

**UNDERSTANDING EFL PRE-SERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL
IDENTITIES CONSTRUCTION THROUGH NARRATIVES AT A PUBLIC
UNIVERSITY IN BOGOTÁ**

ANDRÉS FELIPE MICÁN CASTIBLANCO

Thesis Director

Ángela Camargo Uribe, PhD

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

ANÁLISIS Y PROGRAMACIÓN DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

Bogotá, D.C., Colombia

2019

**UNDERSTANDING EFL PRE-SERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL
IDENTITIES CONSTRUCTION THROUGH NARRATIVES AT A PUBLIC
UNIVERSITY IN BOGOTÁ**

ANDRÉS FELIPE MICÁN CASTIBLANCO

Thesis Director

Ángela Camargo Uribe, PhD

**A thesis submitted as a requirement to obtain the degree of Magister en Enseñanza de
Lenguas Extranjeras**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

ANÁLISIS Y PROGRAMACIÓN DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

Bogotá, D.C., Colombia

2019

Note of acceptance

Ángela Camargo Uribe, Ph.D.

Thesis Director

Patricia Moreno García, M.A.

Juror


María Teresa Beltrán Aponte, Ph.D.

Juror

Derechos de Autor

“Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría; en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos”. (Artículo 42, parágrafo 2, del Acuerdo 031 del 4 de diciembre de 2007 del Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional).

Este trabajo de grado se encuentra bajo una Licencia Creative Commons de **Reconocimiento – No comercial – Compartir igual**, por lo que puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 219	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría en investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Understanding EFL Pre-Service Teachers' Professional Identities Construction through Narratives at a Public University in Bogotá (Entendiendo la construcción de las identidades profesionales de los profesores en formación de EFL a través de narrativas en una universidad pública en Bogotá).
Autor(es)	Micán Castiblanco, Andrés Felipe.
Director	Camargo Uribe, Ángela.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 219p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
Palabras Claves	PROFESORES EN FORMACIÓN, FORMACIÓN DE PROFESORES, IDENTIDADES DEL PROFESOR, IDENTIDAD PROFESIONAL, INVESTIGACIÓN NARRATIVA, EFL.

2. Descripción
<p>Esta tesis de Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras presenta una investigación cualitativa de tipo narrativo cuyo objetivo principal fue analizar la construcción de las identidades profesionales de profesores en formación de inglés (como lengua extranjera) a través de las voces representadas en sus narrativas. Como objetivos específicos se buscó determinar los posibles factores que influyen en la construcción de dichas identidades, así como sus características y posibles cambios a lo largo de un proceso formativo como licenciados. Los participantes fueron 9 estudiantes del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Los datos se recolectaron</p>

a través de entrevistas semi estructuradas, marcos narrativos y relatos de vida escritos por los participantes.

3. Fuentes

- Ayres, L., Kavanaugh, K., & Knafl, K. A. (2003). Within-case and across-case approaches to qualitative data analysis. *Qualitative health research, 13*(6), 871-883.
- Alliaud, A., & Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.
- Asaf, M., Shachar, R., Tohar, V., & Kainan, A. (2008). From Superteacher to a super teacher: The career development of teacher educators. *Forum: Qualitative Social Research, 9*, (3).
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa. Hacia una concepción posracionalista de la identidad personal*. Buenos Aires: Paidós.
- Barkhuizen, G. (2008). A narrative approach to exploring context in language teaching. *English Language Teaching Journal, 62*(3), 231-239.
- Barkhuizen, G. (2014). Revisiting narrative frames: An instrument for investigating language teaching and learning. *System, 47*, 12-27.
- Barkhuizen, G. (2016). Narrative approaches to exploring language, identity and power in language teacher education. *RELC Journal, 47*(1), 25-42.
- Barkhuizen, G., & Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System, 36*(3), 372-387.
- Bell, J. S. (2011). Reporting and publishing narrative inquiry in TESOL: Challenges and rewards. *TESOL Quarterly, 45*(3), 575-584.
- Benson, P., Barkhuizen, G., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. London: Routledge.
- Benson, P. (2013). Narrative writing as method: Second language identity development in study abroad. In G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 244-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blanco, M. (2017). Investigación narrativa y autoetnografía: semejanzas y diferencias. *Investigación Cualitativa, 2*(1), 66-80.

- Burns, A. (2003). *Collaborative action research for English language teachers*. Ernst Klett Sprachen.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cárdenas, M. L. (2019). Huellas de la primera publicación en un docente de inglés: un relato de vida. *Folios*, 49, 161-175.
- Casey, K. (1995). Chapter 5: The new narrative research in education. *Review of research in education*, 21(1), 211-253.
- Castañeda-Peña, H. (Comp). (2018). *ELT Local Research Agendas I*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., Salazar-Sierra, A., & Chala-Bejarano, P. A. (2016). Narrative events of pre-service teachers at the end of their teaching practicum with regard to their pedagogical advisor: Learnings reported. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 52-64.
- Charaudeau, P. (2005). Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue. *École, langues et modes de pensée*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures, and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand oaks: SAGE publications.
- Dörnyei, Z. (2011). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz, D. M. (2013). The Way Student-Teachers Construct Their Identity at School. *HOW*, 20(1), 36-50.
- Escobar, W. & Gómez, J. (2010). Silenced fighters: Identity, language and thought of the Nasa people in bilingual contexts of Colombia. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(1), 125-140.
- Etherington, K. (s.f). *Narrative approaches to case studies*. University of Bristol.

- Fajardo, J. A. (2014). Learning to teach and professional identity: Images of personal and professional recognition. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(2), 49-65.
- Flores, M. A. (2014). Developing teacher identity in preservice education: Experiences and practices from Portugal. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 353-379). Emerald Group Publishing Limited.
- Fomunyam, K. G. (2016). Student Teachers Negotiating the Teachers' Professional Identity. *International Journal of Educational Sciences*, 13(2), 186-193.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gartner, A., Latham, G., & Merritt, S. (1996). The power of narrative: Transcending disciplines. *UltiBASE Articles*.
- Guerrero, C. (2009). Language policies in Colombia: The inherited disdain for our native languages. *HOW*, 16(1), 11-24.
- Guerrero, C. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(2), 33-49.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. In *Review of Research in Education*, Vol. 25, pp. 99-125.
- Gibson, S. (2015). *Narratives of Preservice Teachers*. University of Wollongong. Master of Education Research.
- González, M. (2016). Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(40), 103-114.
- Hammine, M., Keskitalo, P., & Sarivaara, E. K. (2019). Sámi language teachers' professional identities explained through narratives about language acquisition. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 1-9.
- Huberman, M. (1995). Working with life-history narratives. In H. McEwan, K. Egan (eds.). *Narrative in Teaching, Learning and Research*. New York: Teachers College Press.
- Jamil, H., Petras, Y., & Mohamed, A. R. (2013). Investigating Teachers' Professional Identity and Development in Malaysia Preliminary Findings. *Teacher Professional Development*, 5(3), 41-50.
- Jiménez, L. (2012). EFL teenagers' social identity representation in a virtual learning community on Facebook. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 14(2), 181-194.

- Jiménez, J. P. (2007). (I) literate Identities in Adult Basic Education: A Case Study of a Latino Woman in an ESOL and Computer Literacy Class. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (9), 25-43.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.
- Lander, R. (2018). Queer English Language Teacher Identity: A Narrative Exploration in Colombia. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 20(1), 89-101.
- Méndez, P., & Clavijo, A. (2017). Teachers' identities under the magnifying glass in the EFL field: Crossing intellectual borders. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 7-10.
- Macías Villegas, D.F. (2017). *What I didn't want to do, what I thought I would do, and what I ended up doing: novice EFL teachers' narratives of experience in learning to teach*. The University of Arizona. Doctoral thesis.
- Mendieta, J. A. (2013). Narrative research: An alternative approach to study language teaching and learning. *Folios*, (37), 135-147.
- Mendieta, J., & Barkhuizen, G. (2019). Blended language learning in the Colombian context: a narrative inquiry of teacher ownership of curriculum change. *Computer Assisted Language Learning*, 1-21.
- Micán-Castiblanco, A. (2016). *Revealing Students' Discourses on Constructions of Gender through Communicative Tasks*. Bogotá: UPN. Tesis de pregrado.
- Micán-Castiblanco, A. (2017). *Percepción de los estudiantes frente al perfil profesional docente: un estudio al interior del DLE de la UPN*. Ponencia presentada en "Primer Coloquio Internacional y Tercer Encuentro de Investigación en Enseñanza de Lenguas Extranjeras", Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Serie Guías 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Serie Guías 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la auto-evaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: MEN.
- Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(1), 49-62.
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 172-188.

- Nghia, T. L. H., & Tai, H. N. (2017). Preservice Teachers' Identity Development during the Teaching Internship. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 1-15.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson.
- Ostovar-Namaghi, S. A., Norouzi, S., & Hosseini, M. (2015). Exploring the Professional Beliefs of an EFL Teacher: A Narrative Inquiry. *The Qualitative Report*, 20(12), 1995-2009.
- Paltridge, B., & Phakiti, A. (Eds.). (2015). *Research methods in applied linguistics: A practical resource*. London: Bloomsbury Publishing.
- Paris, D., & Winn, M. T. (Eds.). (2013). *Humanizing research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities*. Los Angeles: Sage Publications.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1) 5-23.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 137-145.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative inquiry*, 13(4), 471-486.
- Polo, Á. & Guerrero, C. (2013). "Of Being and not Being:" Colombian Public Elementary School Teachers' Oscillating Identities. *HOW*, 20(1), 190-205.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quirk, R. et al. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Riley, P (2007). *Language, culture and identity: An ethnolinguistic perspective*. London: Continuum.
- Rodgers, C. & Scott, K. (2008). The Development of the Personal Self and Professional Identity in Learning to Teach. In: *Handbook of Research on Teacher Education*, 732–755. New York: Routledge.
- Rondón Cárdenas, F. (2012). LGBT Students' Short Range Narratives and Gender Performance in the EFL Classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 77-91.
- Sally, A., & Vanci, Ü. (2018). Preservice teachers' identity construction: emergence of expected and feared teacher-selves. *Quality & Quantity*, 52(1), 483-500.
- Sarasa, M. C. (2016). A Narrative Inquiry into Preservice English Teachers' Imagined Identities. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (12), 96-114.

- Seban, D. (2015). Development of preservice identities: learning from a multigrade classroom practicum context. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 19-36.
- Tobón de Castro, L.; Rincón, G. (1981). *El perfil del egresado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tobón de Castro, L.; Rincón, G. (1982). *Mecanismos de seguimiento del egresado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres-Rocha, J. C. (2017). High School EFL Teachers' Identity and Their Emotions Towards Language Requirements. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), 41-55.
- Torres-Rocha, J. C. (2019). EFL Teacher Professionalism and Identity: Between Local/Global ELT Tensions. *HOW*, 26(1), 153-176.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1999). *Proyecto de innovación de los planes de estudio*. Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Documento maestro para la renovación del registro calificado*. Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2013). *Documento maestro del programa. Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: español e inglés*. Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2017a). Documento maestro de registro calificado (renovación). Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2017b). Informe final de autoevaluación para la 2ª renovación de acreditación de alta calidad. Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.
- Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Documento de condiciones iniciales. Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras*. Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.
- Vásquez, F. (1999). Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro. *Signo y pensamiento*, 18(34), 117-124.
- Weedon, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Second Edition. London: Blackwell.
- Yazan, B. (2019). Toward identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, 10(1), e00388.

Zare-ee, A., & Ghasedi, F. (2014). Professional identity construction issues in becoming an English teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1991-1995.

4. Contenidos

El cuerpo de este documento consta de 5 capítulos que refieren los siguientes contenidos:

En el capítulo 1 se presenta una introducción, se plantea el problema de investigación, su justificación y se define la pregunta y los objetivos de investigación.

En el capítulo 2 se da cuenta los referentes teóricos de la investigación, se discute investigaciones previas y su relevancia para este proyecto.

En el capítulo 3 se desarrolla el marco metodológico de la investigación. Se relaciona el paradigma y enfoque de investigación, el contexto, los participantes, el rol del investigador, los instrumentos utilizados y procedimientos efectuados.

En el capítulo 4 se evidencia el análisis de los datos. También, se discuten los hallazgos y resultados de la investigación.

En el capítulo 5 se muestran las conclusiones, implicaciones, limitaciones, recomendaciones y posibles rutas para continuar investigaciones asociadas con este proyecto.

5. Metodología

Este proyecto se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa. Siguió un estudio de tipo narrativo que recoge las voces de 9 profesores en formación del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Se desarrolló un análisis en dos capas que combina la escritura como enfoque de análisis con una aproximación de análisis temático. Adicionalmente se proponen dos niveles de análisis, a saber, uno entre cada narrativa, es decir, de cada una de las voces de los participantes; y otro a través de la totalidad de las narrativas con la intención de evidenciar los posibles puntos de encuentro. Dichas capas y niveles fueron puestos en conjunción para enriquecer el análisis.

6. Conclusiones

Las narrativas individuales evidencian múltiples cambios en la construcción de las identidades de los maestros de EFL en formación, así como en las características propias de cada uno de los participantes de este estudio. Además, los hallazgos, al cruzar las narraciones, evidencian que existen, al menos, cinco aspectos clave relacionados con las identidades profesionales de los maestros en formación: el rescate de lo humano, la importancia de los maestros como modelos / influenciadores, la centralidad de la práctica pedagógica para la construcción de la identidad, un conjunto de características compartidas sobre lo que hace un maestro de EFL y la relevancia de la incertidumbre profesional en su proceso formativo. Finalmente, se concluye que las narrativas podrían usarse como una herramienta para analizar la construcción de las identidades profesionales de los maestros de EFL en formación, los factores que las afectan, sus características y los cambios que experimentan en un programa de licenciatura.

Elaborado por:	Andrés Felipe Micán Castiblanco
Revisado por:	Ángela Camargo Uribe, PhD.

Fecha de elaboración del Resumen:	08	12	2019
--	----	----	------

Abstract

This master thesis reports a qualitative research project guided by a narrative inquiry whose objective was to analyze the construction of EFL pre-service teachers' professional identities through the voices portrayed in their narratives. It was developed with 9 participants of the Language Department at the Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Data were collected from semi-structured interviews (oral narratives), narrative frames and life-stories. The analysis of data showed that individual narratives evidence multiple changes in the construction of the professional identities of EFL pre-service teachers. Furthermore, the cross-narrative examination show that there are at least five key aspects related to the professional identities of the participants: the rescue of the human, the importance of teachers as models / influencers, the centrality of the pedagogical practicum for the construction of identity, a set of shared characteristics about what an EFL teacher does, and the relevance of professional uncertainty in their formative process. Finally, it is concluded that narratives could be used as a tool to analyze the construction of the professional identities of EFL pre-service teachers, as well as their influencing factors, their characteristics and the changes experienced by them at a Bachelor's program.

Key words: pre-service teachers, teacher education, teacher identities, professional identity, narrative inquiry, EFL.

Resumen

Esta tesis de maestría reporta un proyecto de investigación cualitativa guiado por una indagación narrativa cuyo objetivo fue analizar la construcción de las identidades profesionales de los maestros en formación de EFL a través de las voces retratadas en sus narrativas. Fue desarrollada con 9 participantes del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Los datos se obtuvieron de entrevistas semiestructuradas (narraciones orales), marcos narrativos y relatos de vida. El análisis de los datos mostró que las narraciones individuales evidencian múltiples cambios en la construcción de las identidades profesionales de los maestros de EFL en formación. Además, el examen narrativo cruzado muestra que hay al menos cinco aspectos clave relacionados con las identidades profesionales de los participantes: el rescate de lo humano, la importancia de los docentes como modelos / influenciadores, la centralidad de la práctica pedagógica para la construcción de la identidad, un conjunto de características compartidas sobre lo que hace un maestro de EFL y la importancia de la incertidumbre profesional en su proceso formativo. Finalmente, se concluye que las narrativas podrían usarse como una herramienta para analizar la construcción de las identidades profesionales de los maestros de EFL en formación, así como también los factores que las afectan, sus características y los cambios que experimentan en un programa de Licenciatura.

