014), se asume que en la construcción de la identidad es primordial la participación comprometida y la satisfacción en cuanto a la profesión, donde se generan procesos de reflexión constantes en cuanto a los logros y las dificultades en la práctica docente. Así pues, desde sus planteamientos, es posible considerar que los profesores encuentran sentido y significado a su profesión cuando perciben que los estudiantes acceden a una mejor formación.

Desde Carmen de Magüí, y teniendo en cuenta su historia de vida, ella intenta a través de su ejemplo, generar transformaciones en sus estudiantes. Al respecto refiere:

Yo creo que genera mucha motivación, yo he tratado de generar en los estudiantes el amor por el estudio, es muy rico cuando uno se los encuentra y le dicen –profe vea, me metí a estudiar esto porque usted me motivó y me dijo que era bueno-, la motivación primero y luego las bases, que esas bases sean poquitas, pero muy buenas y que cuando los niños pasan a bachillerato y me los encuentro me dicen “profe, el profesor me dijo que yo pronunciaba muy bien, que yo sé inglés”, entonces que lo poquito que uno les haya enseñado se quede marcado y el otro lo vea, la idea es impactar de forma tal que eso se manifieste más adelante, que se siembre la semilla, que esa semilla más adelante de fruto, así a uno no le toque verla, me parece que es lo más importante, y yo motivo mucho a los estudiantes a mejorar su calidad de vida, lo que hizo mi papá. (Relato de Carmen).

Por consiguiente, se percibe que para la docente, su labor ha generado cambios positivos, a raíz de motivar el amor por el estudio, además se han mostrado, para ella, cambios académicos y comportamentales, donde se concibe su impacto como una semilla que con el tiempo dará fruto y mejorará la calidad de vida de los estudiantes. Siguiendo a Mier (2013) se evidencia que hay una relación con las ideas heredadas y las que surgen en su ejercicio profesional, así como desde Leite (2011), se concibe que desde la dimensión moral y ética se propicia la concepción de que el docente enseña a través del ejemplo.

En consecuencia, desde Carmen de Magüí, se percibe que con su ejemplo e historia de vida, ha buscado impactar su labor, persiguiendo el objetivo de que los estudiantes mejoren su calidad de vida, tengan buenas bases académicas y logren el acceso a la formación superior.

En relación con lo anterior, se encuentra a Luna quien a su vez ha notado un impacto en su contexto educativo. Ella narra:

Quando uno ve que los pelados empiezan a pedir la palabra, a no dejarse, a decir no - no es así, a argumentar, entonces uno dice, “bueno lo estoy haciendo bien” y como lo estoy haciendo bien, entonces hay que hacerlo mejor, no es un parte de tranquilidad. Acabé de tener la oportunidad de tener un grupo cinco años y ahora veo que los pelados están ya en bachillerato, han llegado ahora y “profe... nos ha ido muy bien en bachillerato”, los primeros puestos y entonces uno dice pues sí... por eso sabemos que están construyendo, ya vemos más pelados en la universidad, entonces estamos viendo que sí es posible, que sí es posible soñar y los pelados están soñando con nosotros. (Relato de Luna).

Así, las docentes valoran sus aportes y construcción social desde su labor, donde perciben cambios en los estudiantes, generando pensamiento crítico, logrando cambios académicos y fomentando el acceso a la formación profesional, en relación con lo que planteó a su vez Carmen de Magüí y motivándose a lograr nuevos avances.

El impacto de la labor docente, de igual manera para Nechi radica en la consecución de recursos, en proyectos sociales de vinculación de la escuela a otras realidades y de capacitación por medio de personal. De ahí que Nechi relate:

Siento que yo fui muy importante, por ejemplo para conseguir que el colegio tuviera un encuentro de jóvenes a nivel nacional, que lo requerimos con la revista Semana con mi gestión y de ahí salió el contacto con Essomovil que nos llevó Computadores para Educar, hicimos un encuentro intercultural con el AFS, llevé las voluntarias, yo también ayudé antes de entrar al CH<sup>3</sup> y a la docencia, yo dentro de los estudiantes que tenía voluntarios, que tenía extranjeros, logramos el convenio con el INEM que todavía es bastante reconocido,

---

<sup>3</sup> Reemplazado por el nombre de la institución.

los voluntarios y aquí estoy haciendo un trabajo chévere que apenas está acomodándose. (Relato de Nechi).

Como se puede ver, dentro del impacto que Nechi ha causado en su labor, se reconoce la vinculación que tiene su marcado interés por las relaciones sociales y culturales.

Por su parte, en cuanto al impacto en el idioma, Sol refiere:

Entonces yo lo que hago es todos los días un poquito, porque sino cómo van a aprender lo suficiente, y los niños pequeñitos es de estarles otra vez, otra vez y otra vez y no de la misma manera sino de diferentes formas, entonces yo lo utilizo todos los días... los niños ya responden, ya conocen, ya saben de qué les estoy hablando, cuando yo les hablo algunas cosas o les hago algunas preguntas, ellos ya me responden, ellos ya saben de qué les estoy hablando. (Relato de Sol).

Como se percibe, para Sol, su impacto está dado por el nivel de proficiencia que sus estudiantes han desarrollado en el idioma, lo cual no es común para el nivel de primaria, dada la falta de profesores capacitados para dar inglés. Al respecto, Sol a diario insiste en su utilización y paulatinamente lo vincula dentro de sus prácticas.

Dentro del impacto que las docentes refieren, se percibe que está dado por cambios en cuanto al nivel académico de los estudiantes y en el nivel de proficiencia en el idioma; asimismo se percibe como destacada la posibilidad de que los estudiantes accedan a formación profesional, así como cambios comportamentales y generación de un pensamiento crítico, donde el fin último de las acciones es que los estudiantes mejoren su calidad de vida. Además, se percibe que las docentes



dentro de sus logros destacan la consecución de recursos y la promoción de relaciones que vinculen la escuela con otros espacios.

De la misma manera se percibe que la vida personal y laboral se ven entrecruzadas en los diversos aportes que las docentes realizan a su profesión, generando sentido de pertenencia frente a su institución y frente a la comunidad educativa. En adición, los logros (que generan satisfacción) y las dificultades se asumen como determinantes en los procesos de configuración de la identidad.

#### **4.5.2. Imagen de su ejercicio, construida por otros**

Cuando se habla de la identidad docente, necesariamente se habla de la manera como se concibe la labor. Como se percibió anteriormente, la imagen que las docentes han construido está representada por la manera positiva en que han concebido su ejercicio, así como por los logros que han tenido a lo largo de su quehacer. Sin embargo, es imprescindible considerar que además de esa imagen propia que se construye, otro aspecto determinante que facilita el desarrollo de la identidad está dado por la imagen que los otros crean de las docentes y de su ejercicio profesional.

Sobre esto, desde Márquez (2009), se concibe que las identidades profesionales se construyen en procesos de socialización en diferentes contextos, donde la imagen propia se ve configurada cuando se es reconocido por el otro. Consecuentemente, Kelchtermans (2000) concibe que las

nociones del sí mismo de los docentes, de las prácticas y de los cambios que de estas se derivan, corresponden directamente con la interpretación personal que se realiza basada en las representaciones que se forman y la manera como actúan en el trabajo; portando una imagen personal que permite constantemente evaluar su tarea.

Por otro lado, desde Mórtoła (2010), se concibe que la identidad docente está conformada por la imagen del sí mismo que se forma, pero relacionada con la enseñanza y con la comunidad educativa en la cual se desarrollan las diferentes relaciones sociales. Además, Vaillant (2007) afirma que dicha identidad se ve directamente afectada por la valoración que la sociedad realiza de su tarea docente.

Al respecto, a continuación se planteará la visión que las docentes consideran que los otros tienen de ellas, desde su familia y desde su comunidad educativa, así como la manera como la perciben.

#### ***4.5.2.1. Imagen construida desde la familia***

La familia, como se afirmó anteriormente, constituye un factor fuerte y determinante en la elección de la carrera y en la constitución de la personalidad y además, como se verá a

continuación, en la construcción de la identidad sigue aportando en gran medida aspectos que posibilitan la imagen que las docentes se crean de ellas mismas.

Desde Carmen de Magüí, al indagársele por cómo creen que las otras personas perciben su labor, inicialmente hizo mención a su familia y a lo que ellos consideran frente a lo que ella realiza.