Palabras clave: profesores en formación, formación de profesores, identidades del profesor, identidad profesional, investigación narrativa, EFL.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a todxs lxs maestrxs en formación y en ejercicio del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. También, a mis maestrxs y amigxs de siempre.

Agradecimientos

Agradezco a la vida por el tiempo concedido; a Nancy, a Alfonso y a Diego, mi familia, por su amor profundo; a mis amigxs, a mis colegas meleneanxs y a mis maestrxs de la Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, en especial, a Luis Fernando Gómez Rodríguez (†) y a Jaime Ruiz Vega (†), por la discusión (rebelde) y la sabiduría.

También, expreso mi profunda gratitud a Camilo, Cata, David, Marco, Mafe, Óscar, Roger, Valeria y Wilmer quienes con un espíritu colaborativo, curioso y amable decidieron participar en este proyecto de investigación. Sin sus aportes, sus ideas y sus reflexiones, estas voces y trazos que hoy se hacen públicos no existirían.

Doy gracias a Ángela Camargo, excelente maestra, a quien le guardo profundo respeto, cariño y admiración. Pareciera que aprender es también desaprender...

Por último, al Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, mi querida *alma mater*.

Table of contents

Chapter 1	21
1.1. Introduction	21
1.2. Statement of problem	26
1.3. Research question	34
1.4. Research objectives	34
1.5. Rationale	34
Chapter 2: Literature review	36
2.1. Identities	36
2.2. Professional identities	41
2.3. Narratives	46
Chapter 3: Methodology	52
3.1. Research paradigm	52
3.2. Research approach	53
3.3. Setting	56
3.4. Participants	60
3.5. Researcher's role	66
3.6. Data collection instruments and procedures	67
3.6.1. Semi-structured interviews / Oral narratives	69
3.6.2. Narrative frames	73
3.6.3. Written life stories	76
3.7. Axes of analysis	78
Chapter 4: Data analysis and findings	80
4.1. Insights of the data analysis	80
4.2. Analytical procedures	82
4.3. Within-narratives findings	85
4.3.1. Camilo's narrative	86
4.3.2. Cata's narrative	91
4.3.3. David's narrative	96
4.3.4. Marco's narrative	103
4.3.5. Mafe's narrative	108
4.3.6. Óscar's narrative	113

4.3.7. Roger's narrative	118
4.3.8. Valeria's narrative	124
4.3.9. Wilmer's narrative	130
4.4. Cross-narratives findings.....	135
4.4.1. To the rescue of the human	136
4.4.2. Teachers as models/influencers	136
4.4.3. The pedagogical practicum: is this what I really want to do?	137
4.4.4. EFL pre-service teachers' traits	138
4.4.5. Professional uncertainty while becoming a teacher	140
4.5. Insights on the analysis.....	141
Chapter 5	144
5.1. Conclusions	144
5.2. Implications	147
5.3. Limitations of the study.....	148
5.4. Recommendations	149
5.5. Further research	150
References	152
Appendices	162
Appendix A: Documentary review.....	164
Appendix B: Thesis / Pedagogical practicum	171
Appendix C: UPN Language Department Syllabi.....	172
Appendix D: Research letter.....	175
Appendix E: Informed consent.....	177
Appendix F: Semi-structured interview	179
Appendix G: Sample of a semi-structured interview	181
Appendix H: Narrative frame.....	203
Appendix I: Samples of narrative frames	205
Appendix J: Life-story	208
Appendix K: Samples of life-stories	210

List of tables

Table 1. Prominent authors in the field of narratives.....	48
Table 2. Participants' characteristics	61
Table 3. Data collection process	68
Table 4. Axes of analysis	79
Table 5. Data reduction.....	83
Table 6. Levels of analysis and findings.....	85
Table 7. Appendices	162

Chapter 1

In this chapter I¹ introduce the generalities of my study as well as the reasons and justification of my research project. The research question and the objectives are also specified.

1.1. Introduction

English has become a global language, used and taught in many different countries around the world. To this regard, Quirk (1985) stated that “[English is] a language – the language – on which the sun does not set, whose users never sleep” (p.1). Even if this quote could seem innocent at first sight, it summarizes what has been happening to societies since the expansion of commerce, the different processes of colonization and globalization, and the phenomena of language death.

Since the world is nowadays defined as a connected and interwoven system, it is evident that what occurs in a higher/global scale could also affect the regional and the local. In the Colombian context, policies guided by the Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006, 2008) and projects such as Colombia Bilingüe, the Plan Nacional de Bilingüismo (2004-2019) -which instead should be called the English Language Program as it only aims to promote English Language Learning, ignoring the linguistic richness that Colombia has-,

¹ Dadas mis posturas epistemológicas, pedagógicas, axiológicas y discursivas en mi proyecto de investigación utilizaré formas personales como lugar de enunciación. Investigar cualitativamente y en un mundo que ha sido seducido por pretensiones fuertemente objetivistas implica reconocer al sujeto que habla. También, debo señalar que aparecerán algunas citas y textos en español que no han sido traducidos al inglés. En un contexto global en el cual el inglés subsume a muchas lenguas, culturas y maneras de ser y estar, parece necesario abrir grietas que impliquen, al menos, interrogarse por los usos lingüísticos en un documento académico.

and books / pedagogical collections such as *Bunny Bonita*, *Way to Go*, *English Please* are aligned to the purpose of implementing English as the most suitable language, according to their view, for accessing science, technology, information, knowledge, and even culture. It is important to highlight that those official efforts adhere to the Common European Framework of Reference (CEFR) which has been internationally set up as the unique model for evaluating and, by extension, teaching and learning languages.

In that context, local universities assume an important role when educating Colombians and teaching them English. Professionals are required to take the Saber-Pro test and demonstrate an intermediate English level of proficiency. At times they must have an international certificate (TOEFL, IELTS) in order to graduate from their different majors. Moreover, primary and high school students are trained to reach at least an A2 English level according to the CEFR. Eleven graders, the final grade in secondary education, also sit a Saber exam in which their English proficiency is assessed.

In this complex scenario, language teachers are the professional community that must face the different challenges related to promoting a specific linguistic code, in this case, English. When looking at Colombian educational policies and curriculum designs of Bachelor's in education at universities, there are always some voices that are heard and many others are attenuated or invisible (Guerrero, 2009, 2010). Official discourses, such as those of the institutions (Ministries, Embassies, British Council) are at the core point. It is also possible to find certain reflections of experts and featured researchers, as well as media discourses that are privileged and influential when making decisions about how to educate people, the bilingualism policies, and the best methodologies for teaching. However,

teachers' voices, specially, pre-service teachers' ones, are not considered relevant or pertinent, not even in the institutions they belong to.

That is why this study attempts to consider and vindicate educators as people responsible for the teaching processes where English is not a native, official, or second language, like in the Colombia's case. Additionally, it is a must to hear teachers' voices and their perspectives about themselves and the profession they exercise. For Yazan (2019) there is an imperative need to deconstruct discourses or master narratives which have probably been normalized and internalized. That is the case of "national and local language policies, national standards/curricula, standardized assessment, district/school system policies, teacher preparation standards, and dominant cultural narratives about class, race, gender, and immigration" (p. 9). In some cases, educators have been tempted to consider that the characterization of their job and what they are or become is defined by external factors or establishments. For example, the universities (public and private) determine the profiles and the particularities of the professionals they educate. Even though this modeling of people could seem a modest and meaningful proposal since it deals with formative aims, it is, at times, far from reality and ignored by the participants enrolled in a degree (Micán-Castiblanco, 2017).

I also think that paying attention to pre-service teachers' voices could challenge the *statu quo* as it incarnates a bottom-up perspective in which students are at the center of the interrogations and reflections about who they are and how they are being educated. By listening to them, the UPN and the Language Department approach one of its missional objectives which is "la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos desde su diversidad, con conciencia planetaria, en procura de la identidad y el desarrollo nacional" (UPN, website). It

is impossible to be aware of their identities without opening scenarios for examining and carefully looking at them.

Based on this, it could be interesting to examine the narratives and voices of pre-service teachers who undoubtedly are a population who has important stories to be told. Teachers do not become teachers after getting a Bachelor certificate; they follow a process of education and self-formation which is closely related to the micropolitics / system above mentioned. It is about giving voice to individuals and their selves and understanding the world, for a moment, all the way around.

This study is related to an area of knowledge which is a trending, multifaceted and meaningful topic: pre-service teachers' professional identity. Gee (2001) states that "in today's fast changing and interconnected global world, researchers in a variety of areas have come to see identity as an important analytic tool for understanding schools" (p. 1) and not only institutions, but also human beings which are the ones who bring to life the places where they are. It means this is a relevant theme nowadays. Studying identities can help to understand the different situations, practices, and discourses that occur within specific educational contexts.

I would like to highlight the importance Norton (2000) gives to the spatiotemporal setting. As it is known, dealing with the concept of identity is a difficult task due to the different points of view that address this topic. However, teachers, in this case EFL pre-service ones, shape their identities within a frame. That is why their identities are constructed while being part of an undergraduate program in languages at a University in Bogotá. Besides that, identity has been characterized as dynamic, unstable, continuous and ever-changing. It

means identities could experience processes of construction and deconstruction because of numerous factors that influence it, such as the place where subjects are, the kind of relationships they establish, and the way they position themselves.

This study analyzes EFL pre-service teachers' professional identities construction through their narratives. They were enrolled in undergraduate degree programs of *Licenciatura en español e inglés* and *Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés* at Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá, Colombia². The participants of this study were a group of nine students as follows: three students of second semester, two of fourth semester, three of ninth semester and one of tenth semester. They belonged to different stages of their formative process in order to see possible changes, characteristics and reflections in their narratives about their professional identities' construction as future teachers. They were chosen by means of a convenience sampling.

Following this research proposal, I am highly interested in analyzing EFL pre-service teachers' professional identities' construction through narratives because there are not many studies in Colombia about this topic (Cfr. appendix 1). Moreover, working with this population could give a light to the understanding of language teachers' formative programs, specifically at UPN. Lots of works done by EFL teachers focus on developing skills or implementing strategies for fostering students' learning processes. In addition, they seem to concentrate their doings in aspects related to pedagogical material, policies, tools, resources, etc., rather than looking to the teachers' subjectivities and professional identities construction

² In March 2019 two new curricular programs for *Licenciatura en español e inglés* and *Licenciatura en español y lenguas extranjeras* started at the UPN Language Department. This study does not consider students enrolled in those new programs.

which are central and substantial elements related to the understanding of what they do and believe as language teachers.

Based on the previous idea, it is noteworthy to mention Paltridge & Phakiti (2015) edited work in which it is suggested that a lot of work has been done in areas such as speaking, listening, reading, writing, grammar, vocabulary, pragmatics, motivation and language strategies. Likewise, it is important to look at issues related to language classrooms, language testing and assessment, teachers' beliefs, gender and identity which require further research, especially in the undergraduate level in Colombia.

I do need to pinpoint that my intention is not to solve a problem or transform a reality. My purpose is closely related to the capacity to understand and problematize what happens with the construction of EFL pre-service teachers' professional identities'. This project should not be understood as one that has a "problem" that claims a solution, rather, it approaches a critical perspective to depict hidden meanings related to how those pre-service teachers understand, negotiate, portray and characterize their professional identities. It is a tensing ground because it puts together teachers' narratives about how they perceive their professional identities, what they say and write about them, and the different insights that may come up while investigating.

1.2. Statement of problem

Keeping in mind the elements mentioned afore, the problem is that there is little knowledge and little research has been conducted about how EFL pre-service teachers' professional identities are constructed in Colombia, and specifically at the UPN Language

Department. A project like this is relevant because there is not public research on UPN EFL pre-services teachers' professional identities construction.

As it is evident in a documentary review that I did in EFL Colombian journals (appendix A), there are not many studies in Colombia about this topic while there is a growing tendency abroad. The literature review (+/- 80 articles in scholarly Colombian journals published from 1990 to 2018) evidences a lack of knowledge related to EFL pre-service teachers' professional identities. Most of the studies focus on identities of what I designate as "exoticized" or marginalized beings, also known as "minorities", as they seem to belong to individuals who are important members of our community, but who do not necessarily belong or are recognized by the hegemonic culture and society. Examples of these deal with Latino women (Jiménez, 2007), LGBT students' (Rondón, 2012), indigenous communities (Escobar & Gómez, 2010), queer English language teacher identity (Lander, 2018), among others.

In relation to my study, I have found interesting contributions in some journals which are relevant in our context (Mora, Trejo & Roux, 2014; Fajardo, 2014). There are also other enlightening articles about identity such as Díaz (2013) work about student and teachers' identity at school, Polo & Guerrero (2013) analysis of Colombian public elementary school teacher's identities and Méndez & Clavijo (2013) insights on teachers' identities, among others (Sarasa, 2016; Jiménez, 2012; Torres-Rocha, 2017). However, more research is needed to better understand, analyze and describe EFL pre-service teachers' professional identities which is the population chosen for this study.

In the local, the UPN Language Department suggested a "Proyecto de innovación de los planes de estudio" which characterizes future teachers professionally as "formadores,

investigadores, orientadores, administradores, evaluadores e integradores” (Universidad Pedagógica Nacional, 1999, 2010). Even though this document guides what is expected about teachers, it was not updated until the second decade of 2000 when the UPN Language Department wrote a new *Documento Maestro* (Universidad Pedagógica Nacional, 2013) for the licenciaturas. This Department sees graduate students as:

Profesionales idóneos reconocidos por su excelencia académica, pedagógica y humanística. Pedagogos, escritores, académicos e intelectuales comprometidos con la transformación de su profesión y de la realidad colombiana. Personas con capacidad de decisión y liderazgo en todas las posiciones en que se desempeñen. Personas convencidas de la importancia y el valor social de la profesión del docente y que actúen en consecuencia. Personas íntegras, autónomas y con identidad propia, capaces de formar individuos que desarrollen potencialidades análogas. (p. 32).

Four decades ago, Tobón de Castro and Rincón (1981, 1982) published two books related to *El perfil del egresado* and *Mecanismos de seguimiento del egresado*. Their first publication aimed at “verificar la adecuación y eficiencia de la formación impartida” (p. 7) por el Departamento de Lenguas and: “1. Lograr la caracterización del egresado a nivel individual y a nivel profesional 2. Diseñar mecanismos de seguimiento del egresado del Departamento de Lenguas 3. Proponer alternativas para la organización de un sistema de interacción Departamento-egresado” (p. 7). Among their conclusions, the authors evidenced that “el mayor número de egresados selecciona como áreas de futura docencia las lenguas extranjeras por razones económicas (tiene aplicación en diversos campos) o sociales (permiten alternar con personas de otros medios y culturas” (p. 126) and “el 73.1% de los egresados encuentra que sus conocimientos tienen aplicación en el campo laboral, pero no todos han visto satisfechas sus expectativas. Un 52.3% encuentra que los beneficios obtenidos son inferiores a lo que esperaba como logro económico y realización social” (p.

127). Despite these efforts, we, as society, need more studies that can help us understand EFL teachers' formative processes.

There are other interesting facts to reflect on. First, reality is showing that some of the UPN-DLE graduates are not exercising their profession as language teachers or that they drop their studies at the beginning of its formative process. El *Informe final de autoevaluación*³ (UPN, 2017), in which a small amount of 80 graduates from 2013, 2014, 2015 participated, evidences that 22,40 % work in Educación superior, 22,40 % in Educación media, 27,60 % in Educación básica, 1,30 % in Educación preescolar and 26,30 % in Educación no formal. The same study suggests that 67,90 % of the graduates teaches English, 7,70 % French, 9 % Spanish and Literature and 15,40 % work in different areas. The report does not explore the fact that some of the graduate students work for airlines, call centers or in domains which are not related to the education they have received. Even if I have not found an official source for this data, I have compiled five testimonies of colleagues who graduated from the Language Department and who gently answered 3 questions: 1. ¿En qué año se graduó? 2. ¿Dónde está ejerciendo laboralmente? 3. ¿Por qué decidió ubicarse en campos laborales diferentes al de la enseñanza de lenguas extranjeras?:

Julio (2012-1⁴). Trabajo en el Icfes. En primera instancia, empecé a trabajar con Corpoeducación, operador del Icfes, antes de graduarme. Fui convocado para codificar diferentes pruebas nacionales e internacionales y después para coordinar los grupos de codificación. En pocas palabras, me hice carrera en Corpoeducación y después fui contratado por el Icfes para brindar apoyo en los procesos de codificación. La decisión obedeció sobre todo a que ya había labrado un camino desde antes de graduarme. (Conversación personal 1, noviembre 2019).

³ Even if there are other reports, I decided to include this one because is the latest available that addresses issues related to my research interest.

⁴ Year and semester of graduation.

Mabel (2015-2). Estoy en Francia, en París, trabajando en una empresa que se llama Saint-Gobain PAM en el marketing digital de la empresa. Estoy haciendo una alternancia, estudiar y trabajar al mismo tiempo. Me ubiqué en otro campo porque en Colombia tuve la experiencia de ser docente y fue muy enriquecedor con respecto a la relación con los estudiantes, pero no con la parte administrativa de los colegios en los que trabajé. Fue un poco desmotivante el hecho de que pues hay como muchos proyectos, muchos planes que tú quieres llevar con los niños, en los procesos y demás, pero es difícil llevarlos a cabo porque hay un sistema que te lo impide y entonces fue como que toda esa parte administrativa... y pues más allá de eso, yo siempre tuve el proyecto de querer viajar, pero durante mi búsqueda de formación había como esa motivación de quiero salir de esto, no me quiero quedar como en esto porque la educación, digamos como está en Colombia, o en general en todos los países, porque acá se ve lo mismo, pues es algo que no te permite ir más, digamos como ascender rápidamente o que te permita como abrirte más al mundo ¿sí?. Estás como en el salón y estás como obligado allí a quedarte en ese entorno y pues a mí personalmente eso me parecía como limitante, pero pues comparado con lo que estoy haciendo ahora a eso yo le veía como ese defecto. Porque acá digamos hay muchas posibilidades de viajar, con este trabajo uno puede ir a diferentes países, conocer más gente, relacionarse con muchísimas culturas, pero pues yo te podría decir que extraño como la profundidad del campo porque siempre estás como actualizándote, leyendo, como esa parte académica, de pronto es lo que podría ser algo que extraño, pero fue más que todo eso lo que me motivó, primero el sistema como tal, segundo la dificultad en el crecimiento imposible, no porque sea imposible, sino porque no hay muchas vías de desarrollo en la docencia y pues, tercero, mi deseo de “conquistar otras tierras”. (Conversación personal 2, noviembre 2019).

Vivian (2016-2). Estoy haciendo investigación acción con el IDRD en un colegio del distrito en Ciudad Bolívar que se llama Confederación Brisas del Diamante. Fue una oportunidad que me abrieron y pues yo quería seguir con el tema de investigación acción que se venía trabajando en la Universidad y pues fue una puerta muy cercana y también porque si bien es cierto yo también planeo trabajar en lenguas, siento que si me aburro con la enseñanza de tenis de mesa, también es otra salida que me ayuda a crecer profesionalmente. Ahí tendría yo básicamente dos profesiones y por esa razón es que decidí gastarle tiempo a esa investigación y a ese trabajo pedagógico en el campo. También, lo tuve en cuenta porque digamos que si entraba a enseñar como tal lenguas, el tema de intercambios y salidas es mucho más factible y fácil desde el ámbito deportivo y pues digamos que yo nunca he pensado que está plenamente desligado lo que aprendí en la Universidad de lo que estoy haciendo ahora porque también sigo manejando didácticas respecto al lenguaje, respecto al pensamiento

crítico y respecto a la argumentación, solo que ahora la cosa es un poco más pragmática. (Conversación personal 3, noviembre 2019).

Fabian (2017-1). Ejercicio laboralmente en Emirates Airlines. Esa decisión yo la tomé desde Colombia porque pues estaba en lo de guianza turística o en lo de ser profesor y la verdad pues me iba como mucho mejor, económicamente hablando, siendo guía turístico. Ahí fue como cuando tomé esa decisión en mi vida de seguir pues en ese momento como guía turístico porque era un trabajo mucho más, digamos, sí que me daba mucho más dinero y que pues ya tenía experiencia. Estaba a gusto y por eso seguí ahí. (Conversación personal 4, noviembre 2019).

Katerin (2017-1): Trabajo en Avianca como auxiliar de vuelo. Desde mi perspectiva, mi trabajo actual tiene algunas ventajas que la docencia no podría darme: tiempo libre, realmente libre, no sujeto a planeaciones, informes, calificaciones..., un salario alto, oportunidad de viajar, oportunidad para que mi familia viaje, transporte y alimentación incluidos, entre muchas otras ventajas⁵. (Conversación personal 5, noviembre 2019).

From their words it is evident that there are other interests and workplaces for the graduates of the Department which require further research, inclusion and recognition in UPN official discourses. The afore mentioned report also demonstrates that there is an attrition rate close to the 40 % of the students in their final year of studies. As it is clear, “se deben aunar más esfuerzos para involucrar y estar en contacto con los egresados de la licenciatura, de tal manera que se pueda establecer un conocimiento más completo de la relevancia académica y pertinencia social del programa” (p. 45).

Second, in a period of twelve years (2005-2017)⁶ 52 % of the Language Department undergraduate thesis have been written in Spanish (see appendix B). An interesting aspect to explore is why many of the pre-service teachers decide not to write a thesis in a foreign

⁵ I got these testimonies from personal conversations with my colleagues. They accepted to include their voices on this research project. If at any time you read this project, thank you for your kind contributions. I do believe this is one issue of research the Language Department must explore.

⁶ Data retrieved from the *Catálogo de proyectos de grado en inglés / francés / español* available at UPN-DLE, Sala de Autoaprendizaje de Lenguas (SAUDEL).

language while, for example, a lot of the jobs they find once they graduate are as English teachers (Cfr. Universidad Pedagógica Nacional, 2017b). Being employed as a foreign language teacher requires a high language proficiency level and competence.

Third, as in the previous case, 52 % of the pedagogic practices within the same period has been conducted in Spanish. A more detailed analysis deepening on the previous aspects would be appropriate to better understand the formative objectives and impact of the Language Department. This also involves the reflections of the pedagogical practicum coordinators as well as the voices of the institutions where pre-service teachers go.

Moreover, there are several external (CEFR, international policies, globalized world, trade and marketing, among others), in-between (belonging to the UPN, reputation, profiles, etc.) and internal factors (family conditions, expectations, dreams, motivations, etc.) which provide an important basis for analyzing and understanding what happens with the construction of EFL pre-service teachers' professional identities.

Additionally, this topic is of my interest as far as I have been reflecting upon this since my undergraduate thesis (Micán-Castiblanco, 2016). Doing research allows me as researcher to work on my curiosity and my own personal questions regarding how I have been constructing my professional identity. That is why this study positions teachers as subjects of knowledge whose experiences, voices, stories, narratives about how they become professionals are a pillar and a possibility to explore how their identities are constructed, shaped, negotiated while following a bachelor's degree in education. Sometimes, they are mere receptors or patient objects who are marginalized, put apart, and portrayed with disdain as Guerrero's (2010) interesting critical discourse analysis suggests. To avoid this, it is important to keep in mind that "subjective meanings and sense of self and identity are

negotiated as the stories unfold” (Etherington, K. s.f) and, as Weedon (1997) stated “language is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed” (p. 21).

As I have pointed out, I am not focusing on a perspective of research which directly transforms a reality. I am more concerned about understanding, rather than solving, and getting that stereotypical (in the sense that it is an easy way of thinking) view of the “maestro-partero”, “maestro-sembrador”, “maestro-pastor” as is developed by Vásquez (1999) in a metaphorical reflection about teachers. This study is needed due to the fact, as I have mentioned earlier, little research has been done in the area, at least in Colombia. It is necessary because we do need to acknowledge pre-service teachers, their potential and reflections that take us to better understand our pedagogical practice, what we are as language teachers and what the institutions do in relation to professional development. Here I developed a qualitative research project guided by the perspective of narrative inquiry. The data instruments used were semi-structured interviews (oral narratives), narrative frames and written life-stories.

Regarding the benefits of this project some of them might be: a) Learn from pre-services teachers voices and their perspectives about themselves and the profession they are immersed to. This could spread some light on the Language Department curricular design and its implementation b) Contribute to the understanding of programas de licenciatura and their horizon based on possible recommendations gathered through my participants voices c) Recognize and value unofficial discourses d) Empower students and value their narratives about what they are or become as professional EFL teachers.

1.3. Research question

What do EFL pre-service teachers' narratives say about their professional identities' construction at a public university in Bogotá?

1.4. Research objectives

General:

To analyze the construction of EFL pre-service teachers' professional identities through the voices portrayed in their narratives.

Specific:

1. To determine the influencing factors on the construction of EFL pre-service teachers' professional identities.
2. To characterize the construction of EFL pre-service teachers' professional identities through their narratives.
3. To identify possible changes in the construction of EFL pre-service teachers' professional identities.

1.5. Rationale

Reasons to justify a project like this are axed on two dimensions, an epistemological and an applied one. The former has to do with the contribution this project can make to the state of the art of the EFL research conducted in Colombia, specifically in topics related to identity and narratives. The results in Colombian academic journals about the construction of pre-

service teachers' professional identities are scarce even when this topic is a constant debate in the teacher education programs (appendix A). To this regard, Barkhuizen (2016) suggests that there are many teacher-identity related topics (e.g. identity experiences of novice language teachers, imagined teacher identities, teacher identities in relation to broader language-in-education policy or curriculum development discourses) for conducting further research.

Moreover, many countries around the world (Australia, New Zealand, England, China, among others) already started debates and discussions about this topic, but Colombians, as far as I have identified, are taking time to consider this area as an important one which can contribute to the bachelor's in education degrees and to the teachers themselves. It is significant to produce reflections and insights from our own territories. In this sense, taking an active role as teacher-researcher implies constructing knowledge based on our own experiences and understandings.

The applied dimension is closely related to the relevance of a project like this. First, it may contribute to the teacher's education or training done particularly at the Universidad Pedagógica Nacional. Second, it might provide the participants with a significant experience for understanding their roles and professional identities construction as pre-service teachers and future language teachers. Third, it may suggest new challenges and path-roads for thinking about what it means to become a language teacher and what are the reasons to make that choice. Finally, this project is an opportunity for me to reflect upon myself and my experience as educator and student graduated from the UPN.

Chapter 2: Literature review

In this chapter I present the key theoretical foundations of my study which are related to aspects presented in Chapter 1. First, the notion of identities, in plural, is discussed under the contributions of different scholars in this field. Second, some of the understandings about professional identities, in this case, language teachers' identities, are brought into discussion. Finally, I focus on the concept of narratives and its relevance to this project. Each one of these concepts is also empirically supported by previous studies conducted in Colombia and abroad.

2.1. Identities

According to Charaudeau (2005) the problem of identity starts when someone talks about him or herself. There are key questions a human being can ask to address this topic: Who am I? Am I the one who I think I am or the one the other says I am? Is that me the one who looks at himself through some else's eyes? Do we need the other to really discover what we are? These interrogations reveal how focusing on identities entails complex ontological questions that involve thinking about who we are and how we build up relations with others.

Many authors have stated that the concept of identity is difficult to define and there are several understandings of it. Norton (2000) defines identity as "how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future" (p. 45). From this conceptualization, I would like to highlight the importance of the spatiotemporal setting and

the strong relationship between an individual and the place(s) to which he belongs because identities are “constructed within social relationships, between people; people with attitudes, beliefs, expectations and assumptions in local and in global communities” (Barkhuizen, 2016, p. 6). The construction is not simply about putting together some bricks as if we were building up a solid house. That construction, as it involves individuals, interactions, places, incorporates fluctuations and displacements in multiple senses, which are closer to a liquid state.

To complement the previous definition, Rodgers & Scott (2008) suggest that:

Identity is dependent upon and formed within multiple contexts which bring social, cultural, political, and historical forces to bear upon that formation; (...) is formed in relationship with others and involves emotions; (...) is shifting, unstable, and multiple; and (...) involves the construction and reconstruction of meaning through stories over time. (p. 733).

Keeping this in mind, there is not a unit called “identity”. What we encounter in everyday relationships, and at different places, is a multiplicity of identities discursively portrayed, constructed and deconstructed through time and space. While people interact in different settings, diverse identities emerge and are entwined thanks to the narratives or stories individuals tell. As Danielewicz (2001) pinpoints “an identity is never fully or finally achieved: we are always actively being and becoming”⁷ (p. 35). That means identities are plural, multiple, flexible and fragmented. We can think about them as fractal-like constructions, but not as predetermined or never changing ones. Fractals, as geometric

⁷ Me gusta pensar la identidad, al menos desde la construcción lingüística en español, como un permanente “estar siendo”. El uso del verbo estar, en oposición al ser, y el gerundio definen este carácter de inestabilidad permanente, de continua (re)construcción.

objects, hold a structure, but it is fragmented or irregular. In this case the professional identities have some traits which define them, but those include a multiple variation. In short, there is not a fixed way of constructing identities.

To contribute to this conceptualization, there have been many ways for viewing identities, Gee (2002), quoted by Seban (2015) states:

(1) the nature perspective (N-Identity) is developed from one's biological or natural state; (2) institutional identity (I-Identity) is derived from a position recognized by an authority or a set of authorities within an institution which entails certain rights and responsibilities; (3) the discursive perspective (D-Identity) results from the discourse practices of other people concerning oneself and can also be described as an 'ascription' or an 'achievement' (p. 104); (4) the affinity perspective (A-Identity) is determined by one's common endeavors or practices in relation to external/affinity groups that may be dispersed across a large space. (pp. 100–107).

In this case, I take some distance from the N-Identity and A-Identity and concentrate more on the I-Identity and the D-Identity. As it is clear, the participants of this research are part of a university where strong ideas about what it means to be trained as a teacher have been defined by the institutional profiles as well as the social construction about studying at the unique University in Colombia which specializes on teachers' education. Furthermore, as we are language users, our narratives reveal important traits of our identities. In this direction, Norton's (2000) insights are useful when she reminds us that "I foreground the role of language as constitutive of and constituted by a language learners identity [...] It is through language that a person negotiates a sense of self" (p. 45).

Benwell & Stokoe (2006) study discourse and identity across a variety of contexts from an interdisciplinary perspective. They "survey both diachronic and synchronic

developments in identity theorizing” (p. 17) to identify some milestones in relation to identity theory: early treatments saw it as a *project of the self*, more recent accounts conceive it as a product of the *social* and *collective* and postmodern views treat it as “fluid, fragmentary, contingent and, crucially, *constituted in discourse*” (p. 17). It will be seen that I have concentrated on the latest view.

In addition to that, the aforementioned scholars provide a rich account of six classifications of identities: conversational, institutional, narrative, commodified, spatial and virtual. From that set, narrative identities are the ones more pertinent in this project. The authors discuss how narrative studies are enriched by multiple contributions of disciplines such as sociology, literary theory, psychology and linguistics. For them, “if selves and identities are constituted in discourse, they are necessarily constructed in stories” (p. 137). They also suggest that narratives have some features:

First, narratives have a teller and a trajectory; they are expected to ‘go’ somewhere with a point and resolution. They have beginnings, middles and ends, and include the recounting of events that are displaced spatially and, crucially, *temporally*. For a stretch of talk or text to be categorized as a ‘narrative’, it has to incorporate basic structural features including a narrator, characters, settings, a plot, events that evolve over time, crises and resolutions. These features are central to our ability to characterize a stretch of discourses *as* narrative. (p. 133).

As evidenced, narratives are not made of a mere accumulation of words. On the contrary, the construction of a narrative identity involves a complex network which could be deepen later. In relation to this, Méndez & Clavijo (2017) advise that “in the field of EFL, research examining identity contributes to the understanding of who English teachers and learners are and how these identities are related to the teaching and learning process” (p. 7).

From my perspective, reflection on pre-services teachers' professional identities construction enables meaningful understandings about being educated as teacher, more specifically as an EFL one at a public university in Colombia.