Al respecto menciona:

Mi hija a veces me dice - yo no entiendo usted porqué se metió en la licenciatura, qué pereza eso, pero definitivamente a usted le gusta, que cosa tan horrible, definitivamente usted vive y come de la docencia, así fuera mal pagada, usted se la goza-... Dicen que soy una entregada al trabajo, que soy una enamorada de mi profesión, que hay poca gente que se enamora de su labor así, y me apoyan mucho, por ejemplo mi esposo y mis hijos me apoyan mucho. A veces les quito tiempo por estar haciendo las cosas del trabajo, cuando me voy a capacitar a otras partes o les he dejado tiempo, pero ellos entienden que es una vocación, que es lo mío, que es lo que me gusta y me apoyan muchísimo. (Relato de Carmen).

Como se percibe, ella hace insistencia en que la docencia es su vocación y le genera confianza el apoyo que su familia le brinda. Desde su esposo y sus hijos, además valoran que Carmen de Magüí se entrega a su trabajo y disfruta haciéndolo, siendo estos aspectos diferenciales respecto a la entrega que otros muestran frente a su ejercicio; fortaleciendo también la imagen positiva que de esta ha construido.

Es preciso mencionar además, que pese a que para la docente se percibe una visión heredada de su profesión, no contó con el mismo impacto en la elección de la profesión para sus hijos, sin embargo sí en la construcción de disciplina y otros valores que determinan la personalidad.

Sol, quien también refiere la docencia como su vocación, menciona además que los otros de su familia ven su ejercicio de manera positiva, al punto de que ha motivado incluso a que otros miembros estudien carreras relacionadas con la docencia, en sus palabras: “*yo tengo una prima que ella estudió algo relacionado con educación porque me veía en el trabajo, “yo quiero trabajar como tú lo haces”*” (relato de Sol). Se percibe una visión positiva de su profesión y de su ejercicio desde los otros.

Como se interpreta, además de la visión positiva que las docentes han construido de su profesión, también se percibe que dentro de su familia hay una valoración positiva de lo que las docentes realizan, así como el apoyo y la motivación para continuar desempeñándose en su labor.

#### ***4.5.2.2. Imagen construida desde la comunidad educativa***

En consecuencia, interesa percibir también si desde los espacios laborales, con sus colegas, sus estudiantes, sus superiores, o incluso los padres de familia, se percibe también una imagen positiva frente a la labor de las docentes. Al respecto se verán ciertos segmentos de los discursos que permiten comprender las valoraciones que se realizan.

Para el caso de Carmen de Magüí, refiere desde su comunidad educativa, particularmente desde sus compañeras, que a ella le gusta su trabajo y lo irradia en los resultados que obtiene. Mencionando: *“hay compañeras que me han dicho que qué chévere que yo soy tan exigente con mi trabajo y que se ve que me gusta, ... me dicen que qué le hago a los estudiantes, que los estudiantes conmigo cambian”* (relato de Carmen). Al respecto, desde los relatos de la docente se percibe que también desde su campo de acción se siente valorada y sus alcances son reconocidos.

En cuanto a Sol, igualmente se encuentra ideas que permiten pensar que su labor está siendo reconocida y valorada desde la comunidad en la cual se desempeña. Sol relata:

Hay unas personas que están yendo de PTA<sup>4</sup> y una de ellas es una excompañera mía, entonces ella me dice... o sea esos son los cometarios que uno dice “ah sí, como que sí se ve lo que estoy haciendo”, entonces ella llega, les pregunta y les habla y los niños le responden, entonces cuando yo ya veo desde acá que los niños son capaces de responderte, no las grandes frases, ni la elaboración de textos orales, pero lo pueden hacer, entonces yo digo “lo que estoy haciendo sí está funcionado, sí sirve. (Relato de Sol).

Como se percibe, para Sol hay un fuerte impacto frente a lo que dicen los otros de lo que hace, como resalta Vaillant (2007), quien afirma que la identidad se ve directamente afectada por lo que la sociedad piensa de las tareas que se desarrollan, pues como ella afirma: *“uno no ve como ese resultado tan tangible como lo ven los otros, que te están observando, entonces a mi manera de ver, sigo haciendo una muy buena labor”* (relato de Sol); lo cual reconoce cuando otros, desde afuera, resaltan los resultados de lo que hace.

---

<sup>4</sup> Programa Todos a Aprender, del Ministerio de Educación Nacional.

De igual manera, al hablar de los logros alcanzados en inglés, como lengua extranjera, también se evidencia un aporte positivo a la construcción de su visión personal y laboral, pues ella refiere: *“Tengo una compañera que me echa flores porque dice que mis niños están trabajando muy bien a comparación de que de pronto ella no lo haga...”* (Relato de Sol), demostrando además que los otros perciben su aporte al bilingüismo desde su aula, cuando desde las otras docentes no se realizan transformaciones en cuanto a esta área, pues como mencionó en otro aparte de su relato, no tendrían por qué al no estar capacitadas para hacerlo.

Para el caso de Luna, ella refiere que la gente lee su manera de trabajar, en la cual resalta incluso mayor compromiso que con su vida personal y percibe que los otros tienen una imagen positiva de eso que realiza al sentirse valorada en la institución en la cual trabaja. En sus palabras:

Yo soy muy intuitiva y así la gente lo lee, que soy muy intuitiva. Con los pelados soy entregada, soy organizada, cosas que no tengo en mi vida personal a veces, ojala yo tuviera tanto empeño en mi vida personal como lo tengo para mi trabajo, pero además porque creo que se refleja afortunadamente con los chicos. (Relato de Luna).

En consecuencia, Luna concibe que su esfuerzo y su trabajo, además de ser valorados, logran reflejarse en los estudiantes.

Finalmente, para Nechi, la imagen que los otros tienen de ella también se considera como positiva dado que realiza varias actividades, en comparación con lo que los otros hacen. Ella narra:

Pues lo que dice la gente es que yo tengo muchísima energía, a mí me parece que yo hago exclusivamente lo que yo necesito hacer y todavía me falta, yo no hago mucho, pero la gente me dice que yo parezco un motorcito y que de dónde saco energía para tanta cosa. (Relato de Nechi).

Como se puede percibir, en el proceso de construcción de la identidad docente, la imagen que los otros desarrollan de uno mismo y las valoraciones que realizan de los aportes a las comunidades, permiten la consolidación de una imagen positiva de la profesión, en procesos de socialización.

#### **4.6. Visión frente a las políticas de enseñanza del inglés**

Como se pudo evidenciar en el marco legal del presente trabajo, las políticas de educación en el país buscan promover el fortalecimiento de las competencias en el uso del inglés, esto en aras de promover la introducción del país en procesos económicos y culturales que garanticen la expansión y las relaciones internacionales.

Desde la educación, con el planteamiento del Programa de Bilingüismo, se buscaba que para el año 2019 los estudiantes tuvieran un nivel de competencia en el idioma que les permitiera comunicarse; sin embargo y a la fecha, los resultados e impacto que se han producido, no han provocado cambios sustanciales en la realidad de la educación colombiana.

Rambur (2015), en relación con esto, plantea que las escuelas no pueden considerarse como espacios neutrales y no deben alejarse de la realidad, ya que las prácticas son dependientes de la sociedad y están reguladas por las políticas educativas, convirtiendo esta profesión y el quehacer, en asuntos públicos. En consecuencia, Díaz y Santamaría (2009), también plantean que las políticas educativas son determinantes en la construcción de la identidad, pues afectan directamente lo que sucede en las prácticas pedagógicas.

A continuación se plantearán los relatos de las docentes, en tanto personas que vivencian a diario desde su realidad los efectos que dichas políticas generan en sus prácticas, permitiendo además comprender por qué consideran que no se han producido cambios notorios en los objetivos planteados.

Carmen de Magüí menciona:

Ese plan está un poquito desfasado porque los maestros no están suficientemente capacitados, si los maestros no están suficientemente capacitados cómo vamos a esperar que los estudiantes se capaciten y sean bilingües, si yo como maestro no me considero bilingüe, no soy bilingüe, no puedo dar de lo que no tengo; segundo, las inversiones que se hacen para las capacitaciones no son inversiones que impactan. (Relato de Carmen).

Desde la docente se percibe una crítica a estas políticas, pues como se mencionó, los profesores que deben dar inglés en primaria no son profesores que tengan un formación en el idioma, necesariamente, lo que hace diferenciales a las docentes de la presente investigación; por eso, desde ellas se realiza una marcada crítica a estas políticas pues no se evidencian inversiones que en realidad impacten verdaderamente los contextos escolares, principalmente porque los



docentes, particularmente los de primaria, no están capacitados y en segundo lugar porque no se cuenta con recursos que promuevan el desarrollo de habilidades comunicativas en dicho idioma para los estudiantes.