In our national context, it is important to mention Escobar & Gómez (2010) work in which they suggest that identity is not only related with what we are, but also with what we might become. The authors made a noteworthy contribution for understanding the voices of the Nasa⁸ people in a Colombian bilingual context. From my point of view, discussing identities in our local context go beyond the use of an hegemonic language such as English. Colombia is a plurilingual and multicultural country where multiple identities coexist, but only some are given the attention they deserve. De Mejía (2006) suggests:

As teachers and educators of future Colombian citizens, I think we need to seriously reflect on the wisdom of providing evidence of negative images of Colombian culture and identity from a foreign point of view, while paying lip service to the value of interculturalism and respect for difference at national level. These mixed messages may well create cultural disorientation, or anomie at best, or cultural rejection at worst. (p. 159).

As researchers and educators, we have an enormous responsibility to promote reflections about themes which can foster deep interpretations and discussions about ourselves, our contexts, and the languages we learn/use. Moving beyond, there are several studies and papers that explore issues related to identities in the English language teaching field. However, there are not many that focus on EFL pre-service teachers' identities. Based on my review, Yazan's (2019) article invites to "orchestrate program-wide identity-oriented

⁸ It refers to an indigenous Colombian community of 186.178 members (DANE, 2005) located in the Departments of Huila and Cauca. Further information about them, their vindications, worldview, language, culture is available here: <https://www.onic.org.co/pueblos/2095-nasa>

teacher education practices” (p. 12) focusing on identity formation. For him, teachers should examine lived experiences from a critical perspective which relates and negotiates narratives and teacher learning encounters.

In Colombia, the Doctorado Interinstitucional en Educación, co-coordinated by Universidad del Valle, Universidad Distrital Francisco José de Caldas and Universidad Pedagógica Nacional, and accredited by the Consejo Nacional de Acreditación, opened in 2016 an emphasis on ELT Education. One of its research lines is entitled “EFL, identity(ies), power and inequity”. Its aims are to analyze, study and understand the interface of learning-teaching experiences of English with identity, power and inequality in numerous sociocultural contexts inside and outside the ELT classroom. Bearing this in mind, identities have been constituting a promising field for carrying out research. This is the only doctorate program for EFL teachers in Colombia and it has outstanding and well-known researchers as Carmen Helena Guerrero Nieto, Harold Castañeda-Peña and Pilar Méndez Rivera whose contributions to the field are highly significant.

2.2. Professional identities

As it is evident, understanding the concept of identity is not an easy task, neither it is to depict the meaning of professional identities and how they are constructed. To start with, Zare-ee & Ghasedi (2014) suggest that there are at least four views on this concept: the first one is *psychological*, it focuses on the growth of the teacher; the second one is *discursive*, it deals with how the past, present and future experiences control identity formation; the third one is

narrative, it is understood as how a teacher takes on different identities in different situations; the fourth one is *dialogic*, it has to do with the wide-ranging interactional situations a teacher could be immersed to. In this project, professional identities could not be assumed exclusively from one of the previous perspectives as the construction of those identities is unstable and influenced by many factors inside and outside the classroom.

For Flores (2014) and Fomunyan (2016), teachers' professional identities construction is multifaceted, dynamic and a fluid concept. This means they are constantly changing, and it is impossible to frame it in just one way of understanding because teachers are always negotiating what they are and what they think their job is about while being part of different contexts. In addition, both researchers suggest that the professional identity is linked to different aspects such as the teachers' knowledge and beliefs, previous experiences, the curricula guiding the pedagogical practices, the syllabi, the contents, the methodologies, the places of work, etc. Addressing each one of those elements may be an useful strategy for trying to define a construction.

Some scholars, as it is presented in Asaf *et al.* (2008), have tried to describe teachers' career stages in a quite linear way: for some of them, there is an age-based development in teachers' professions; others consider some metaphorical stages teachers live during their working years: survival and/or discovery, stabilization, experimentation or activism, "taking stock", serenity or bitterness, conservatism, disengagement (Humberman, 1989, as cited in Asaf *et al.*, 2008) or establish the career phases as a sequence of achievements: novice, apprentice, professional, expert, distinguished, emeritus. Even though there are classifications as the afore mentioned "we still know little about how novices come to identify themselves as professional L2 teachers" (Kanno & Stuart, 2011, p. 238).

Conversely, the teaching career does not follow a single linear transition, and this constitutes a key point in this research project. Professional identities' construction cannot be understood under predetermined stages organized chronologically. In Colombia, we may probably think of a linear progression if teachers are accepted in public or private job positions where they are ranked and participate in a "race" for getting better salaries and are classified based on different honorific titles and academic production. Nevertheless, it does not mean their professional identities construction is defined in a parallel line to accessing a higher level. Moreover, our reality is showing us that teachers struggle a lot to find fair jobs in which they can develop professionally.

Torres-Rocha (2019) argues that "a dynamic, shifting, and multifaceted perspective of a globally-minded EFL teacher professional identity is needed so that Colombian EFL professionals can define or redefine their own identities in taking an informed and critical political stance" (p. 153). His arguments claim for teachers who take an active role and engage critically in contexts that transcend borders. Next, I emphasize some aspects of his rigorous literature review and reflection that interrogate the place EFL teachers (possibly) have in Colombia as professionals: 1) Belonging to the English Language Teaching (ELT) field demands specialized knowledge that merges academic study and practical experience 2) ELT is now a global phenomenon which requires to reflect upon the geopolitics of teaching English as an international language 3) Colonialism and fallacies such as native speakerism have a strong influence in the pedagogy and didactics of ELT 4) What any teacher does in everyday practice is substantial in the construction of professional identity 5) Colombia requires the emergence and cultivation of critical, reflective and political ELT professionals. In this case, I could argue that as my participants are not in-service teachers, it is possible to

find some implications from what they think, reflect or consider which are linked to Torres-Rocha (2019) standpoint.

Wenger (1998), cited in Torres-Rocha (2019), suggests five dimensions of teacher professional identity which provide hints about its construction:

(1) identity as negotiated experiences where teachers define who they are by the ways they experience their own selves through participation as well as the way they and others reify themselves. (2) identity as community membership where they define who they are by the familiar and the unfamiliar; (3) identity as learning trajectory where they define who they are by where they have been and where they are going; (4) identity as a nexus of multi membership where they define who they are by the ways they reconcile their various forms of identity into one identity; and (5) identity as a relation between the local and the global where they define who they are by negotiating local ways of belonging to broader constellations and manifesting broader styles and discourses. (p. 161).

There are international and national studies that have investigated professional identities. Sally & Vanci (2018) explored the development of 15 preservice teachers' professional identity formation in a blog environment in Northern Cyprus. They found the expected and feared selves teachers had and concluded that "the construction of teacher identity is a social phenomenon that requires reflection, interaction and evaluation" (p. 498). Nghia & Tai (2017) studied how is teacher identity developed at the initial phase of two teachers' careers in Vietnam. The researchers found that "the process of teacher identity development began long before they enrolled in the teacher education program" (p. 9). In the same way, they argue that "teacher identity development could be a trajectory that involves different lived experiences" (p. 13). This study also reported that aspects such as personal and family traits influenced pre-service teachers' identities construction. Jamil, Petras & Mohamed (2013) suggest that issues related to teacher professional development (TPD) have

become crucial in political agendas and national educational policies in Malaysia. The researchers suggest that if societies are willing to have an educational change, it is mandatory to listen and work with teachers who are the most significant agents for promoting transformations. They found that “the identity of teachers is dominated by individual values, while the elements of a collective professional identity are weak among our respondents” (p. 48). They argue that “the experiences and ideas of educators about their career, working conditions, prestige and achievements have a great impact on their actions and on the quality and effectiveness of their teaching” (p. 41). By extension, I can say that those elements influence their professional identities construction.

In Colombia, Fajardo (2014) explored the professional identity, from the images of personal and professional recognition, six Colombian pre-service teachers had in the final year of their teacher education program. The scholar understands that professional identities are constructed on two intersected systems: one of knowledge and another one of beliefs. For him it was astonishing to notice that “a teaching community plays a fundamental role in forming, sustaining, and transforming professional identities” (p. 62). Besides that, Castañeda-Peña *et. al.* (2016) in a research article, derived from the investigation “Eventos narrativos significativos de profesores en formación en torno a experiencias de práctica docente en la enseñanza de lenguas extranjeras: huellas desde la autovaloración”, inquire about 184 narratives of students of a teaching degree in Modern Languages in a private institution in Bogotá. The authors concluded that “pre-service teachers construct themselves as learners of teaching rather than as teachers [...] and the pre-service teachers conceive their pedagogical advisor as a figure that allows them to better their pedagogical competencies” (pp. 61-62).

In my research, EFL pre-service teachers have had the opportunity to explore their trajectories and experiences lived at the UPN community by reflecting and telling the stories of their lives. By doing so, they were able to think about their professional identities' construction.

2.3. Narratives

Bruner (1986) suggests “there are two modes of cognitive functioning, two modes of thought, each providing distinctive ways of ordering experience, of constructing reality. The two (though complementary) are irreducible to one another” (p. 11). Those modes correspond on the one hand, to the paradigmatic or logico-scientific one, and, on the other, to the narrative mode. The first one “attempts to fulfill the ideal of a formal, mathematical system of description and explanation. It employs categorization or conceptualization and the operations by which categories are established, instantiated, idealized, and related one to the other to form a system” (p. 12). The second one is an art form that “deals in human or human-like intention and action and the vicissitudes and consequences that mark their course. It strives to put its timeless miracles into the particulars of experience, and to locate the experience in time and place” (p. 13).

In his seminal work, Balbi (2004) develops a very detailed description and elaboration on eleven classifications of the mind (process, inaccessible, thermodynamic, affective, social, cybernetic, computational, connectionist, intersubjective, self-organized, and narrative). From his conceptualizations, the narrative mind is pertinent for this study. He discusses the notions of temporality, identity and narrativity for proposing that:

El cambio conceptual acerca del sí-mismo se hace posible en la medida en que se comprende cabalmente el papel fundamental del lenguaje narrativo en la estructuración de la experiencia humana. El uso del lenguaje narrativo posibilita en los humanos la distinción de la variada información proveniente de la propia experiencia inmediata (emociones, imágenes, sensaciones, motricidad) y su organización en una dimensión autorreferencial unitaria y continua que experimentamos como un “yo” propio. (pp. 321-322).

Balbi (2004) also makes some important remarks. For him, the richness of the vital experience is larger compared to the discourses in which it seems to be contained. However, “en la integración narrativa de la experiencia radica la clave de la identidad personal; las estructuras narrativas organizan y dan sentido a nuestra experiencia, pero esta contiene siempre matices afectivos, emocionales, sensoriales e imaginativos” (p. 338) that are hard to portray in the narratives we tell about ourselves.

Complementing the previous ideas, narratives, as proposed by Barkhuizen & Wette (2008), are “stories of experience, and stories lived and told” (p. 373). They can also be understood as:

part of a rich tradition of socio-cultural knowledge and practical ‘know-how’ and are instructive for communities of scholars and practitioners who study them. They reflect the situated understandings and actions that are context specific for that discipline and they respect the storyteller as an embodied knower within the cultural dialogue of that discipline. (Gartner, Latham & Merritt, 2003, p.2).

It means narratives offer an account of the narrator and what she or he has to/ desires to tell. Thanks to this, narratives bring to life ways of understanding the world, experiences, beliefs, and knowledge about, for instance professional identities construction, which is intrinsically related to the formative process of future teachers at a public university. For

Benson, Barkhuizen & Chik (2014) narratives include the following characteristics: they are spoken, written or multimodal texts; they are produced by people who have something to tell; they are situated in time and space and involve development over time; they have structures that correspond to the developments they describe; they encapsulate a point that the narrator wants to get across; they have purpose and meaning within the context of their telling; they are used by people to manage their identities, among others.

Gibson's (2015) master's thesis includes a very useful review of prominent authors in the field of narratives:

Table 1. Prominent authors in the field of narratives.

Author	Summary of Salient Points
Bruner (1987)	Humans are story tellers: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Narrative “[...] is the most natural and easiest way in which we organize our experience and knowledge” (p. 22). ▪ Narrative is the primary means through which human beings create meaning.
Pokinghorne (1988)	Narratives are used to understand the world: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Narrative schemes are ubiquitous in our lives...” (p. 14).
Connelly and Clandinin (1986, 1990); Clandinin and	Narratives are the context for making meaning: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “We are storytelling organisms and as such lead storied lives” (Connelly & Clandinin, 1990, p. xvi). ▪ “[...] narratives should be used as a point of reference for understanding experience” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 19).

Connelly

(2000)

Carter (1990) Narratives capture the richness of life:

- “That cannot be expressed in statements of facts or abstract propositions. It can only be demonstrated or evoked by story” (p. 6).

Syrjl and Life is a long process of narrative interpretation:

- Estola (1999)**
- “[...] a person constantly renews his or her narrative, be re-creating mental experiences in the form of words and sentences” (p. 3).
 - “[...] identity comes about through dialogue” (p. 3).

Adapted from Gibson (2015)

Clandinin & Connelly (2000), referred in Barkhuizen (2008), suggest that the narrative spaces is configured by three dimensions:

1. The participants in the story -their own experiences and their interactions with others
2. The time during which the story takes place, including its temporal connections to history and the future
3. The physical settings or places in which the story is located. Any story is positioned within the matrix or space that these three interrelated dimensions create, and it is within this context that the story is understood, by both the teller of the story and the narrative researcher. (p. 232.)

As evidenced, those dimensions can answer questions related to the who, where and when, which are the core of narrative accounts. For Barkhuizen (2008) there may occur three interconnected and mutually constructed levels of story: story, Story and STORY. The first one, with lower-case letters “is personal, and embodies the inner thoughts, emotions, ideas and theories” (p. 235). The second one “spreads wider than the immediate psychological and inter-personal context of the teacher. Included in this Story are consequences of decisions

typically made by others in the work environment, as well as their attitudes, expectations and prescriptions” (p. 235). The last one “refers to the broader sociopolitical context in which teaching and learning take place [...] These levels of story are obviously interrelated, and at times it may be difficult to distinguish them” (p. 235). This distinction could be useful for methodological purposes and help identify analysis lines.

The previous constructs articulate the research problem, the main question, the general and specific objectives that guide my project. Moreover, they are philosophically, epistemologically and methodologically interwoven and inform me as researcher to better understand, reflect, contribute and discuss these themes. Barkhuizen (2016) states that understanding the professional identity as well as its construction has implications on the practice, but if we want to understand language teaching and learning we do need to understand, as was already mentioned, who teachers are and how they build up their profession.

Both in Colombia and worldwide there is a growing tendency to explore narratives in a broad sense and in the EFL field. Even if there is a well-configured tradition of this kind of projects in anglophone speaking countries and overseas (Huberman, 1995; Bell, 2011; Polkinghorne, 1995, 2005), it is worthy to recognize publications and research projects written from southern epistemologies. The collection “Narrativas, autobiografía y educación” coordinated by CLACSO and Universidad the Buenos Aires is of capital importance. Among the four books that have been published on that collection, Alliaud and Suárez's (2011) contribution is of remarkable interest. The coordinators of this book, including the insights of six more academics, address questions such as:

¿Cuáles son los contenidos principales del saber pedagógico producido en situaciones prácticas que quienes enseñan identifican o identificaron como significativas?, ¿cómo se organiza ese saber hacer cuando se transforma en “decir” y en “escribir”?, ¿a través de qué estrategias discursivas y con qué categorías pedagógicas los docentes reconstruyen narrativamente ese saber?, ¿qué tradiciones pedagógicas pueden ser utilizadas para interpretar esos contenidos y ponerlos en diálogo con la teoría educativa pública?, ¿cuál es el potencial que tiene el saber de la experiencia para la formación y el desarrollo profesional docente? (p. 7).

Additionally, the doctoral thesis “What I didn’t want to do, what I thought I would do, and what I ended up doing: novice EFL teachers’ narratives of experience in learning to teach”, written by Diego Fernando Macías Villegas (2017), available under request at the repository of The University of Arizona, shows that “participants' conceptualizations of language teaching as EFL learners before entering a teacher education program were characterized by a traditional view of teaching (Widdowson, 1985), which represented what participants did not want to do in their prospective role as EFL teachers”. Other significant contribution is found in Blanco (2017) who presents a rigorous description on how the concepts of narrative inquiry, narrative research and autoethnography have had different developments and understandings in England, United States, Canada and Latin America. This researcher also suggest we need more academic developments in our local context for avoiding taking for granted reflections from overseas.