Desde Sol, Luna y Nechi, también se percibe inconformidad frente a la manera como se han implementado las políticas de bilingüismo y los resultados que se esperan que de estas se generen.

Sol menciona:

Si las personas que planean y pretenden esto supieran qué pasa en las escuelas, buscarían otros métodos, otros medios, porque no es lo mismo pretender que un niño en sexto de bachillerato llegue con unas bases, si no tiene quien se las dé, de pronto tus niños y los míos tienen la ventaja que tienen una maestra que sabe de qué le están hablando, pero no es lo mismo decirle a la maestra que es licenciada en biología que no tiene ni idea de inglés que lleve a sus niños, en algunas instituciones de primero a quinto, una maestra que lleve a un niño de primero a quinto sin saber cómo orientarlo y que a parte no le guste, cómo pretenden que el niño o el estudiante salga con un nivel, si no tiene unas buenas bases. Entonces yo creería que, bueno, aparte de que no hay maestros capacitados, no hay condiciones por la cantidad de niños que hay dentro de un salón, no hay condiciones porque no hay los recursos, no hay condiciones porque ya habíamos dicho, el maestro no está capacitado o no le gusta. (Relato de Sol).

Sol además de referir las dificultades que presenta alcanzar dichas metas, por factores como la falta de docentes capacitados para abordar las clases, la cantidad de niños, la baja intensidad horaria que tiene el inglés dentro del pensum, la carencia de recursos, entre otras falencias, muestra que ella realiza un trabajo diferencial en comparación con el que ejercen sus colegas dado que Sol sí fue formada para esto, mientras que muchas de sus compañeras docentes fueron formadas en otras áreas del conocimiento, pero aun así dentro de sus labores está la enseñanza del inglés.

Adicionalmente, se infiere una crítica también a lo alejadas que están las políticas de la realidad escolar.

Por su parte, Luna relata en relación con el Programa de Bilingüismo que se trata de:

Algo que nació muerto, al 2019 se pretendía una Colombia bilingüe, ¿lejos no?... estamos lejos... nació muerto y va a estar muerto en la medida en que Colombia no supere una brecha de desigualdad... muchos de mis compañeros ni siquiera redactan un desempeño o un indicador de desempeño en inglés porque realmente en la primaria todavía ni siquiera mucha gente da inglés, entonces al profesor de bachillerato difícilmente le alcanzan seis años para lograr que esos pelados tengan un nivel de proficiencia. (Relato de Luna).

Luna plantea que además de que los profesores no están capacitados, alcanzar objetivos como los propuestos no es fácil, al ser Colombia un país con marcadas brechas de desigualdad. Además menciona, que al delegársele la formación en inglés a los profesores de bachillerato, formados en el idioma, el tiempo ya se hace insuficiente.

Por su parte, Nechi menciona: *“yo hace rato que le critico al plan nacional de bilingüismo muchas cosas, pienso que puede haber muy buenas intenciones, pero pienso que todo se va, al menos ahora, se va en mucha propaganda”* (relato de Nechi). Desde la docente se percibe que aunque el Programa pudo haberse creado con buenas intenciones, aún se encuentra lejos de alcanzar las metas establecidas, por diversas razones, como la falta de capacitación docente, la baja intensidad horaria y el hecho de que algunas escuelas se privilegien y otras se discriminen.

Como se puede evidenciar, en los relatos de las docentes, desde su realidad, se percibe una brecha entre los objetivos que persiguen las políticas de educación y las realidades que acaecen en las escuelas. De acuerdo a sus percepciones, la formación de los docentes que se encargan de dictar inglés en primaria es baja o nula, las escuelas carecen de recursos, hay muchos estudiantes en los salones y la intensidad horaria es baja. De esta manera, es posible pensar que al estar sus prácticas condicionadas por diversos factores, como las políticas de educación, se generan importantes visiones, no solo críticas, sino desde su quehacer a lo que son y a lo que realizan.

#### **4.6.1. Aportes a las políticas de bilingüismo**

Además de considerar que las políticas educativas que competen a la enseñanza del inglés se encuentran descontextualizadas, las docentes no se han quedado en la crítica, sino que desde su práctica buscan posibilitar aportes para mejorar los procesos de enseñanza del inglés en primaria, marcando diferencias en relación con lo que sucede con sus compañeros, que como se planteó anteriormente, no están formados en el área para realizar transformaciones que permitan alcanzar los objetivos propuestos en la educación colombiana.

Así, se cita a Giroux (1997), para quien, desde las escuelas además de favorecer el pensamiento crítico, los docentes deben estar en capacidad de transformar los contextos educativos, empoderándose de su quehacer y aterrizando sus prácticas de cara a la realidad

educativa; consecuentemente, se verá a continuación las acciones que realizan las docentes para propiciar cambios en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Como se mencionó en el marco legal, en el Valle del Cauca se ha creado la Red de docentes de Lenguas Extranjeras, a la cual pertenecen Carmen de Magüí y Nechi, desde donde promueven análisis y reflexiones en cuanto a las políticas de educación, pero también posibilitan ideas para promover cambios en las prácticas, no solo en la enseñanza del inglés en primaria, sino desde el bachillerato, buscando la integración de los docentes y la guía por parte de los formados en lenguas extranjeras, a los que no lo son, como lo afirmaría Nóvoa (2009), devolviendo la formación de los profesores a los profesores.

Al respecto, Carmen de Magüí menciona:

Se necesita fortalecer el inglés en la básica primaria y en los maestros, a partir de allí fue que surgió la idea de reunir a los maestros de primaria de Cali, eso es lo que hacemos en la red de asambleas, que los maestros expresen sus inquietudes, entonces ellos dicen, necesitamos capacitarnos porque no sabemos inglés. (Relato de Carmen).

Reconociendo además que los mismos docentes admiten no estar capacitados para asumir el reto que se les ha puesto en sus manos.

Dentro de los proyectos que actualmente se realizan desde la Red de docentes de lenguas extranjeras, que se creó para promover aportes a la enseñanza del inglés desde las escuelas, por

parte de los profesores y en los cuales Nechi y ella participan, se encuentran la capacitación de los estudiantes de bachillerato en institutos de inglés, la promoción de la capacitación de los docentes de primaria (la cual se torna insuficiente, pues con los cambios de administraciones de la Secretaría de Educación, estos programas se ven interrumpidos), el apadrinamiento de algunos colegios públicos por parte de otros privados, la recolección de recursos para la enseñanza del inglés y la reconstrucción de la malla curricular del idioma para primaria.

Por su parte, Nechi además de fortalecer desde sus visiones la Red de docentes, resalta la realización de diversas actividades desde su aula que buscan mejorar las prácticas en cuanto al idioma. Ella refiere: *“nosotros ahora estamos preparando un programa, nosotros tenemos el speak now, y yo tengo con mis muchachitos, muy chéveres y todo, con mis versos, porque yo enseño con versos y con música y todas esas cosas...”* (relato de Nechi). Además se destaca que Nechi, como docente capacitada, ha solicitado en las instituciones en las que ha estado que le permitan enseñar el idioma en los otros grupos de las colegas que no dominan el inglés.

Adicionalmente, en cuanto a la labor en el aula, se encuentra que Sol realiza diferentes y continuas actividades que llevan a sus estudiantes a desarrollar competencias tempranas en el aprendizaje del inglés, al respecto Sol afirma:

Yo estoy haciendo mi mayor esfuerzo, de hecho los niños que tengo yo les estoy dando lo mejor de mí... yo hago que el inglés sea algo divertido porque la tendencia de las personas es que el inglés es algo complicado y es aburrido, para mí el inglés es eso, es música, es diversión, es no sé, algo divertido y de esa manera uno aprende. (Relato de Sol).

Finalmente, Luna menciona en cuanto a su práctica y desde su contexto:

Nosotros trabajamos por proyectos, el proyecto mismo que estoy desarrollando con las otras áreas obligatorias de integración, pues en inglés se entra interdisciplinariamente allí. Y doy lo que pueda darle a los pelados de allí y hasta donde tenga las herramientas para hacerlo, pero más por conciencia que por política. (Relato de Luna).

Evidenciando además una falta de credibilidad en dichas políticas y más bien el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes.

Como se puede percibir, desde las docentes, a pesar de que no se rescata una imagen positiva en cuanto a las políticas de educación y su directa aplicación en el aula, sí se ve un compromiso por potenciar el desarrollo de competencias en inglés en sus estudiantes, al verse como diferenciales en comparación con sus colegas. Además, se percibe un interés por motivar que los otros docentes se capaciten y también potencien transformaciones sociales desde sus prácticas.

#### **4.7. Construcción narrativa de la identidad docente**

Al iniciar la obra de conocimiento, se buscaba comprender los factores que eran determinantes en la construcción de la identidad docente, entendiendo esta desde Mórtola (2016) como la noción que un sujeto en tanto maestro, porta de sí mismo, así como las representaciones que dicho docente posee de su trabajo a través de las relaciones que establece con los otros. En consecuencia, desde Bolívar et. al. (2004), esta identidad se concibe como la comprensión de las representaciones que

el ser realiza de sí mismo a diferencia de los otros, abordando también las representaciones del entorno y la influencia de la comunidad educativa.

De la misma manera, Mórtola (2010), concibe que esa identidad construida no es fija, dado que a medida que el docente va experimentando, sus visiones tanto personales como laborales se modifican. Así como lo afirma Vaillant (2007), se trata de una identidad que se prolonga durante todo el ejercicio profesional.

Al respecto, es preciso mencionar que esta identidad, desde la presente investigación, en tanto se abordó desde los relatos de las docentes participantes, se constituye en la representación narrativa que las docentes portan de sí mismas, haciendo referencia a los postulados de Ricouer (2000), para quien se trata además de una identidad narrativa pues representa la comprensión y expresión de la vida por medio del relato.

En concordancia con el mencionado autor, se encuentra a Bruner (2003), quien además establece que la capacidad de narrar es imprescindible en el proceso de la comprensión del sí mismo y de la construcción de la identidad. Asimismo, Benjamin (1936), asume que el ser humano, en tanto narrador, permite además de recordar su historia de vida, recrearla, vivenciarla y reconstruirla por medio del relato. En concordancia, Bolívar et. al. (2001), plantean que la identidad narrativa es la composición de intenciones, causas y azares que han configurado la vida, de la misma forma en que el relato lo ha hecho.

Por otra parte, al abordar la identidad docente, entendiendo esta profesión como de carácter social, es mandatorio considerar, desde Martínez (2006), que dichas realidades humanas están representadas por diversas caras y se está en capacidad de captar solo algunos momentos de ella, influyendo directamente en eso que somos y realizamos a la luz de nuestro quehacer. Así, desde Siciliani (2014), se asume que la narración es la manera de pensar y organizar la conciencia, movilizandando la interpretación en relatos que se cuentan de la vida.

Finalmente, para sustentar estas representaciones que han posibilitado la construcción de la identidad de las docentes participantes, se cita a Bolívar et. al. (2001), para quienes la historia de vida constituye la reflexión que el sujeto realiza de los escenarios que el docente ha recorrido y los representan por medio del relato para construir la imagen del sí mismo.

En ese sentido y teniendo presentes los relatos que han narrado las docentes participantes de la investigación, se ha podido comprender que dentro de los factores que han posibilitado la construcción de su identidad la influencia familiar representa una marca fuerte no solo en la elección de la docencia, sino también en la configuración de la personalidad, donde además de ser determinante la herencia de la profesión frente a familiares cercanos (particularmente las madres), se percibe apoyo, motivación y acompañamiento en las decisiones que se toman.



También es importante demarcar que llegar a la docencia ha estado determinado por factores psicológicos como el gusto por la carrera (y por los idiomas), sociológicos como la herencia de la profesión, o influencias económicas y del contexto, destacándose la cercanía, el prestigio y la oferta educativa de la universidad. Asimismo, el interés por las relaciones sociales e interculturales, también está contemplado dentro de los gustos e intereses profesionales de las docentes.

En cuanto a las decisiones que se toman respecto al sector laboral, es importante destacar que esta escogencia se realiza por la estabilidad laboral y las prestaciones sociales que se brindan en el sector público, así como por la motivación de devolver a este sector parte de lo que de él se ha recibido.

Además de la influencia de la familia en las decisiones, es importante destacar cómo los docentes memorables posibilitan la construcción de la identidad y la toma de decisiones, pues algunos determinan y marcan los gustos de sus estudiantes (futuros docentes), así como la manera en que se percibe la educación, motivando a imitar modelos percibidos, e incluso a buscar la manera de no parecerse a esos docentes memorables, considerándolos como anti ejemplos.

Otro factor determinante en la construcción de la visión que se posee del sí mismo, en tanto docente, está dada por los procesos de formación, impactando la manera como se perciben, incluso

desde la época de estudiantes, en donde se empezaron a crear las primeras imágenes de ellas mismas.

Dentro de la presente investigación el inglés, por su parte, ha ocupado un lugar destacado en la vida de las docentes, interesándose por aprenderlo, incluso buscando formación más allá del bachillerato y de la licenciatura, desde contextos privados como institutos y también viajes al exterior, concibiéndose el idioma como la posibilidad de conocer otras personas y otras culturas, mostrando un marcado interés por desarrollar competencias comunicativas.

En concordancia, el paso por la universidad de quienes tenían conocimientos previos en el idioma posibilitó la obtención de buenos resultados, disminuyendo los esfuerzos al principio de la carrera; a su vez convirtiendo el proceso para las que no dominan el idioma al ingresar a la universidad, como en un reto a alcanzar, siendo gratificante lograr lo propuesto.

Asimismo, al ser docentes, se considera que la formación inicial es percibida como vital, ya que se proveen las bases para incursionar en la docencia, destacando el papel relevante que tiene la formación de la Normal en el desarrollo pedagógico, mostrando la formación en la licenciatura en lenguas extranjeras como el complemento que se debe tener para ingresar al aula.

En contraposición, también es importante destacar que dada la relación con los contextos reales, la manera como se concibe la vinculación de la teoría con las prácticas, motiva y desarrolla el pensamiento crítico de las docentes, mostrando insatisfacción cuando no se recibe una formación relacionada directamente con la realidad de las escuelas. Asimismo, se percibe como relevante la capacitación constante, pues el docente, afirman, debe estar a la vanguardia de los cambios educativos, sociales y culturales.

En cuanto a la práctica docente y el impacto que genera su visión de lo que hacen de cara a su identidad, las docentes han desarrollado imágenes positivas de su quehacer, en donde perciben que su labor tiene impactos positivos en los contextos en los cuales se mueven; destacando la relevancia que tiene la formación en la Normal a la hora de enfrentarse a la escuela invitando a pensar que los recorridos tempranos y el aumento de la práctica posibilitan un mejor desempeño laboral; motivando además a que la formación no se desligue de la realidad educativa.

De la misma manera, las docentes han considerado que su ejercicio ha dejado huellas en el otro, mostrando satisfacción frente a su labor, pues desde su aula buscan transformar la realidad educativa y sobre todo, motivar en los estudiantes el amor por el estudio y por el inglés, así como el interés por acceder a la formación profesional y la conformación de un pensamiento crítico que lleve a que los niños mejoren su calidad de vida, donde ser pobres no se constituya en una excusa sino en una motivación para salir adelante. Además, otros logros están dados por la consecución

de recursos y por la gestión de proyectos que promuevan la relación de la escuela con otros espacios de la sociedad.

Estos alcances se dan a su vez por el sentido de pertenencia que se desarrolla frente a la institución y frente a las comunidades educativas, percibiéndose satisfacción frente a la tarea realizada. Así, los logros y las dificultades son determinantes en la construcción y configuración de la identidad.

Esta visión que se construye del sí mismo, también es alimentada por la imagen que las docentes consideran que los otros tienen de ellas, siendo positiva, en este caso, tanto para la familia como para los colegas, donde además gracias a esas valoraciones, las docentes nutren su imagen personal.

Particularmente, otro aspecto determinante en dicha construcción de la identidad, desde las prácticas pedagógicas, está condicionada por la manera como se perciben las políticas educativas y sus alcances. Dentro de la presente investigación, se evidencia que no hay credibilidad en cuanto a estas por lo descontextualizadas que consideran que se encuentran, porque persiguen objetivos muy elevados, cuando las docentes no son bilingües, particularmente desde primaria y deben formar estudiantes bilingües; así mismo, se les critica que aunque plantean buenas intenciones, la intensidad horaria es baja, los grupos que se atienden son muy numerosos y los recursos son insuficientes para desarrollar prácticas que apunten a la consecución de los logros establecidos;

mostrando además que se conciben como políticas discriminatorias ya que se privilegian algunas escuelas y se desatienden otras.