The reader interested on the topics addressed in this research project could find several insightful and provocative ideas in some of the Doctorado Interinstitucional de Educación publications such as *Énfasis 22. ELT Local Research Agendas I*, Quintero (2018), as well as on the master theses of Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés which are available at: <http://maestria.udistrital.edu.co:8080/tesis-1993-2019>.

Chapter 3: Methodology

In this chapter, I provide insights on the research paradigm I have used. I also present the research approach used and a detailed description of the setting where this study was carried out. Moreover, I characterize the nine participants of this project and give an account of my role as a researcher. The data collection instruments as well as the procedures used are presented.

3.1. Research paradigm

This research project could be framed within the qualitative research (QR) paradigm. Denzin & Lincoln (2005) suggest:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversation, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (p. 3).

Bearing this in mind, I worked with EFL pre-service teachers being educated at Universidad Pedagógica Nacional. As it was previously stated, my purpose was to analyze the construction of their professional identities through the voices portrayed in their narratives offering descriptions, interpretations and insights to “make sense of human behavior within the research context” (Burns, 2003, p. 20).

Thus, as suggested by Dörnyei (2011) my research project was characterized by the succeeding characteristics: a) Its *emergent nature* as it has not been predefined or bounded to a set of hypotheses. Opposite to this, it is considered as an open and fluctuating process in which the categories and reflections are constructed all over the research process b) It dealt with qualitative data gathered in the form of transcribed interviews, narrative frameworks and life-stories which are useful for building up meaning out of the experiences the EFL pre-service teachers have had c) Even if this research did not involve observing a particular setting, it considered a group of nine participant who were pursuing their Bachelor's degree at UPN. They represented, to some extent, and co-constructed meaning with the institutional views of this University d) It highlights *insider meaning* because it listened to various subjective experiences and privileged the feelings, narratives, voices and opinions of a group of pre-service teachers e) It incorporated a small number of participants as a way to examine rigorously their narratives, experiences and understanding about how their pre-service teachers' professional identities is constructed, and f) It privileged and interpretative analysis which was the product of my interpretation of the data gathered and the research process carried out.

3.2. Research approach

This project, as has been presented, deals with narrative research or narrative inquiry which is also a method of analysis. According to Clandinin and Connelly (2000) narrative inquiry is an umbrella term that captures personal and human dimensions of experience over time and takes account of the relationship between individual experience and cultural context. For

Polkinghorne (2007), narrative research is “the study of stories. Stories are ubiquitous, appearing as historical accounts, as fictional novels, as fairy tales, as autobiographies, and other genres. Stories are also told by people about themselves and about others as part of their everyday conversations” (p. 471). Ostovar-Namaghi, Norouzi & Hosseini (2015) state that narrative inquiry:

Can be both a method and the phenomenon of study. As a method, it begins with the experiences as expressed in lived and told stories of individuals. Analysis of people’s stories allows deeply hidden assumptions to surface. Narrative inquiry requires going beyond the use of narrative as rhetorical structure, that is, simply telling stories, to an analytic examination of the underlying insights and assumptions that the story illustrates (Bell, 1995, 1997a, 1997b; Conle, 1992). Narrative analysis treats stories as knowledge per se which constitutes “the social reality of the narrator” (Etherington, 2004, p. 81) and conveys a sense of that person’s experience in its depth, messiness, richness and texture, by using the actual words spoken. Analysis (meaning making) occurs throughout the research process rather than being a separate activity carried out after data collection. (Gerhart, Tarragona, & Bava, 2007).

Therefore, narrative inquiry is “the study of stories of experience, or, of life generally, which enables a researcher to identify themes, issues, concerns and problems of individuals, or communities” (Casey, 1995, p. 214). Through narratives, it is possible to analyze, represent, gather, and understand people’s stories while they are told. In this case, the narrative knowledge comes from EFL pre-service teachers. As it is suggested by Barkhuizen, Benson & Chik (2014) narrative inquiry has been used to understand issues related to language education from the views of the individuals who do the teaching and learning.

Ostovar-Namaghi, Norouzi & Hosseini (2015) suggest that “narrative inquiry, as a systematic way of recording and making sense of professional experience, helps researchers to theorize professional practice and develop theories of practice, which complement the

dominant grand theories” (p. 1995). They also imply that “[narrative inquiry] (1) is in search of meaning rather than generalizable quantifications; (2) it gives voice and theorizes practitioners’ experience rather than imposing something on classroom reality” (p. 1996).

Moreover, Hammine, Keskialo & Sarivaara (2019) on a research about Sámi language teachers’ professional identities state that “the narrative method can only represent some individual voices” (p. 4). This aspect precludes researchers to generalize, but instead allow them to give an account of specific cases which could gain significance in specific contexts. At this point, defining categories from individual narratives is not an easy task. Instead, researchers privilege the voices and what they reveal through their retelling.

Mendieta (2013) argues that narrative research is an alternative approach to study language teaching and learning and it has contributed to the Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) and educational fields. For her, by using narratives, teachers make sense of their surroundings, intertwine the personal and the social in a way that promotes individual and collective growth, make their voices heard, gives teachers an important role as active agents who hold knowledge about the language, the students and the contexts. Mendieta (2013) states:

Likewise, as Barkhuizen (2008) observes, there are various reasons why narrative inquiry is valuable for teachers. By sharing their stories, teachers have the opportunity to reflect on their own practice, to obtain an understanding of their own knowledge and actions and, therefore, to act accordingly by making any necessary changes. Reflecting on their stories allows them to see the whole picture, what is behind their and others educational doings. Narrative research thus offers researchers the opportunity to present the complexity of teaching and learning to teachers themselves and to the public. (p. 144).

Even if narrative inquiry is a promising field, there are some dilemmas and challenges it faces: the role of interpretation, the question of truth, the legitimization of values of a given culture, among others (Mendieta, 2013). To this regard, Polkinghorne (2007) argues that in any kind of researcher, whether if it is conventional or reformist, as in the case of narrative research, there is a call to convince readers and scholars about the validity of the data provided and the procedures used. For him “evidence, such as personal descriptions of life experiences, can serve to issue knowledge about neglected, but significant areas, of the human realm” (p. 473).

3.3. Setting

This study was conducted at the Language Department of Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia) which is constituted by approximately nine hundred undergraduate students. On the one hand, this public University main aim is to “form human beings, as people and teachers, education professionals and educational actors at the service of the nation and the world, at all levels and modalities of the education system and for the entire population in its multiple manifestations of diversity” (UPN, web site).

In addition to that, the UPN produces teaching, educational, pedagogical and didactic knowledge; contributes to the formulation of public policies in education; dialogue with society for the construction of nation and region; work for education as a fundamental right, and it is committed to the construction of the educational and pedagogical project of the nation.

On the other hand, the Language Department, ascribed to the Humanities Faculty:

Educate integral and right men and women for the exercise of a teaching focused on the study of language in its multiple manifestations: mother language, foreign languages, literature and those other sign systems that can be used by the human beings for the sake of communication and cognitive construction in general. (UPN, web site).

It is important to mention that the Language Department offers two Bachelors' degrees in education with alike curricula (see appendix C). They are Degree in Spanish and English, and Degree in Spanish and foreign languages with emphasis on English and French. The curricular structure of the degrees of the Language Department defines five training fields⁹, which can be understood as the foundations from which the general thematic nuclei will meet the objectives of the curricula, they are: 1) Disciplinary training field in language sciences 2) Research training field in linguistics and literature 3) Communicative training field or about language skills 4) Disciplinary training field in literature 5) Training field in pedagogy and didactic.

Moreover, both Degrees are structured in two cycles: *fundamentación* and *profundización*. The first one lasts six semesters. It is intended to provide pre-service teachers with conceptual, instrumental, behavioral and attitudinal training that are considered basic for the achievement of the curriculum objectives. It develops with greater intensity the disciplinary training fields (language sciences and literature) and the field corresponding to language competences, both in their own language and in foreign language(s). The second cycle lasts four semesters. In this one, the future teacher will face challenges in which he

⁹ En español son llamados “ambientes de formación”; sin embargo, en este caso uso la palabra *field* para referirme a ellos y no *environment*, cuyo significado en inglés es muy distinto.

must apply the knowledge and skills that have been developed in scientific and pedagogical research and action processes. In addition to that, a more intense work is observed in the problems and themes related to the pedagogical, didactic and scientific-research training fields. A detailed description of the elements presented above could be found in UPN (s.f, 2010, 2013, 2017a, 2017b).

In relation to the pedagogic practicum, the Language Department has agreements with different institutions (mostly public schools) in Bogotá where pre-service teachers can join directly the profession for some periods of time. It is important to remember that before the practicum, pre-service teachers have taken pedagogy classes which give them the possibility to visit educational contexts, to interact with in-service teachers and to reflect upon issues related to the field of education during each semester. However, it is not until eighth semester that students go to a classroom with the company of an in-service teacher for making field observations and for constructing a research project.

For doing so, they are under the supervision of qualified teachers from UPN who orientate the subject called “Proyecto de investigación en el aula” in Spanish, English or French, according to the choice of pre-service teachers. In ninth semester, students enroll in “práctica asistida” which gives them the chance to orientate a class having some hours per week and implement their project. Right after that, in tenth semester, pre-service teachers finish their pedagogic practicum in “práctica autónoma” where they are expected to finish their pedagogical intervention and report their results. Pre-service teachers are supposed to be accompanied by professors from the institution where the pedagogical practicum is developed, as well as by teacher-advisors from the UPN Language Department.

It is also important to mention that these degrees have a duration of ten academic semesters distributed in 5 years. If a pre-service teacher is willing to obtain his Bachelor diploma, he has to approve all academic credits, to receive a favorable concept of his pedagogical practicum and an endorsement of the document derived from the research project he formulated in eight semester.

Before characterizing the participants, as this study analyzes EFL pre-service teachers' professional identities construction it would be of great value to present the profile of the teachers that the Language Department is intended to educate. As I have suggested elsewhere (Micán-Castiblanco, 2017), for the DLE of the UPN (1999) the commitment to the pedagogical development of the country and to the qualification of the teachers (p. 31) is important. For this reason, the institution has decided to project the performance and profile of its students in three fields: academic, professional and occupational. In that sense:

el impacto que se proyecta, profesionalmente hablando, está en relación con un educador, egresado del DLE de la UPN, capaz de diseñar, gestionar, e implementar proyectos pedagógicos en lengua y literatura que den cuenta de una sólida formación y de altísimas competencias en los aspectos, disciplinar, de adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas inherentes a la enseñanza de las lenguas, y de idoneidad ética y profesional para desempeñarse con eficiencia en el ámbito académico y social, y de esa manera contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y el progreso del país. (UPN, 1999, p. 32).

In addition to this, the formative aim of the DLE, in terms of the professional profile, seeks that students serve as trainers, researchers, counselors, administrators, evaluators and integrators (en español formadores, investigadores, orientadores, administradores, evaluadores e integradores) throughout their training process and once they finish their studies in the undergraduate programs.

3.4. Participants

Nine pre-service teachers (undergraduate students) from the UPN Language Department participated in this study. A pre-service teacher is “a student teacher enrolled and actively participating in a university teacher education program” (Gibson, 2005, p. vi). They were chosen by a convenience sampling after a selection process which had the following stages:

1) Pre-service teachers of the Language Department received a general invitation and a short¹⁰ form aimed to identify general information for participating in this study. It was shared via the Language Department's blog and through the e-mails the Pedagogical Practicum Coordination had. I also share this project initiative at the Language Laboratory, having the approval of the Language Department Head (appendix D).

2) That first form was filled out by 64 people, from whom 44 manifested their interest to participate in this study. A second form was sent to the emails of those pre-service teachers to deepen in their characterization. 15 of them completed this form and continued being interested.

3) From those 15 pre-service teachers, 9 were chosen considering their time availability and that they were living in Bogotá. Afterwards, we established communication by email and started working on this research project.

Table 2 presents some of their characteristics:

¹⁰ It was posted here on April 16th, 2019:
<https://coorlenguasupn.wordpress.com/2019/04/16/invitacion/>

Table 2. Participants' characteristics

Participants				
Participant	Semester	Age	Gender	Degree
Camilo ¹¹	II	20	Masculine	Spanish and English
Cata	IX	22	Feminine	Spanish and foreign languages
David	IX	26	Masculine	Spanish and English
Marco	IV	32	Masculine	Spanish and English
Mafe	IV	19	Feminine	Spanish and English
Óscar	X	24	Homosexual ¹²	Spanish and English
Roger	II	30	Masculine	Spanish and English
Valeria	IX	21	Feminine	Spanish and English
Wilmer	II	18	Masculine	Spanish and foreign languages
Own elaboration				

As I am dealing with EFL pre-service teachers' narratives and there is an urgent call to humanize research (Paris & Winn, 2013), it is to pay attention to some communities who have never been heard, to challenge marginalizing systems and to recognize the voices of real people as participants, as active agents, who have lived different trajectories and lives, I will provide a brief richer description of my participants. It is also essential to remember that traits of the research collaborators are given in their narratives which are presented in the coming chapters.

¹¹ The participants agreed with keeping their names on this research project.

¹² This was the answer provided by the participant and its enunciation point must be respected.

My first participant was Camilo. He was born in Bogotá. He is part of a middle-class family. He has never interrupted his studies¹³ and he can attend the university thanks to the economic support of his parents. He does not have to work. He decided to enroll in this initiative due to curiosity and learning. He has not received any teacher-related formation before starting his undergraduate program at UPN and there are not any teachers in his family. He was not aware neither of the applicant nor the graduate profile of the Language Department. He feels he is good at learning English, and he identifies weaknesses in aspects related to knowledge about education and pedagogy.

Cata was born in Bogotá. She belongs to a middle-class family and she has never interrupted her studies. She decided to participate in this research project because she believes that it can contribute to the Language Department and its students, through the understanding and discovery of an identity that has rarely been studied. When interviewed, she was working as a UPN Language Department assistant. Said work and her family support allow her to respond financially for the cost of her studies. She did not receive prior education as a teacher, and she was not aware of the profiles of the Department. Like Camilo, she perceives herself as good at learning English, and she identifies weaknesses in aspects related to knowledge about education and pedagogy.

David was born in Bogotá. He belongs to a middle-class family and he has interrupted his studies once due to a trip he had overseas. He found this project interesting and that is why he decided to take part on it. He works as an assistant of the Language Department and he also teaches personalized classes which help him pay the costs of being a university

¹³ In Colombian public universities students usually drop off their studies due to different factors which may be related to the need to work to warrant basic living conditions.

student. He did not have prior formation in relation to education and pedagogy. Opposite to the previous participants, he was aware of the UPN Language Department applicant profiles and from those one he emphasizes the importance of researching during the pedagogical practicum. He identifies weaknesses related to his mother tongue (linguistics and literature), and he perceives himself as good at English.

Marco was born in Santa Rosa de Viterbo, a municipality located in Boyacá (Colombia). He has interrupted his studies due to personal reasons and he decided to participate in this project to collaborate. He works as a reading promoter in unconventional spaces. There, he does workshops with books in such a way that the audience, especially children, become interested in reading and arts. He has been doing this for a few months. He also offers personalized music and chess classes. Thanks to his jobs he can pay for university's costs; however, he feels it is sometimes difficult to organize his schedules to be working and studying at the same time. He did not receive prior formation as teacher and there are not any teachers in his family. He recognizes strengths in his mother tongue (linguistics and literature), but he feels weak in EFL.

Mafe was born in Bogotá. She belongs to a lower middle-class family. She decided to partake in this research project because she found interesting, as a future teacher of English and Spanish, to know how a research process is conducted and how it could help her coming projects. Her parents support her financially, but she also finds economic resources to ease expenses. When she entered the University, she was aware of the Language Department profiles and according with them, she finds important to have the ability to reflect on the problems of education and especially of pedagogy, as well as appropriate the development of several fields that can serve as support to produce knowledge taking into account social

reality and pedagogical knowledge. She feels she is good at EFL, and she recognizes weaknesses in issues related to Spanish linguistics and literature. She did not receive prior formation in aspects related to education or pedagogy.

Óscar was born in Bogotá. He belongs to a lower middle-class family. He decided to participate in this project because he feels identified with the investigation. He also thinks it is a field through which he can contribute to education and its continuous improvement. Even if he does not have a formal work, he supports himself with the academic monitoring offered by the university. His parents also support him monetarily to meet the remaining expenses. He was awarded a scholarship thanks to a public discourse he read at an event called “Café por un futuro” in 2014. Some businessmen have granted him his studies. There are some teachers in his family. He was aware of the profile of the Language Department students. Paradoxically, he recognizes his strengths in EFL, but at the same time he is conscious he needs to keep working on that area to improve what he already knows.

Roger was born in Girardot, a small city located in the Department of Tolima. He studied in Flandes. He moved to Bogotá when he was 18. He belongs to a lower-class family. He enrolled in this project because he wanted to collaborate and was curious about how to conduct a research. For meeting his personal expenses and needs, he works at a restaurant during the weekends and some days throughout the week. There are no teachers in his family, and he was not aware about the UPN Language Department profiles. He feels he is good at Spanish linguistics and literature. Opposite to this, he considers he lacks a good English level, he would like to be better at.

Valeria was born in Bogotá. She belongs to a middle-class family and she decided to enroll this project because it seems important to her to be part of research processes around pedagogy and language which could broaden what she knows in those fields of study. She pays the semester and her expenses thanks to a loan from a financial institution. In addition to that, she has personalized classes and works at an institution which helps her assume other expenses being at the university implies. She did not have prior education as teacher, but there are some teachers in her family. From the beginning of her studies she was aware of the UPN Language Department profiles. She highlights the fact of being teacher-researchers in the field of pedagogy because we must face the multiple social situations presented in the classroom. She sees herself as highly proficient in aspects related to Spanish linguistics and literature. She acknowledges some weaknesses related to her mastery of the English language.

My last participant was Wilmer. He was born in Bogotá. He belongs to a middle-class family. According to him, it would be a pleasant experience to contribute to this research that can help an educational community of future teachers, in areas related to language teaching. Even if his parents support him financially, he also works at a bakery, located in the north of the city, as a waiter and in general services. He was aware of the Language Department profiles. He feels he is strong at English language use, but he is unsecure about his knowledge in the field of education and pedagogy.

As it was presented, one of my interests was the heterogeneity of participants in relation to the semesters in which they were. This could possibly allow me to track similarities and differences in their narratives, while being part of different moments of their education, and to identify a variety of experiences as pre-service teachers.

3.5. Researcher's role

Firstly, my role as a researcher throughout this process was characterized by four aspects clearly presented by Dörnyei (2011): 1) genuine curiosity 2) common sense 3) good ideas 4) combination of discipline, reliability and social responsibility (p. 17). My curiosity started when I was doing my undergraduate studies at the UPN and it increased when I completed my Bachelor's degree and formally started my work as a languages teacher. Questions related to my profession, my characteristics as educator, and the tensions related to teaching foreign languages were and continue being at the center of my reflections.

Secondly, I am engaged with the real world and that is why I am also concerned about understanding what happens with pre-service teachers while they are being educated in a formative process that I also experienced some years ago (2011-2016). Having the opportunity to discuss with others, allowed me to reflect upon my own self construction as a languages teacher.

Thirdly, as a researcher, I considered it was a good idea to think about what is happening in terms of teachers' educations and professional identities constructions at the Language Department of UPN. From time to time institutions tend to stabilize and set up a series of principles or considerations of what they do in a way that they forget to keep them under constant observation or evaluation. Besides that, I have tried to keep myself on the appropriate track for generating deeper understandings and insights about my investigation topic.

Moreover, as a researcher I was committed to listen, interact with, and respect all my participants looking for profoundly understand their comments, reflections, thoughts and feelings in relation to their professional identities construction. It was also my responsibility to safeguard their individualities as well as threat, describe and analyze ethically and responsibly the information shared by them. Mendieta's (2017) insights on the narrative researcher are of key importance:

Narrative inquirers recognize that the researcher and the participants are “in relationship with each other and that both parties will learn and change in the encounter” (Pinnegar and Daynes, 2006, p. 10). Who the researcher and the researched are will inevitably emerge in the interactions as they both bring their own experiences, histories and worldviews to the inquiry process. (p. 139).

Finally, my role dealt with being alert trying to avoid assumptions or leading perspectives towards my participants. Even though, I acknowledge that my subjectivity and my identity as teacher and researcher were always present during this investigation process. They guided and oriented the whole process carried out in this research. In Benson, Barkhuizen & Chik (2014) words “researchers themselves are not stable, unchanging technicians” (p. 98).

3.6. Data collection instruments and procedures

The data were collected by individual sessions of semi-structured interviews with the participants which gave us the chance to grasp oral narratives. I also included written narrative frames and written life stories. The participants were well-informed and signed a

consent form for participating in this research project (appendix E). As Polkinghorne (2005) suggests:

the data required to study experience require that they are derived from an intensive exploration with a participant. Such an exploration results in languaged data. The languaged data are not simply single words but interrelated words combined into sentences and sentences combined into discourses (p. 138).

The process of collecting data lasted one semester approximately and was organized as follows:

Table 3. Data collection process

Schedule of actions 2019		
Date	Actions	Responsible
March 29 th	Present project for approval to the Language Department	Researcher
April 8 th – 18 th	Invitation to participate in the project	Researcher
April 8 th – 18 th	Filling out form 1	Possible participants
April 19 th – May 3 rd	Filling out form 2	Possible participants
May 4 th – May 9 th	Selection of participants	Researcher
May 10 th – May 15 th	Consents signature	Participants
May 10 th – May 15 th	Data collection 1: Interviews	Researcher and participants
May 16 th – May 30 th	Data collection 2: Written narratives	Participants
August 9 th – August 30 th	Data collection 3: Life stories	Participants
Own elaboration		

It is important to mention that it was necessary to postpone, under the consent of the participants, the collection of life stories due to the vacation period. All the instruments were applied in Spanish because language barriers subtract expressive possibilities in terms of spontaneity, loquacity, meaning production and reflection. Even if I told the participants the possibility to answer in English, they decided not to use the foreign language while partaking in the study. There was only one participant who answered one of the sections of the narrative frame in English.

All the instruments were piloted prior to their implementation with the participants. Some colleagues from the Master program and some in-service and pre-service teachers participated voluntarily on this process. I contacted them personally and explained the objectives of my research and the importance of receiving their comments to improve the quality and reliability of the research instruments. Besides that, the instruments were checked and received feedback by Professor Luis Fernando Gómez Rodríguez (†) and my thesis advisor, Professor Ángela Camargo Uribe.

3.6.1. Semi-structured interviews / Oral narratives

As it is stated by Benson, Barkhuizen & Chik (2014), narratives could be oral, written or multimodal. For this instrument, the first modality was privileged. As suggested by the authors “in narrative inquiry, interviews are mainly used to elicit oral accounts of language learning and teaching experiences” (p. 14). In this case, the intention was to listen to participants' voices in relation the process and the events that have been significant to them

linked to their professional identity construction in a formal learning context (Universidad Pedagógica Nacional). According to these scholars, “in most cases, the interviewer-researchers are teaching or have taught postgraduate courses that the interviewees are taking or have taken” (p. 16). As it was presented, my research did not meet that criteria and it has been an interesting way to promote other kind of reflections or research projects, specifically at the Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I also think this project may arouse the interest of profesores de planta to conduct similar studies.

Kvale and Brinkmann (2009) (cited in Benson, Barkhuizen & Chik, 2014, p. 16) argue that “[t]he qualitative research interview attempts to understand the world from the subjects’ points of view, to unfold the meaning of their experiences, to uncover their lived world prior to scientific explanations” (p. 1). That is why interviewing allows the access to personal perspectives about the professional identities’ construction. In this project there is a strong call to value, acknowledge and highlight reflections built by pre-service teachers, despite what could be said about them from an outsider perspective such as the ones policy makers, heads, directors, ministries, institutional profiles, among others, might have.

The interviews can be categorized in three broad groups: a) structured, b) semi-structured and c) open interviews. The first group uses a very well-defined set of questions the researcher strictly must follow. The second group, the one I have used, has an interview guide formed by 15 open-ended questions (appendix F). The first 3 explored some reasons participants had in relation to becoming a teacher, choosing the Universidad Pedagógica Nacional to pursue their undergraduate formation, and the reasons for preferring the Licenciatura en español e inglés or the Licenciatura en español y lenguas extranjeras. Questions 4-9 aimed to explore pre-service teachers’ perceptions about their English

proficiency level and the experiences they have had during the classes with their teachers and their methodologies. Question 10 promotes participants' criticisms on the undergraduate programs they were enrolled. By saying their critiques, they were also portraying their desired identities or what could be significant for them and their professional identities construction process. Questions 11 and 12, addressed to those who have been at the University for at least two years, explored the participants' changes experienced as pre-service teachers, as well as the challenges they have as EFL future teachers. Questions 13 and 14 aimed at exploring the traits that could define "the best English teacher" and the participants' imagined identities in 10 years. The final question was used as a self-reflective tool in relation to the insights and gains partaking in this interview has given to the participants. Likewise, clarifying questions were used when needed, to have a better understanding of the participants' oral narratives. This aspect is key while conducting semi-structured interviews because it promotes flexibility and a distinctive personality of the interview (Benson, Barkhuizen & Chik, 2014, p. 17). Finally, open interviews do not use a guiding set of questions. In this type, the researcher presents a general frame of his research interests and let the interviewees elaborate on that.

Eight individual interviews with the participants were conducted at the Meeting Room of the Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras office at UPN. This quiet and well-lit place guaranteed stable conditions for the pre-service teachers while conversing with me as a researcher. Only one of the interviews took place at the Multimedia Room, building A of UPN, due to a special request of the participant. Each interview lasted approximately 1 hour. A verbatim transcription of each interview was done. In addition to that, I guided the

interviewing process with the checklist for conducting semi-structured interviews proposed by Benson, Barkhuizen & Chik (2014):

Pre-interview

1. Prepare in writing an interview guide with more general biographical questions to start and then proceed to questions relevant to the research agenda;
 - the questions should be open-ended enough for the interviewee to respond freely;
 - the questions should be phrased in everyday language (not academic jargon).
2. Design a consent form that includes the permission to use interview excerpts for research purposes, including academic publications.
3. Prepare the recording equipment:
 - the equipment should have new batteries or be fully charged;
 - check memory space for digital recording;
 - bring extra batteries or a charger;
 - ideally there should be two sets of recorders to safeguard good recording.
4. Choose a quiet and neutral venue for recording;
 - a café is appropriate for a more relaxing environment (but do not sit near the coffee making machine!);
 - alternatively, let the interviewee choose a comfortable and convenient location.
5. Confirm the interview date and time with the interviewee before the scheduled interview.
6. Do pay for the coffee and/or cake if you are conducting the interview at a café.

During the interview

7. Explain the interview agenda to the interviewee;
8. Let the interviewee read the consent form;
9. Ask for permission to record the interview;
10. Introduce the interview guide; or let the interviewee read the interview guide;
11. Turn on the recording equipment;
12. Draw on the interview guide but let the interviewee speak freely;

13. Take notes and ask for clarification and elaboration;
14. Let the interviewee find the natural close to the interview;
15. Offer the interviewee a copy of the recording.

Post-interview

16. Data management:
 - download and store the interview recording;
 - duplicate files for safe keeping.
17. Send the interviewee an appreciation card or email. This may be considered old-fashioned, but most participants appreciate the gesture;
18. Prepare an interview transcript;
19. Tidy up the interview transcript (it is not necessarily a good idea to show a verbatim transcript to the interviewee);
20. If necessary, send follow-up questions to the interviewee;
21. Share the transcript with the interviewee. (pp. 30-32).

Unfortunately, we did not have a cup of coffee during our interviews. This could be a good idea for people interested on gathering oral narratives in a more pleasant environment. I collected about 65.732 words during the interviewing sessions. That amount of data is very significant but posed me some challenges in relation to how to proceed methodologically, as it is discussed in Chapter 4. A transcription of a whole interview is provided (appendix G).

3.6.2. Narrative frames

Frames are narratives templates used to collect data of different teachers' experiences. Benson, Barkhuizen & Chik (2014) define it as a:

written story template consisting of a series of incomplete sentences and blank spaces of varying lengths. It is structured as a story in skeletal form. The aim is for respondents to produce a coherent story by filling in the spaces according to their own experiences and their reflections on these. (p. 45).

Narrative frames provided a first good insight and a broader overview of a specific area of study (Barkhuizen & Wette, 2008) which in this project is related to the construction of EFL pre-service teachers' professional identities. Besides that, Barkhuizen (2014) pinpoints some strengths of using narrative frames such as: they enable respondents to write narratively; they ensure the researchers obtain the information they want to achieve; the aims of their study, the spatial and structural restrictions allow narrators to tell their stories; they limit the quantity of data that is collected, provide guidance and support in terms of the structure and content of what is written. Additionally, Benson, Barkhuizen & Chik (2014) suggest other strengths associated with the use of the narrative frames: "the structured nature of the data makes for easier analysis [...] the sample of respondents can be much larger [...] frames serve an exploratory purpose" (p. 48).

Even if narrative frames are useful, they also have some limitations. For instance, respondents may need or desire more space to write their answers, there could be incompatibilities between the way the frame is structured and the cultural writing conventions (Barkhuizen, 2014). Besides that, for Benson, Barkhuizen & Chik (2014), other shortcomings of using narrative frames are:

[...] 3. Researchers may feel that at times they would like more content than that captured in the spaces available between prompts. 4. There is no opportunity for respondents to write about other (non-framed) topics. 5. There may be prompts which are interpreted in a way not intended by researchers. 6. The potential exists for narrators to write a list of unconnected ideas in response to the prompts if the frames

are poorly designed or the instructions are not clear. 7. Ironically, the narrative frames tend to de-personalize the participants' stories of experience when combined and analyzed together with many other completed frames. (p. 48).

Barkhuizen (2014) suggests narrative frames are a useful instrument for investigating language teaching and learning. He also includes “a summary of recent research that has employed narrative frames, either as the sole data-collection instrument or in combination with other methods” (p. 14). After Barkhuizen's publication in 2008, he elicits ten essential features of narrative frames that could be summarized as follows:

1. *Purpose*. The researcher must be clear about the purpose of the narrative frame.
2. *Topic*. The topic of a narrative frame needs to be well defined.
3. *Experience*. The topic of a frame is always about the experiences of the respondents; either those lived in the past or those imagined in the future.
4. *Reflection*. The frames should provide opportunities for respondents to reflect on the experiences described in the frames.
5. *Spatiotemporal*. To ground these experiences in particular contexts narrative frames need to have both a spatial and a temporal dimension.
6. *Coherence*. Once the frame has been completed, the narrative should be read like a coherent story.
7. *Formatting*. The blank frame be formatted like an incomplete paragraph, not as a numbered list of prompts one under each other starting against the margin.
8. *Instructions* to respondents need to be clear and detailed.
9. *Trialling*. It therefore makes sense that a draft of the frame should be trialled with a similar group of respondents, or a similar frame with the target group of respondents.
10. *Language*. If it is practicable to design the frame using the language of the respondents and the researcher too knows their language, then it makes sense to use this common language for the frame. (pp. 21-22).

Thus, it is indubitable all research instruments have their pros and cons, and we, as researchers, should include a variety of them for gathering reliable information. This was my first time using narrative frames and I do acknowledge its significance for my research purposes. Based on the experience I had while designing the frame there are some challenges I encountered: a) defining the length of the spaces after giving a sentence starter b) deciding

whether to use a key word, a mid or ending sentence c) producing a coherent frame that could address and meet the aims of this research. That is why I decided to include some pointed lines which is a variation of the models of narrative frames suggested by the mentioned scholars. Giving the respondents the possibility to expand their answers, write additional information freely or comment on the instrument used was a right choice.

The participants completed the narrative frame (appendix H) formed by sentences starters followed by blank spaces at their own time and space. The day of the interviews, I gave them a copy and explained how to fill out the narrative. They had 15 days to hand it back to me. The aim of it was to explore how the participants felt when they were accepted in the university, the difficulties and challenges they have had while becoming an EFL teacher, and the experiences they found meaningful with their teachers and classmates. These elements enriched the account of ELF pre-service teachers' professional identities construction. A sample of the narrative frame used is provided in this document (appendix I).