Así se asume que además de promover un pensamiento y una visión crítica, las docentes se ven motivadas a desarrollar prácticas que impacten, pues pese a que la mayoría de sus colegas no se encuentran capacitados para afrontar la tarea de enseñanza del inglés en primaria, ellas sí lo están y más allá de quedarse en la visión negativa frente a las políticas, desde su aula buscan generar transformaciones posibilitándole un lugar destacado al inglés desde sus prácticas, desarrollando competencias en el idioma, así como motivando a otros docentes a capacitarse y asumiendo la enseñanza del inglés en sus sedes educativas. Asimismo, generando cambios a nivel municipal, con la constitución de una red de trabajo que se preocupa por estas transformaciones y por el lugar que ocupa el inglés en las prácticas educativas actuales.

De la misma manera, es notorio ver que desde los relatos de las docentes, ellas se han reconocido como diferenciales en comparación con sus colegas, dada su formación y la manera de impactar el contexto de la enseñanza del inglés en la educación básica primaria.

Como se puede percibir, dentro de la construcción de la identidad narrativa, las docentes se han mostrado abiertas a mencionar cómo esta se ha constituido, destacando como importantes las relaciones que se establecen con los otros, tanto familiares, como pares, superiores y estudiantes. Asimismo, las experiencias de formación y práctica pedagógica han sido relevantes en la

constitución de lo que son y de lo que hacen, mostrando además un fuerte impacto de la percepción frente a las políticas educativas y sus aportes a la transformación de la educación.

#### 4.8 Conclusiones

¿Qué factores influyen en la elección de la docencia de lenguas extranjeras en primaria en el sector público, como profesión?

La elección de la docencia, teniendo como referencia la presente investigación, se ha dado principalmente por motivos familiares, en los que se demarca una profunda relación de las madres en las decisiones de las hijas, por ejemplo al provenir de mamás docentes, para el caso de tres de las participantes, lo cual podría considerarse como la herencia del oficio. De la misma manera, estos factores familiares se perciben en el apoyo y compromiso frente a la orientación y determinación temprana de cara a la elección de la profesión. En ese sentido, se remarca el papel determinante que juegan las familias en las decisiones y acciones de las personas, así como en la construcción de su personalidad y por ende de su identidad.

Asimismo, se perciben motivos personales que han determinado esta elección, por ejemplo, para el caso de dos de las profesoras, se destaca que la escogencia de la docencia se asume desde la vocación, la cual es concebida como un gusto o una inclinación hacia la labor. Ellas además

mostraron inclinaciones tempranas, manifestadas en juegos infantiles y ven en el ejercicio de su labor la realización de un proyecto de vida.

Vale la pena mencionar que en el trasegar de sus vidas, se ha construido una imagen tanto de sí mismas, como de la profesión, que las llevó a tomar decisiones determinantes en su labor, por ejemplo, al tomar sugerencias de docentes memorables o al verse influenciadas e impactadas por docentes que para ellas marcaron sus gustos.

Al hablar de profesores memorables, se refiere además que estos determinan el gusto o el rechazo frente a diversas áreas del conocimiento, así como la construcción de la imagen de eso que las docentes en determinado caso quisieran ser (o no ser) de acuerdo a sus experiencias de formación, y a su vez demarcan el reto de hacer las cosas mejor, concibiendo que el otro deja huellas, no sólo en la formación sino también en la personalidad.

También se encuentran factores sociológicos derivados del hecho de crecer en contextos multiculturales que posibilitaron el trabajo con otros seres humanos; así como la oferta educativa, la cercanía o el prestigio de la universidad, lo cual fue determinante en la elección de la profesión, particularmente para el caso de las lenguas extranjeras.

Por otra parte, al hablar de la escogencia de la licenciatura, es preciso mencionar que esta se ha dado por razones personales que vinculan el inglés con el gusto y la posibilidad de comprender otras culturas, así como con el hecho de comunicarse con otras personas. La música por su parte

también influyó en el gusto por el inglés para su época de estudiantes. Este gusto, a su vez, se asocia a la formación previa (en institutos de idiomas). De la misma manera, esta elección, se dio por el interés de conocer sobre la estructura de las lenguas, inicialmente desde la materna, así como por la posibilidad de conocer un nuevo idioma.

En cuanto a la escogencia de la carrera y del sector en el cual se desempeñan, se puede mencionar que se perciben factores económicos, inicialmente dados por la salida laboral que representa saber inglés y acto seguido, para el sector oficial, por la estabilidad económica y laboral que se posibilita, así como los beneficios prestacionales, los cuales además motivan a que se siga en la labor y no se piense en abandonarla.

Particularmente, en cuanto al sector oficial, se relaciona su escogencia con el objetivo de devolverle a la sociedad lo que de ella se ha recibido, mostrando razones sociológicas y personales para realizar esta elección.

Además de las razones económicas, las docentes manifiestan razones personales de motivación para seguir en su labor, pues a pesar de tener otras experiencias de formación, no consideran la opción de abandonar la docencia, pues aseguran que han generado un gusto por continuar en ella, así como por transformarla de cara a la realidad.

¿Cómo se considera que impactan las experiencias de aprendizaje y la formación profesional de licenciadas en lenguas extranjeras, la enseñanza del inglés en primaria?



Uno de los factores determinantes en la construcción de la identidad docente está marcado por los procesos de formación que las docentes han seguido a lo largo de su vida, y principalmente en la que compete a la licenciatura en lenguas extranjeras.

Dentro de esta construcción de la identidad, la visión que se tiene en tanto estudiante, posibilita una imagen positiva dentro de la formación profesional, considerándose exigentes, dedicadas y determinadas a la hora de formarse y ejercer su práctica. Asimismo, el inglés ha representado un papel importante en la vida de las docentes, incluso antes de la formación profesional, mostrándose un gusto por el idioma y un interés por comunicarse con otras personas.

Además, la formación en la universidad de quienes contaban con conocimientos previos en el idioma determinó buenos resultados y menor esfuerzo, así como un reto para quienes no contaban con estas bases.

En cuanto a la formación pedagógica inicial, particularmente la que brinda la Normal, representa una imagen importante a la hora del ejercicio de las prácticas docentes, ya que se proveen bases para enfrentarse a las realidades educativas. Adicionalmente, la formación en la carrera como tal, para quienes tienen formación pedagógica previa, representa un fortalecimiento de los conocimientos desarrollados. Sin embargo, es importante destacar que existe una inconformidad en cuanto a las teorías que se abordan en la carrera al no estar contextualizadas en las realidades educativas en las cuales las docentes ejercen.

En consecuencia y teniendo en cuenta el contexto, la capacitación continua es vista por las docentes como necesaria, ya que consideran que deben estar a la vanguardia de cara a los cambios, promoviendo además el fortalecimiento del pensamiento crítico y las transformaciones sociales.

Teniendo en cuenta estos aspectos de formación, es posible determinar que las prácticas de enseñanza del inglés de las docentes están afectadas de manera positiva por las experiencias de aprendizaje; pues desde su quehacer, se evidencia un interés por desarrollar prácticas contextualizadas, que apunten a satisfacer las necesidades de los estudiantes con diversas actividades lúdicas y dinámicas, así como con el interés por formarlos con posibilidades de transformación y mejoramiento de la calidad de vida. Asimismo, se percibe que desde su punto de vista, las políticas de bilingüismo están alejadas de la realidad escolar, pues desde estas se desconoce lo que verdaderamente sucede en las escuelas.

¿Qué rasgos representan a las docentes de primaria, licenciadas en lenguas extranjeras, que enseñan inglés, de acuerdo a la autopercepción de las docentes participantes?

Inicialmente es preciso reconocer que las docentes de primaria, deben enseñar inglés siendo o no conocedoras de este idioma y ahí radica el aspecto diferencial de la unidad de trabajo, dado que ellas sí son licenciadas en la enseñanza del inglés y se ven a sí mismas como diferentes en relación con la labor que realizan sus compañeras, sin desconocer que el gobierno debería fomentar la capacitación de las docentes que laboran en primaria y deben enseñar inglés.

Dentro de sus características se encuentra la visión de la docencia como su vocación, en la cual se sienten a gusto y han construido una imagen positiva de ella, manifestando aprecio por su labor. En la misma medida, se percibe que dados los esfuerzos que realizan y la satisfacción frente al cumplimiento de sus metas, así como el reconocimiento de su labor por parte de los otros, también posibilita el sentido de pertenencia y la construcción de una imagen positiva de su quehacer.

De la misma manera, las relaciones sociales que se tejen se han comprendido como determinantes en la construcción de la identidad, las cuales se dan en procesos de socialización con los otros, no solo los pares, sino también los superiores, los padres de familia y los estudiantes, así como el contexto cultural en el cual se mueven.

El proceso de enseñanza y aprendizaje por su parte, dentro de la labor, es visto como el acompañamiento que se realiza al permitir que los estudiantes descubran el mundo, mostrando el ejercicio en primaria como un compendio de posibilidades de trabajo y de transformación, así como de desarrollo del pensamiento crítico.

Adicionalmente, la manera como las docentes perciben su realidad y sus experiencias académicas impactan directamente su pensamiento, pero también la manera como realizan sus acciones, dejando huellas en los otros y promoviendo la transformación del contexto a través de su ejemplo.

Asimismo, dentro de los rasgos diferenciales, se encuentra el papel que se le otorga a la enseñanza del inglés, que en comparación con sus compañeras docentes de la básica primaria, es destacado, dado que asumen su ejercicio desde la formación que poseen, llevándolas a sentirse valoradas dentro de su comunidad educativa y a reflejar sus acciones en los avances y cambios de sus estudiantes, promoviendo una visión crítica frente a las políticas de bilingüismo, pues consideran que estas se encuentran alejadas de la realidad escolar, al perseguir metas elevadas cuando no se cuenta con las condiciones para alcanzarlas.

¿Qué factores intervienen la construcción de la identidad de las docentes de primaria, licenciadas en lenguas extranjeras, que enseñan inglés?

Dentro de los factores que favorecen la construcción de la identidad docente de las licenciadas en lenguas extranjeras, que enseñan inglés en primaria, se encuentra como factor determinante la influencia de la familia, no solo en la elección de la docencia como profesión, sino en el apoyo y el acompañamiento en las decisiones de las docentes; asimismo, la influencia familiar ha sido destacada en la configuración de su personalidad.

Otro de los factores que determinan la configuración de la identidad está dado por los gustos frente a la docencia y frente al inglés, así como la percepción de que se tiene vocación para realizar las elecciones laborales. Adicionalmente, el impacto de los docentes memorables ha marcado no solo el gusto frente a algunas materias, sino también el rechazo frente a otras, determinando la

construcción de una imagen de la educación y la motivación para imitar (o no hacerlo), los modelos percibidos de dichos docentes.

La formación, por su parte, ha sido trascendental para la constitución de dicha identidad, donde impacta no solo la visión propia que se tiene como estudiante, sino también las experiencias y aprendizajes que han quedado de esta etapa. Para el caso particular del inglés, este es visto como la posibilidad de fortalecer relaciones comunicativas, sociales y culturales con otros.

Asimismo, la formación en el idioma, para estas docentes, representa un papel diferencial de cara a sus prácticas; así como la formación pedagógica temprana, para algunos desde la Normal, representa una base para enfrentarse a la práctica, así como un complemento necesario para alimentar las clases de inglés. Adicionalmente, se evidencia insatisfacción cuando la formación que se recibe en la universidad está alejada de los contextos reales educativos y la teoría está alejada de la práctica.

La capacitación continua por su parte también representa un marcado énfasis en la constitución de la identidad pues se asume que el docente debe estar a la vanguardia de los cambios educativos y de las transformaciones sociales.

El lugar en el que transcurren las prácticas pedagógicas, en este caso particular, el sector oficial, también constituye un factor determinante en esta constitución de la identidad, asimismo, el aumento de la práctica, los recorridos tempranos y la satisfacción frente al quehacer están relacionados.

En torno a la satisfacción y al impacto que la labor de las docentes deja en su imagen, se percibe inicialmente que esta se caracteriza por ser positiva, donde se asume que han dejado huellas en los otros y han posibilitado la transformación de la realidad escolar, destacándose el aumento del nivel académico de los estudiantes, así como su mejoramiento en el inglés, la posibilidad de acceder a formación profesional, cambios comportamentales y generación de pensamiento crítico, todo esto apuntando al mejoramiento de la calidad de vida. Asimismo se destaca la consecución de recursos y la promoción de relaciones sociales; motivando la construcción de una imagen positiva, la satisfacción y la generación del sentido de pertenencia frente a la comunidad educativa a la que pertenecen.

Otro aspecto determinante en la construcción de la identidad docente es el que concierne al aporte que brinda en la imagen de sí mismo, lo que piensan los otros de su labor, generando un impacto positivo, cuando los demás valoran lo que las docentes realizan.

En la misma medida, dentro de la realidad educativa, se identifica que la percepción que se tiene en cuanto a las políticas educativas de la enseñanza del inglés y su influencia en el aula,

impactan en el quehacer, motivando además a que las docentes se consideren como diferenciales, en comparación con sus colegas, dado que ellas sí se han formado en lenguas extranjeras y están en condiciones de enseñar el idioma.

Frente a las políticas educativas de cara al bilingüismo, las docentes consideran que existe una brecha entre estas y las realidades educativas, donde los docentes en general no están capacitados, las escuelas no tienen recursos, el número de estudiantes es alto, la intensidad horaria es baja y además se privilegian unas escuelas y se descuidan otras, percibiendo estas políticas como discriminatorias, a pesar de las buenas intenciones con las que se han creado.

Sin embargo, también se percibe que frente a estas políticas, las docentes asumen una actitud de reto en la que se han propuesto realizar aportes al bilingüismo, otorgándole un lugar importante al inglés en sus prácticas y buscando posibilitar cambios en la escuela en la cual laboran y en las otras, así como en los compañeros docentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antolín, A. (2013). *La reconstrucción autoetnográfica de un maestro: vida escolar, estudios universitarios y docencia*. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid. España.

Aristizábal, A. (2012). *Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía?* Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. Revista EDUCyT. Vol. Extraordinario. Colombia.

Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Segovia. España.

Benjamin, W. (1936). *El narrador*. Traducción de Roberto Blatt (1991). Editorial Taurus, Madrid. España.

Bolívar, A; Domingo, J y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid. España.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 4, N° 1. Universidad autónoma de Baja California. Ensenada, México. Pp. 40 – 65

Bolívar, A; Fernández, M. y Molina, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. *Forum Qualitative Social Research*, Volume 6, No. 1.



Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum: Qualitative Social Research. Volumen 7 (4). Art. 12.

Brown, D. et. al. (2002). *Career Choice and Development*. John Wiley & Sons Inc. New York.

Bruner, J; Weisser, S. (1995). *La invención del yo: la autobiografía y sus formas*. En D. Olson y N. Torrance, *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 177-202.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Aprendizaje Visor.

Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. España. Gedisa Editorial.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: FCE.

Cabrera, O (2015). *La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base*. Educación Vol. XXIV, N° 46.

Calatayud, P y Mereshian, N. R. (2009). *Alternativas en la elección de la carrera docente*. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 6(6). Universidad de Córdoba.

Cárdenas, E. (2002). *Las deficiencias en la enseñanza del inglés en la licenciatura en educación, mención inglés*. Caso U.L.A. Táchira. Tesis de doctorado. Tarragona.

Carrillo, A; Castañeda, M; Forero, C; Hernández, L. (2009). *Definición del perfil del docente de lenguas extranjeras*. Proyecto de investigación por: Grupo de investigación, Aprendizaje y Comunicación IAC, Categoría B de COLCIENCIAS.

Chárriez, M. (2012). *Historia de vida: una metodología de investigación cualitativa*. Revista Griot. 5 (1). Universidad de Puerto Rico.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación*. Bogotá, Colombia.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya.  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Cruz, E. y Pulido, N. (2009). *Factores de los ciclos de vida profesional de maestros universitarios: narraciones de experiencias*. Universidad de la Salle. Departamento de formación avanzada. Seminario de investigación. Bogotá. Colombia.

Cucás, D. y Jiménez (2011). *Perfil de los profesores de inglés de secundaria del sector público en el área urbana del municipio de Florida – Valle*. Monografía de pregrado. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

De la Mano, M; Moro, M. (2013). *Motivaciones en la elección de la carrera universitaria: metas y objetivos de los estudiantes de grado en el área de biblioteconomía y documentación en las universidades de Salamanca y Coimbra*. Estudio presentado en el I Seminario Hispano-Brasileño. Madrid.

Díaz, A y Carmona N. (2010) *Representaciones de los docentes de inglés sobre el proceso de formación integral: ¿qué descripción ofrecen de ella?* Ikala, Revista de lenguaje y cultura, 15(24). Antioquia. Universidad de Antioquia.

Díaz, A y Carmona, N. (2011). *Representaciones didácticas de los docentes de inglés: aspectos que deben integrar dichas representaciones para favorecer la formación en los estudiantes*. Lenguaje. 39 (1). 67-91.

Díaz, G y Santamaría, J. (2009). *Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de los relatos de vida pedagógica*. Universidad de la Salle. Bogotá.