3.6.3. Written life stories

There is a challenge to define life stories because their conceptualizations vary among languages (life story, *récit de vie*, *narración*, *relato de vida* or life history or *histoire de vie*) and contexts. Cárdenas (2019) suggests that “Denzin (1970) emplea el término relato de vida para la historia de una vida tal como la recuerda quien la ha vivido, mientras que propone reservar la historia de vida para los estudios de casos sobre una persona determinada” (p.

163). In this case, I am not dealing with life histories. On the opposite, I am exploring life stories to capture meaning from what my nine participants tell about their experiences and how they tell them.

Cárdenas (2019) also states that “el relato de vida privilegia la voz del sujeto, de tal manera que pueda hablar ampliamente sobre sus vivencias, sin las restricciones que acarrear el uso de otros dispositivos o instrumentos de recogida de datos” (p. 164). Even if I told my participants to write a life story of about one thousand words, they had the opportunity to exceed or shorten their telling according to their desire to narrate. Life stories stand always from a point of view and they are richer when people are willing to comprehend in deep an issue.

According to González (2016) life stories have some characteristics. They are constructed in some cases as metaphors for making meaning about what happens to an individual. They allow people to understand themselves as finite, changing and transforming. They are a motivation to learn about what a human being is, what he has left behind or what he desires to become. They express and value the personal essence of a subjective in which different dimensions, such as memory, culture, consciousness, experience, converge. If we look at these characteristics carefully, we can evidence some aspects related to the professional identities construction.

Furthermore, Mendieta (2013) insists on the fact that:

Events and actions are put together into an organized whole by means of a plot. This process of emplotment, where a prior action is causally linked to a later effect, is what actually distinguishes a story from a simple list of facts. Narratives thus give order to elements that would otherwise be random and disconnected. They provide connections, coherence, and sense; they give our experiences and understanding

structure; they are our way “of being and dealing with time” (Carr, 1986, cited in Webster and Mertova, 2007, p.2). (p. 137).

In this study, the participants completed a short life-story (appendix J) on a Google Form at their own time and space. As suggested by González (2016), the participants did not write *about* themselves, but *from* themselves considering that “el relato de vida constituye una herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente, y la riqueza de sus contenidos es una fuente de hipótesis inagotable” (Bertaux, 1999, p. 2, cited in Cárdenas, 2019). This aspect considers them as protagonist, witnesses and biographers. They had 20 days to fill it out. Unfortunately, two of the participants did not submit their written accounts after some of my reminders. A sample of the life-stories is provided in this document (appendix K).

3.7. Axes of analysis

As suggested by Cohen, Manion & Morrison (2007) there are different approaches to qualitative data analysis, which basically means there is no one single way to analyze and present it. In order to make sense out of the information gathered, I have decided to organize and present my data by people, using the possibilities suggested by them: by individuals and by groups. Before deepening in the data analysis, it is of key importance to remember what Benson, Barkhuizen & Chik (2014) have stated about narrative studies: “the iterative, emergent, and interpretive nature of these studies makes following the conventional sequence of research stages difficult” (p.94). Without following a very strict model, I have developed and mixed some procedures for analyzing data as it will be presented in the next chapter.

Table 4. Axes of analysis

Axe	Level	Participants	Instruments
Writing as analysis approach	Within-narratives	Individual. One by one	Oral narratives (interviews)
Thematic analytical approach	Cross-narratives	Group. Nine in total	Narrative frames and life stories
Own elaboration			

Chapter 4: Data analysis and findings

This chapter is structured in five subparts. The first one provides some meaningful insights in relation to analyzing data in narrative inquiry. The second one explains the analytical procedures used and it deepens in the way I analyzed the collected data. The third subpart concentrates on the within-narratives level. The fourth one shows the findings gathered from the cross-narratives level. Finally, the last one provides some insights based on the analysis.

4.1. Insights of the data analysis

Polkinghorne (2007) has argued that according to the type of knowledge someone is dealing with, it would require evidence and arguments from different sorts aiming to convince readers that the claims made are valid. That is why, for him “the general notion of validity concerns the believability of a statement or knowledge claim. Validity is not inherent in a claim but is a characteristic given to a claim by the ones to whom the claim is addressed” (p.474). It means the claims are not valid intrinsically or per themselves, they require an intersubjective judgment based “on the force and soundness of the argument in support of the claim” (p. 475).

In this study, I support the idea that “narrative research issues claim about the meaning life events hold for people. It makes claims about how people understand situations, others, and themselves” (p. 476). Some of the criteria that can be considered when evaluating the validity of narrative studies are plausibility, credibleness and trustworthiness. The first one has to do with the quality of a story of being reasonable and likely to be considered as true. The second one is related to a claim that can be believed and that encompasses a high level

of acceptance. The last one is close to aspects such as the honesty and sincerity of a claim in a way that an individual can rely on it.

“Narrative research, as well as conventional research, most often involves two performances: (a) the collection of evidence and (b) the analysis or interpretation of the evidence” (Polkinghorne, 2007, p. 478). The first performance was already explained, and it involved using interviews that resulted in oral narratives, narrative frames and life-stories. For the second one, I propose a two-folded data analysis. It combines *writing as analysis approach* with the *thematic analytical approach*. The first one, as suggested by Benson (2013) implies presenting the stories of the participants and interpretive commentaries on relevant themes. For the second one the researchers need to do several readings of the data, he suggests codes to organize the extracts which are later presented under thematic headings (Benson, Barkhuizen & Chik, 2014, p. 75). Even if these two analytical approaches are presented separately for clarity, it is required a joined reading for giving the reader an active role to look for new reflections and understandings derived from the narratives and findings presented here.

As it was mentioned, this analysis was conducted bearing in mind two different levels I risked proposing: *within-narrative* and *cross-narratives*. The *within-narrative* concentrates on each one of my participants' narratives and the *cross-narratives* is intended to look for particularities among the voices of the 9 EFL pre-service teachers who participated in this study in order to understand how their professional identities is constructed. I adapted this way of analyzing from Ayres, Kavanaugh and Knafl (2003).

Before deepening in each one of my participants' narratives, I need to clarify that I took into consideration the *narrated identities*, but I have not addressed the *enacted identities* (Kanno & Stuart, 2011). I approached my participants' *narrated identities* through the three data collections instruments already mentioned. The second group of identities would imply analyzing how my participants act out during classes or at the pedagogical practicum (classroom observation). This aspect was not considered in this project but could be envisioned in future inquiries.

4.2. Analytical procedures

I followed four stages throughout the data analysis: 1) Data collection and organization 2) Iterative data reading and reduction 3) Data analysis or interpretation 4) Data transformation and report of findings. Next, I present some details of each one of those stages.

- 1) *Data collection and organization*. As it was presented in (§) 3.6. data were collected from interviews, narrative frames and participants' life stories. For the interviews, I provide the date of completion, specifically for the within-narratives findings, a code of two elements (consonants/vowels) that allowed me to identify the participants, as well as the initials *Int 1* which stands for interviews plus an identification number. E.g.: *14 de mayo de 2019. CP. Int. 1*. As in the case of interviews, for the narrative frames I used the same code of two elements (consonants/ vowels) and the initials *N-f* which stand for narrative frame. Lastly, for the life stories of my participants which entail a significant part of their written narratives, I also utilized the two elements of the code and the initials *L-s* which refer to life story.

2) *Iterative data reading and reduction.* As a researcher I have transcribed verbatim all the interviews as well as the narrative frames written by my participants. The process of repeated data reading started with the transcriptions. I had to listen and stop many times before transcribing each one of the recordings. After that, I did a first reading of the transcriptions and made the relevant adjustments where I identified mistakes or inconsistencies. Next, I read and reread those transcriptions as wholes and fragments for about three or four times. In the last readings, I started doing a process of reduction guided by my research objectives and the spotlights of the semi-structured interview in order to cut down the information retrieved from the transcripts into their meaningful and simplified parts. Table 5 shows a reduction of the data collected in the interviews:

Table 5. Data reduction

Participant	Words transcribed	Construction of	% of reduction
	verbatim	individual narrative	
CP	5.810	1.392	23.95 %
CM	6.805	1.638	24.07 %
DC	12.078	2.172	17.98 %
MM	5.693	1.814	31.86 %
MC	5.795	1.474	25.43 %
OG	6.149	1.620	26.34 %
RP	7.322	1.946	26.57 %
VM	8.913	1.949	21.86 %

WN	7.167	1.502	20.95 %
Total	65.732	15.507	23.59 %

Own elaboration

3) *Data analysis or interpretation.* Even if it could be challenging to understand under traditional views of research, “writing the narrative report is doing the analysis; the plot of the narrative explains whatever it is that the researcher seeks to explain within a particular context of experience” (Benson, Barkhuizen & Chik 2014, p. 108). For the within-narratives, I concentrated on the oral narrative provided by my participants during the interview. I retell their stories following the narrative order of the conversation we had. My choices for selecting the information were based on the research objectives as well as on the meaningfulness of their answers in relation to the research questions and each section of the interviews. In relation to the cross-narratives, I proposed the headings bearing in mind what my participants said in their narrative frames as well as in their life stories. There are some intersection points among the instruments used.

4) *Data transformation.* The raw data retrieved from the three instruments used (interviews, narrative frames and life stories) were transformed into 9 narratives of each one of my participants as well as into five headings which resulted from analytic induction (Cohen, Manion & Morrison, 2007). In some cases, the data was retold by my voice as a researcher and, in others, I took excerpts of my participants contributions. Table 6 summarizes the results that would be presented in the within-narratives as well as in the cross-narratives section of findings.

Table 6. Levels of analysis and findings

Level	Findings / axes	Voices	Source of evidence
Within-narratives	9 written narratives	Individualized	Oral narratives (interviews) supported by life stories and narrative frames
Cross-narratives	To the rescue of the human	Interwoven	Narrative frames, life stories, interviews
	Teachers as models/influencers		
	The pedagogical practicum		
	EFL pre-service teachers' traits		
	Professional uncertainty		
Own elaboration			

In what follows, I present first the narratives of each one of my participants (*within-narrative*), including an account of their stories and some of the themes used by each one of them which are commented along the narrative. After that, I propose a *cross-narratives* complementary analysis aimed at giving a general stance of the findings.

4.3. Within-narratives findings

As suggested by Polkinghorne (1997), cited in Benson, Barkhuizen & Chik (2014), researchers are encouraged to “experiment with more appropriate narrative formats in reporting their studies” (p. 94). Up to this point, I have followed the conventional social sciences research approach and reporting which consists of an introduction, a literature

review and the description of methodological procedures. In the coming section, I allowed myself to present my findings as narratives based on two aspects: the analytical procedures presented above and what my participants said in the interviews which constituted the oral narratives. By reading them it is possible to identify some influencing factors, characteristics and changes in their EFL professional identity construction. Instead of validating or discussing the findings with other theoretical references that were already discussed, it is worth focusing on the voice of the participants.

Benson, Barkhuizen & Chik (2014) argue that “the participants are the central characters in any narrative inquiry. The study is about them. It is their lived and imagined experiences that researchers share or “re-story” in their reports. In other words, researchers represent those experiences to an audience” (p. 97). It is important to clarify that some of my participants read the subsequent section and enriched it. In the case where I did not receive feed-back, I hope to honor and be fair with their words and reflections. Next, I present the individuals narratives following the same order in which I described the participants of this research. I did not use a linear organization per semester because as will be seen later and as already discussed, the construction of professional identities does not occur in a single sense or in a forward progression.

4.3.1. Camilo's narrative

La formación docente nace más que todo por la experiencia que tengo en el colegio, específicamente con ciertos profesores que debido a sus procesos de enseñanza me

influenciaron y me hicieron recapacitar sobre si realmente yo podría aportar algo al país, por más diminuto que sea, como lo es la educación¹⁴.

(Entrevista 14 de mayo de 2019. CP. Int. 1)

Camilo identifies himself as someone who is always willing to help and teach everything no matter its level of complexity. He wants to change the violent mentality that we inherit that suggests people only learn with “garrote”. Camilo is aware that Colombia has had much violence and that we require social transformations to overcome all the suffering we have lived. Education is key for promoting the changes this country requires.

His interest in learning English originated from what some scholars called an integrative motivation (Gardner & Lambert, 1972). In his case, Camilo wanted to understand some videogames and learn from online videos about different topics. He says: “en un principio me estaba limitando por el hecho de que no lo entendía, pero a medida que iba progresando entonces me di cuenta de que lo fui adaptando, entonces iba aprendiendo y a medida que iba aprendiendo le terminé cogiendo el gusto. Eso por la parte del inglés”. In some cases, what motivates exploring a field or learning a language is not the desire to teach it to someone else, but a need to satisfy a personal requirement.

Camilo mentions he wanted to be part of the UPN community because “dos cosas: el hecho de que sea pública y el hecho de que sea la ‘educadora de educadores’ [...] Eso me parece demasiado interesante y me incentiva a meterme en la universidad, pues teniendo en

¹⁴ Los textos en español corresponden, en la mayoría de los casos, a las transcripciones de las entrevistas dadas por los participantes. Es importante recordar que la fecha de la entrevista y el código específico puede ser identificado al inicio de cada narrativa. Por ejemplo, CM corresponde a la identificación del participante; Int. refiere a interview y el 1 al número de entrevista realizado. En otros casos, se encontrarán las iniciales de los participantes, acompañadas de L-s que refiere a *life-story* o N-f que refiere a *narrative framework*.

cuenta de que si es la “educadora de educadores”, no creo que vayan a sacar simples seres que sirvan para enseñar porque unos son los que enseñan y otros son los que educan”. It was only until his third attempt that he was accepted to this University. For him, the ones who teach are only interested in explaining some aspects about theoretical knowledge of their fields. On the contrary, the ones who educate are concerned with the human aspect which is an essential component. He is emphatic in saying: “al fin y al cabo si uno no tiene humanidad es difícil que sea un buen profesor”. Once again, there is a claim for rescuing the human in the education of future teachers. Theoretical knowledge is praised, but it loses its horizon if it is separated from the deep feelings of humanity.

In relation to his English level, Camilo states: “manejo bien el *writing*, el *reading*, pero el *speaking* se me dificulta porque entonces ahí lo que pasa es que cuando me lleno de ideas, o simplemente no recuerdo un término a traducir y me quedo pegado, no puedo seguir hablando y me incómoda mucho eso”. Similarly, he considers that listening is one of the skills he is good at, but it demands a lot of attention. He values positively his English learning experience in the first semesters of the undergraduate program. His teachers motivated him to ask, clarify, and keep learning. He did not feel a pressure or a threat with the grades.

Currently, he feels his learning process is “chévere por el hecho de que ella [the teacher] nos sigue incentivando, no nos presiona, sino que nos habla con un tono de voz que es como agradable sin sentirse como presionado y además el hecho de que digamos haga bromas o que diga ciertas formas como con cierta qué sé yo, con un tono infantil, no es por menospreciar ni nada, pero al menos a mí me gusta mucho, pero hay personas que pues consideran que eso no les gusta”.

Camilo thinks teacher educators should see pre-service teachers as students, not as silly people who do not know anything. He considers the relationship among teachers and students goes beyond the classroom and implies having the opportunity to interact with teachers out of the walls. The call for the human is related with how people construct day-to-day interactions.

Camilo argues that: “ese gusto por el inglés que no me lo puedo quitar, o sea, por más que alguien venga, creo que va a ser difícil por el hecho de que ya le cogí el gusto de tal manera que pues yo también me ayudo en ese aspecto como de formarme”. For him, teachers could have different methodologies and interests, but they cannot tear off the aspirations and wishes rooted in an individual. For Camilo, it is important to count with electronic devices and resources to foster English learning processes.

One of the challenges he has as EFL pre-service teacher is to encourage future students to learn English because it is not simply a language imposed in Colombia, rather it links the local with the global which makes it an important language. He sees himself as a teacher willing to “incentivarlos [the learners] a decirles no, usted puede porque si usted tiene la convicción de querer hacer algo, usted lo va a lograr”. For him, a teacher should stimulate learning with a good attitude. He must be patient and careful of the human which is at the center of any educational initiative.