Domínguez, C. (2010). *La persona del maestro a través de sus relatos docentes: una perspectiva sistémica*. Tesis doctoral. Universidad pedagógica nacional. México.

Franco, L. y Vásquez, N. (2013). *Identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial: tejido de experiencias e historias compartidas*. Tesis de maestría. Universidad de Manizales.

García, M; Lubián, P. y Moreno, A. (2010). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Recuperado el 15 de junio de 2016. De [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/IBN\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf)

García, V. (2015). *La creación del sí mismo. Verdad y ficción en los relatos de vida*. Revista Mexicana de investigación educativa. 20 (64). Pp. 195-218.

Gimeno, J. (1982). *La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*. Revista de Educación, N. 269, pp. 77-99.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.

Gómez, M. (2007). *Memoria y Formación de profesores: perspectivas teóricas, temáticas y metodológicas*. Revista Iberoamericana de Educación. 43/2. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

González, J (2009). *Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes*. Cuestiones Pedagógicas. 19. (pp. 207 – 232). Universidad de Sevilla.

González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Tesis doctoral. Escuela Universitaria de educación de Palencia. Universidad de Valladolid.

González, V. (2004). *El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. Revista Iberoamericana de Educación. 1-11.

Goodson, I (2003). *Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes*. 8 (019) pp. 733 – 758. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México.

Hernández, R.; Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGrawHill/Interamericana editores. Estados Unidos de Norteamérica.

Hornillo, E y Sarasola J. (2003). *El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida*. Portularia 3. (373 – 382). Universidad de Huelva.

Huchim, D y Reyes, R. (2013). *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. Revista indizada en REDALYC, SCIELO. 13 (3). Pp. 1-27

Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo*. Tesis de maestría. Departamento de educación. Universidad de Chile. Santiago – Chile.

Kelchtermans, G. (2000). *Moving beyond Knowledge for Practice. Research on continuing professional development*. En Day, C. y Sachs, J. *International Handbook on Continuing Professional Development of Teachers*, London, Open University.

Kumaravadivelu, M. (2012). *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York and London. ESL & applied linguistics professional series. Chapter 2.

LEFFA, V (2006). *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. En: \_\_\_\_\_. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. (traducción al español, realizada por Gonzalo Abio, 2006).

Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Facultad de ciencias de la educación. Departamento de didáctica y organización escolar. Universidad de Málaga. España.

Loaiza, G. (2004). *El recurso biográfico*. Historia y ciencias sociales. Revista Historia Crítica. 27 (221 – 238). Universidad de los Andes. Bogotá, D.C. Colombia.

Madueño, M. (2014) *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla.

Madrid, D. (2004). *La formación inicial del profesorado de lengua extranjera*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. Universidad de Granada. 8 (01).

Márquez, A (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis Doctoral Universidad de Málaga.

Martín, A. (1995). *Fundamentaron teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*. Ediciones Universidad de Salamanca. Aula, 7, pp. 41- 60. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca.

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Revista IIPSI. Facultad de psicología. Vol. 9 (1).

Mendoza, M. (1994). *Factores que influyen en la elección profesional de los alumnos del centro regional de educación normal "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán" de Tuxpan, Veracruz*. Tesis para optar por el título de maestría en trabajo social. Universidad autónoma de Nuevo León.

Mier, M. (2013). *Reflejos de la identidad profesional: historia de vida de una maestra de infantil*. Trabajo fin de grado Maestro/Maestra en educación infantil. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. Palencia.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos. Currículo sugerido de inglés. Grados 6º a 11º. English for diversity and equity*. Colombia.

Miranda, B Faúndez, P, Díaz, J y Rodrigo, S. (2014). *Construcción de la identidad profesional docente en el marco de la ejecución del plan de apoyo compartido*. Tesis de pregrado. Universidad academia de humanismo cristiano. Santiago.

Monereo, C. (2011). *Las competencias profesionales de los docentes*. Universidad Autónoma de Barcelona. Blog: [www.sinte.es/\\_identites](http://www.sinte.es/_identites). Recuperado de: <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>

Moreno, A. (2004). "Historia de vida" e investigación. En Martínez, M. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial trillas. México.

Mórtola, G. (2006). *Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial*. Educación, Lenguaje y Sociedad. ISSN 1668 – 4753. Vol. IV. (4). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mórtola, G. (2010). *Enseñar es un trabajo*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Mórtola, G. et. al. . (2016). *La apropiación del discurso vocacional por parte de individuos que eligen la enseñanza primaria como campo laboral*. Escuela Normal Superior nº 3. Bernardino Rivadavia. Instituto Nacional de Formación docente. Argentina.

Nóvoa, A. (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de educación. 350. Pp. 203-218. Universidad de Lisboa.

Ojeda, M.C. (2008). *Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?* Revista Electrónica de Investigación Educativa. 10(02).

Pidello, M; Rossi, B y Sagastizabal, M (2013). *Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes.* Educación Vol. XXII, N° 43. Pp. 113 – 128. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Porlán, R. (2003). *Principios para la formación del profesorado de secundaria.* Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Universidad de Zaragoza. España. 17-1. Pp. 23-35.

Rambur, M. (2015). *Ser docente hoy: Una aproximación a las razones que fundamentan la elección.* Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1164/te.1164.pdf>

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Madrid, España: Autor.

Richards, J. C. (1990). *The dilemma of Teacher Education in Second Language Teaching.* En Richards, J. C y Nunan, D. (eds), p. 3-25.

Richards, J. C. y Nunan, D. (eds.) (1990). *Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (1998). *Beyond Training.* Cambridge: Cambridge University Press.



Richards, J. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*.  
Página 23. Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (1989). *La vida: un relato en busca de narrador*. Educación y política. Buenos  
Aires. Docencia. Pp. 45 – 58.

Ricœur, Paul (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Análisis 25. Pp. 189  
– 207.

Ricœur, Paul (2006). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires:  
Fondo de Cultura Económica.

Romero, L; Gracida, J. (2011). *La profesión docente ¿elección o inducción?* Perspectivas  
docentes 47. Espectros.

Sandin, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y  
Tradiciones*. “La investigación sobre el conocimiento profesional y el pensamiento del  
alumnado. Barcelona: Mr. Graw – Hill.

Scarano, L. (1997). *El sujeto autobiográfico y su diáspora: protocolos de lectura*. Orbis  
Tertius. Universidad Nacional de Mar Del Plata. II (4).

Serrano (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de  
competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Tesis doctoral.  
Universidad de Córdoba.

Siciliani, J. (2014). *Contar según Jerome Bruner*. Itinerario educativo, XXVIII (63), 31  
– 59

Sparkes, A y devís, J (2008). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. En: Moreno, W (Ed.). Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellín: Funámbulos. p. 43-68.

Spinosa, M. (2004). *El conocimiento en la conformación de identidades profesionales. ¿Los técnicos: una especie en vías de extinción?* En Battistini, O. (comp.), *El trabajo frente al espejo*. Buenos Aires, Prometeo.

Stratulat, I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*. Master en español como lengua extranjera. Universidad de Oviedo.

UNESCO (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, 5 –9 de octubre.

Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona.

Veiravé, D; Ojeda, M; Núñez, C; Delgado, P. (2006). *La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores*. Revista Iberoamericana de educación. 40 (03). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vélaz, C. y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Metas educativas 2012. Del texto: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) C/ Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, España [www.oei.es](http://www.oei.es)

Vez, J. M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario (Argentina): HomoSapiens.

White, H. (1992). *El contenido de la forma narrativa, discurso y representación histórica*.

Barcelona: Paidós.

White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona, Paidós.

## ANEXOS

### ANEXO # 1

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_, identificado (a) con la C.C. # \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, autorizo a la estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Pamela Londoño Bonilla, identificada con la c.c. # 1.143.830.439 de Cali, a hacer uso de los datos por mí suministrados, para el desarrollo del proyecto de investigación de su autoría titulado: Historia de vida: su influencia en la práctica pedagógica de una muestra de docentes de inglés en Instituciones educativas públicas de Santiago de Cali.

Este proyecto, por medio de encuestas y entrevistas (presenciales y virtuales), busca recolectar información que permita responder a su objetivo principal: determinar la influencia de las historias de vida en los procesos de formación profesional y práctica pedagógica de una muestra de docentes de inglés en primaria, en escuelas públicas de Santiago de Cali. En ese sentido, participaré respondiendo a las encuestas y entrevistas a las que se me invite.

Al obtener la información suministrada, la investigadora hará una reconstrucción escrita de la biografía de los docentes que aquí participamos, garantizando privacidad y confidencialidad en posibles publicaciones futuras del proyecto. Así, recibiré un sobrenombre que no revelará mi identidad.

De manera consciente autorizo mi participación.

Firma: \_\_\_\_\_

C.C. \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo # 2

### Formulario de caracterización de los docentes participantes

El siguiente formulario busca establecer un perfil a partir de las experiencias profesionales y personales de los docentes de inglés en las sedes de primaria de Instituciones Educativas oficiales de Santiago de Cali. Tiene como objetivo obtener información demográfica sobre los docentes participantes en la investigación. Se garantiza la confidencialidad de la información que pueda ofrecernos.

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: M \_\_\_ F \_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

1. Institución donde obtuvo su título de bachiller: \_\_\_\_\_

2. Ciudad de la institución donde obtuvo su título de bachiller: \_\_\_\_\_

3. Año en que se graduó como bachiller: \_\_\_\_\_

4. Tipo de Institución: Pública \_\_\_ Privada \_\_\_ Otra \_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

5. Institución donde obtuvo su título profesional: \_\_\_\_\_

6. Título profesional obtenido: \_\_\_\_\_

7. Año de graduación como profesional: \_\_\_\_\_

8. Lugar de residencia actual: \_\_\_\_\_

9. ¿Se ha desempeñado en otra profesión diferente a la docente?

Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

10. Experiencia profesional docente: \_\_\_\_\_ (años).
11. Tipo de Institución: Privada \_\_\_\_ (años) Pública \_\_\_\_ (años)
12. ¿Ha trabajado en institutos de idiomas? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_
13. ¿Cuánto tiempo? \_\_\_\_\_ (años)
14. ¿Ha enseñado asignaturas diferentes a las lenguas extranjeras?  
Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
15. Año en que empezó a laborar en el sector público: \_\_\_\_\_
16. Tipo de contratación actual:  
Provisional \_\_\_\_ Periodo de Prueba \_\_\_\_ En propiedad \_\_\_\_
17. Institución donde labora actualmente: \_\_\_\_\_
18. Tiempo de servicio en la institución actual: \_\_\_\_\_
19. Ciudad en donde se encuentra la institución: \_\_\_\_\_
20. ¿En qué grados enseña la lengua extranjera actualmente?  
\_\_\_\_\_
21. Además de trabajar en la institución ¿Tiene otra ocupación?  
Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
22. ¿Adelanta estudios de postgrado? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_  
¿Cuál? \_\_\_\_\_
23. ¿Ha recibido otro tipo de capacitación después de haberse graduado?  
Seminarios \_\_\_\_ Talleres \_\_\_\_ Diplomados \_\_\_\_ Cursos \_\_\_\_ Charlas Formativas \_\_\_\_  
Otros: \_\_\_\_\_

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

---

24. Para contar con su participación en la realización de entrevistas posteriores, sería oportuno conocer su disponibilidad horaria. Marque con una X el día e indique la hora más pertinente.

Día: Lunes \_\_ Martes \_\_ Miércoles \_\_ Jueves \_\_ Viernes \_\_ Sábado \_\_ Domingo \_\_

Hora tentativa: \_\_\_\_\_

25. Tipo de entrevistas de su preferencia: Presencial: \_\_\_\_\_ Virtual: \_\_\_\_\_

Agradecemos su colaboración.

### Anexo # 3

#### Guía de entrevista

1. ¿Cómo te describes como estudiante?
2. ¿Podrías mencionar a algún familiar, docente o amigo que haya influido significativamente en tu vida? ¿Por qué?
3. ¿Qué tipo de experiencias fueron significativas durante tu juventud? ¿Consideras que han marcado tu ejercicio profesional?
4. ¿Cómo consideras que tu familia influyó en tu formación?
5. ¿En qué áreas o asignaturas te destacabas en tu época de colegio? ¿Qué áreas o asignaturas no te gustaban y/o presentabas dificultades? ¿Por qué?
6. ¿Tuviste algún trabajo antes de ingresar a la universidad?
7. ¿Por qué decidiste ser docente?
8. ¿Por qué decidiste ser profesora de Lenguas Extranjeras?
9. ¿Qué expectativas tenías respecto a la carrera universitaria y respecto a la universidad?
10. ¿Qué nos puedes contar de tu experiencia en el aprendizaje del inglés? ¿Los conocimientos previos te sirvieron para tu desempeño en la lengua en tus estudios universitarios?
11. De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras, ¿Cuál es tu nivel de competencia actual en el inglés?
12. ¿Cómo calificas tu desempeño académico durante tus estudios universitarios? ¿Qué imagen tenías de ti misma como estudiante en esta época?
13. ¿Cómo describirías a los profesores que te marcaron durante tus estudios en la Universidad? ¿Por qué?
14. ¿Qué cualidades tiene, para ti, un buen profesor?
15. ¿Qué componentes del Programa que estudiaste han sido los más relevantes en tu formación académica y profesional?



16. ¿La formación pedagógica recibida ha sido pertinente para tu desempeño profesional?
17. Teniendo en cuenta tu práctica pedagógica en tu contexto, ¿qué sugerencias harías para el programa de licenciatura que estudiaste?
18. Después de la formación recibida en la Licenciatura ¿has tomado otros cursos, seminarios y/o diplomados? ¿Te capacitas continuamente?
19. ¿Qué te motivó a concursar para ser docente del sector oficial?
20. Comparemos la experiencia vivida como docente tanto del sector privado como del público. ¿Qué nos puedes decir del contexto, el nivel, las exigencias y otros aspectos? ¿Podrías establecer algunas ventajas y desventajas?
21. ¿Qué imagen tienen actualmente las personas cercanas a ti (familia, amigos, colegas) de tu profesión?
22. ¿Qué impacto crees que ha tenido tu ejercicio docente en el medio donde trabajas actualmente?
23. ¿Qué aportes ha hecho esta profesión a tu vida personal, laboral y profesional?
24. A partir de la experiencia, ¿qué significa ser docente para ti?
25. ¿Qué opinión tienes del Plan Nacional de Bilingüismo? ¿Crees que las metas son alcanzables en tu institución? ¿Cómo te ves, como educador del sector público, frente a dichas políticas?
26. ¿Has pensado o te gustaría cambiar de profesión? ¿Por qué?

**Anexo # 4**

**Constancia de validación de la guía de entrevista.**

**Experto 1.**

**Constancia de validación de la guía de entrevista**

Yo, ANALIA E. LEITE MENDEZ de profesión DRA. EN PEDAGOGIA y ejerciendo actualmente como docente, en la institución DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MALAGA hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento GUIA DE ENTREVISTA PARA INVESTIGACIÓN diseñado por la investigadora, PAMELA LONDOÑO BONILLA, luego de hacer las observaciones pertinentes, la síntesis de valoración es la siguiente:

La guía de preguntas para la entrevista es amplia pero al mismo tiempo centrada en el foco de la investigación. Es coherente con los objetivos de la investigación, permitiendo la posibilidad de obtener información variada y profunda.

En el siguiente cuadro sintetice por favor sus apreciaciones generales:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión		X	
Amplitud de contenidos			X
Redacción de los items		X	
Presentación		X	

En la ciudad de Málaga, a los 12 días del mes Abril de 2016

\_\_\_\_\_  
Analia E. Leite Mendez

Firma del experto



Anexo # 5

Constancia de validación de la guía de entrevista

Experto 2

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA**

Yo, Carmen Cecilia Faustino Ruiz de profesión y ejerciendo actualmente como docente, Universidad del Valle, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento Guía de entrevista diseñado por la investigadora, Pamela Londoño Bonilla. Luego de hacer las observaciones pertinentes, la síntesis de valoración es la siguiente:

Las preguntas de la entrevista están organizadas en ejes temáticos y son coherentes con los objetivos específicos planteados en el proyecto de investigación. El cuestionario de la entrevista responde a la entrevista no estructurada, propia de la investigación cualitativa que busca conocer en profundidad los sentimientos, las experiencias, las creencias, etc., de los participantes. En ese sentido, el cuestionario conjuga muy bien los diferentes tipos de preguntas etnográficas y permite al entrevistado dar respuestas desde la experiencia vivida y desde situaciones hipotéticas relacionadas con su contexto profesional.

En el siguiente cuadro sintético por favor sus apreciaciones generales:

	<b>Deficiente</b>	<b>Aceptable</b>	<b>Excelente</b>
Congruencia ítem-dimensión			<b>X</b>
Amplitud de contenidos			<b>X</b>
Redacción de los ítems			<b>X</b>
Presentación			<b>X</b>

En la ciudad de Cali, a los 20 días del mes de abril de 2016.

Carmen C. Faustino  
Firma del experto