Camilo has not had a formal teaching experience, but he finds rewarding the opportunity to work with his classmates: “al menos con las personas que he enseñado así sencillo, lo trato de hacer lo mejor posible y listo no entiende algo, bueno volvamos a explicar y entonces trato de contextualizar todo lo mejor posible para que dicha persona me entienda

y que se incentive y decirle ah bueno, pero entonces está entendiendo porque sí sabe lo que estamos hablando”. In 10 years, he would like to be a teacher close to his students who promote different strategies for facilitating learning. In his life-story Camilo accounts an experience he had in an English class, he says: “Es en ese tipo de ejercicios [referring to an oral project] en los cuales me fijo realmente cómo quiero llegar a ser y realmente qué necesito para mejorar mi proceso de formación como un docente ya que, a pesar de que sea un simple ejercicio como lo es una exposición, me genera el deseo de aprender más y mejorar más, pues realmente deseo evitar ser un profesor que necesita memorizar para dar una clase” (CP, L-s).

The interview we had has served him to reflect: “hay pocas veces donde realmente reflexiono sobre las cosas que pienso, pero pues trato de hacer lo que más puedo y este espacio creo que es adecuado, me gusta y el hecho de colaborarle al menos en este proyecto, me parece bien porque al menos me, cómo decirlo, me despega un poco de lo cotidiano”. In addition, Camilo wrote: “Agradezco este espacio, ya que lo escrito anteriormente me ayuda bastante a seguir con mi gusto por la enseñanza, pues las reflexiones surgen al momento de narrar el pasado que no deseo y el futuro por el cual me visiono” (CP, L-s). It seems to be that pre-service teachers, and teachers by extension, do not have enough time to reflect about ourselves. Narratives help solving out this problem and constitute a useful resource for learners, teachers and researchers.

All in all, from Camilo's narrative there are some highlights that could be grouped thematically: there is an interest in linking what a teacher does with the search of *social justice and peace*. He feels that a development of EFL teachers' identities requires a comfortable environment in which learning is a delight, not a suffering. For him, an adequate learning process could be strengthened with the use of different technological devices and

resources. He also perceives EFL teachers as facilitators who scaffold and generate conditions to contribute to the learning processes.

4.3.2. Cata's narrative

En un principio mencionaba los pajaritos porque cuando uno está en el colegio normalmente le hablan a uno de una vida ideal, una carrera ideal y específicamente en el caso de la pedagogía o de ser profesor, los profesores le decían a uno, como no, estudiar en la Pedagógica es súper bien, te dan una visión muy diferente, vas a ser un profesor muy completo, muy autónomo, muy integral, y también me imaginaba no sé por qué, como de manera involuntaria que sí, que era como una universidad ideal, que no pasaba nada.

(Entrevista 13 de mayo de 2019. CM. Int. 1)

Cata enrolled in education after deciding she did not want to follow the administration field where her parents belong to. Her choice was also supported by some experiences she had as teacher at her school: “yo estaba en los cursos, por ejemplo, me acuerdo, como en segundo, o en cuarto, o en séptimo me iba bien, o sea, no tenía ningún inconveniente. Los chicos como que respondían a lo que uno decía y me parecía como interesante. Entonces ahí fue como el primer encuentro”. When she finished her secondary school, she had two options for her studies: forest engineering or languages. Her Prueba Saber score was insufficient for entering to the first undergraduate program at Universidad Distrital¹⁵; therefore, she tried at UPN but, to her surprise, she was not accepted at her first attempt. She studied English during a semester and then she sat again the admission exam for the UPN. She got accepted.

¹⁵ Universidad Distrital Francisco José de Caldas is a public university located in Bogotá. The process for selecting students takes into account the results they get in the “Prueba Saber”.

She decided to study languages because knowing French symbolizes a “plus” in the society. However, she is conscious that mastering the two languages at a good level requires a lot of effort and, sometimes, results in an unfortunate situation in which none of the development of the languages reaches a good level proficiency. As she suggests, the possible results are a responsibility of the students and cannot be taken from granted.

Cata also defines her identity as EFL pre-service teacher in relation to what the others say or comment about language teachers. For her, there are some stereotypes at UPN associated to languages students such as: “los de lenguas son gomelos, bueno somos gomelos. Que casi no estudiamos. Que son los que se visten mejor, no sé por qué lo dicen (risas) [¿qué más?] Eh, ah que solamente están acá para aprender lenguas extranjeras, o sea que para ser profesores no, solamente son para lenguas y ya después se van y hacen carrera de traducción”. Her insights are problematic as they relate future language teachers with other possible jobs that include other identities that go beyond the configuration of a teacher. As it was mentioned before, some pre-service teachers drop their studies to explore other fields or they graduate, but exercise in other professions.

In relation to her English level, Cata thinks she has a “B2 ahí estancado desde hace mucho, mucho tiempo”. When inquiring about the underlying reasons of her affirmation she mentions that she had a hard time in her Competences¹⁶ seminar, a class that follows the English language and culture courses, but she feels the level of high-commitment with the studies decreased when she started studying literature. There, the focus was not on the use and command of the language, but the possible interpretations or perceptions of the literary

¹⁶ See Appendix C.

texts. In addition to that, the new responsibilities related to working and meeting expenses forced her away from the duties of a student.

For Cata, each teacher has “su forma de enseñanza. Obviamente unos más tradicional, otros que son como más en “nueva escuela” [...] De pronto, desde mi punto de vista personal, muy personal eh... pues siento que fueron muy buenos profesores, con mucha idea de pedagogía [...] Es que no sé, uno cuando está en los primeros semestres digamos que siente que si un profesor de inglés no tiene una buena pronunciación o no tiene una pronunciación americana o británica ¡uy no, ese profe no! Eso me pasó como en segundo semestre, ya uno después se da cuenta que eso no es como relevante para la función pedagógica que nosotros tenemos. Entonces pues sí, no sé...es que es complejo, todavía estoy pensando”. As it is evident, the formative process Cata experienced incorporated changing the mind about the attributes of an EFL teacher. With the passing of time, her reflections towards the identity of an English teacher are more linked with the pedagogical practicum, rather than with the use of a hegemonic variety of the language.

Cata experienced a formative process that moved from a grammar-based approach for language learning towards a more communicative approach at the UPN. She found this change rewarding as she had time for mastering basic elements that she could put into practice afterwards. Cata evidences a degree of consciousness of her profession and she uses specialized jargon which is linked to her development as EFL teacher.

Regarding her pedagogical practicum, she states: “en cualquier momento la clase puede cambiar, puede cambiar de rumbo, entonces digamos uno tiene su *lesson plan*, el que le piden a uno los asesores, los tutores, y se lo presenta y dicen ‘esto está muy bien, eso está

genial, eso...’ y uno lo va aplicar y resulta el salón patas arriba o los estudiantes no entendieron o uno no se hizo entender, o sea, sí como que a veces pierden el enfoque las actividades por decirlo de alguna formas o a veces salen tal cual, uno no se lo explica, pero salen”. The unexpected component and understanding the classroom as an ever-changing organism is defintory of the teachers’ formation. It is only through the experiences that a teacher improves his practice and transforms the schools. An example of this is Cata’s undergraduate research project related to cross-cultural activities and the improving of speaking.

When interrogating about possible criticisms Cata has for the Language Department, she suggests that the pedagogic practicum should start earlier in order to give students the possibility to face the real challenges of working as a teacher. Furthermore, she mentions that some seminars should be taught in English as an opportunity to boost the use of the language and more theoretical discussions in the foreign language. Additionally, she advises to have more elective classes specialized in English, and workshops to foster productive and receptive skills.

Cata is aware that she has had transformations in her view about what being an English teacher means. At the beginning of her studies, she saw teachers as someone who goes to the classroom to share some theories and grammar rules. Right after, she realized that there are pedagogical principles and approaches informing the practice that cannot be avoided. Lastly, she values the diverse characteristics of students and the multiple contexts they belong to. Thus, she says that everyone “tiene como que deconstruir lo que uno aprendió para volver a construirlo de acuerdo a (sic) las vivencias pues que uno ha tenido hasta el momento”. Following these ideas, the best English teacher is “una persona tolerante... que

sepa oír a los estudiantes ¿no?, es muy importante saber qué es lo que piensa el estudiante cuando está tomando la clase, saber las necesidades y los intereses de los estudiantes, ser una persona íntegra [...] que sea una persona, no sé, me parece que humilde”.

Soon, Cata would like to do a master's in teaching Spanish as a foreign language. Likewise, she would like to transform the traditional ways of teaching English at schools. When inquiring about her future as teacher, she replies: “Uy no sé, es que mi mente es tan volátil [...] yo tengo como cosas pensadas, sí como todo el mundo como que yo quisiera hacer esto, pero no soy como una persona, así como tan organizada como otros amigos que sí lo son, que esos sí como que ya saben qué quieren para su vida. Entonces digamos que no, yo pienso, no sé si suena muy lindo decir, que ser feliz haciendo lo que uno hace”. Even if during the interview she did not have a crystal-clear idea of the years to come, she wrote an interesting life-story:

“Dentro de siete años, en un día común y corriente, me levanto y doy gracias por un nuevo día. Luego de ello, me encargo de planear las clases que dicto para la escuela rural. Después, camino 45 minutos hasta llegar a la escuela. Llevo a los estudiantes a aprender vocabulario de las cosas que están a su alrededor, plantas, animales, etc. Les digo que anoten las actividades o cosas que disfrutan hacer en su vereda. Después de ello, trabajamos en los primeros bocetos de un diccionario de español- inglés con términos conocidos para la gente de la vereda. Me las ingenio también para darles clase a los otros cursos, chicos de diferentes edades, me estreso, encuentro la calma minutos después y seguiría insistiendo para encontrar la metodología pertinente para un mejor aprendizaje; ya que me di cuenta de que siempre es un reto enseñar una lengua extranjera donde pareciera que su uso no es necesario [...]” (CM,

L-s). She projects an imagined identity in which there is a strong desire to work with the Other to transform and contribute to their realities.

All in all, Cata's narrative highlights the configuration of an EFL pre-service teacher identity in relation to other teachers or professionals. One is defined in co-relation with the other(s) as there exists an intersection among perspectives that constitute the self. Everyone has the possibility to accept or reject the imposed vision of others (e.g. stereotypes); while doing so he can experience some affectations. Cata also emphasizes the importance of looking for scenarios and resources to practice the foreign languages and to expand what someone knows about a language. Finally, she elicits the importance of being a teacher committed to social justice who gives the extra mile to transform educative contexts.

4.3.3. David's narrative

Llega mucho nativo a decir "listo, yo le doy clases" y pues tiene la sabiduría para hacerlo y digamos que mal, pero lo podría hacer. En cambio, cuando uno ya ve la licenciatura uno ya dice ahora sí puedo ser un buen profe.

(Entrevista 10 de mayo de 2019. DC. Int. 1)

David lived in London for 6 years and there he learnt English...Before getting involved in education, David studied business administration, but he did not like it. He also worked in a call center, but he found it tedious. While he was working in different areas to meet his expenses, he had the opportunity to work as a private English teacher. That experience was meaningful for him because he realized he had succeeded working with a woman who wanted to become *au pair*. They built a close relationship in which the importance of friendliness

and agreement took them beyond the mere fact of dominating a linguistic code. He also had a grateful experience with a couple of elderly people who wanted to travel abroad and use the English language with basic communicative purposes. When David finished teaching them English, they were very thankful to him. He felt proud because they valued the process he did and his initiatives as teacher.

At the beginning of his undergraduate studies, David doubted if he had made the right choice. Now he is about to graduate feeling very satisfied and confident of his choice. When inquiring David about his university selection two reasons emerged: firstly, the UPN is a public and affordable university and, secondly, there are qualified teachers who make it competitive in the ELT field. To this regard he states: “me siento orgulloso de que literalmente sí estoy aprendiendo muchas cosas buenas y me cambió la perspectiva de hacerlo por hacerlo, a aprender a querer hacerlo”.

In relation to his desire to learn and teach English he was lucky to have had the chance to live in England during two periods of time. When he was 6 and 16 years old. To this regard he says: “el inglés para mí no es algo ajeno ¿sí?, no es algo como de que yo diga...no, me toca empezar de cero [...] no porque yo ya entendía mucho, yo ya sabía mucho de eso, entonces yo escogí el inglés precisamente porque era muy cercano a mí, porque siento que es algo que domino y por ende puedo enseñar, yo creo que uno si quiere enseñar algo, debe entenderlo y dominarlo antes de atreverse”. His consciousness about knowing what and knowing how are relevant because they are defining elements of his professional identity in the sense that an EFL teacher must master the language and know how to teach it. Additionally, if a teacher does not know a word, issue or topic, David argues that it is mandatory to look for information to clarify the possible questions. He criticizes when

teachers or his colleagues “hablan mal”, meaning that they mispronounce or lack the use of grammar rules.

He perceives himself as a proficient language user, even if he has not taken one of the standardized tests in the recent time. He considers he holds a B2 or C1 level. He values positively his speaking skill and is conscious of some weakness in his written production. He sees English metaphorically as a muscle that must be developed and trained, otherwise it gets weakened. Thinking about his teachers, he states: “yo creo que también el nivel de dominio de lengua hace que tú te enganches con la clase o te desentiendas porque tú dices cómo me va a enseñar una persona que ni siquiera... sí... que yo siento que le gano”. David acknowledges the formation his teachers have had; however, he considers they need to be good language users, otherwise there is a dissatisfaction in relation to being in a class with a teacher who probably is not the best at what he/she does.

In relation to his experience at UPN, David enunciates: “mi paso por la universidad no ha sido agradable en el sentido de que pues tengo gallos económicos, tengo cosas, entonces no lo he disfrutado tanto...o sea lo siento más que es como un obstáculo para llegar a algo que es graduarme...El proceso ha sido agradable, pero al final no lo he disfrutado porque siento que es como que ya me quiero graduar y como que toca hacer esto y toca hacer lo otro y toca hacer lo otro, entonces yo creo que más que sea yo cómo lo he sentido es cómo algunos profesores me han hecho sentir. Y esa es la diferencia”. For a national reader it is quite understandable and normalized to hear about the struggles public university students face. However, an international reader may find this intriguing. In our Colombian context higher education is a right, but a right people should pay for. There is not a possibility to concentrate exclusively on the studies. Many Colombians work and study at the same time.

This situation, I would say, hinders the possibilities to deepen in the topics and ideas related to the undergraduate studies.

Concerning his teachers, David says: “algunos profesores me han hecho sentir que literalmente esto es un obstáculo y es un bodrio y es que esto me toca hacerlo y hay profesores que uno siente que tiene que ir a la clase y como un requisito como algo de que juepucha toca salir de esto rápido porque no me aguanto a este tipo y yo no quiero volver a ver clase con este tipo porque lo odio... y hay otros profesores que es al revés, que uno llega a la clase, la disfruta, uno no quiere que se acabe y uno dice ¿cómo este señor o esta señora pueden llegar a hacer eso?, ¿cómo es que yo puedo llegar a amar una clase?”. As it is evident, there is not a unique feeling towards teachers. However, what a teacher does influences what a pre-service teacher perceives about him/her and, by extension, about the profession of teachers. Connotations such a sacrifice, the “bajar la cabeza y me toca” are part of what a pre-service teacher experiences on his undergraduate studies. For David, there are not “average” teachers. They are good or they are bad, period. This radical position entails for him a compromise in retributing what teachers do in their classes. He has had meaningful experiences with two English teachers who gave him tons of work, but who, at the same time, were committed to his learning process and were helping students to improve their English levels and capacities.

David has also had the opportunity of doing his pedagogical practicum. He says it was “muy buena. ¡Excelente! Porque tuve chicos, ahorita estoy trabajando con chicos de once y me quieren mucho”. Once again, the affective component is relevant in his considerations about what a teacher is. For instance, in one of his experiences he wanted to tell someone at the UPN “usted no es profe” because that person saw him crying and very disappointed and

did not do anything to help or become interested in the situation he was experiencing. That interest on emotions David has could be reflected on his undergraduate final project as he is working with emotions, resiliency and how to improve students' oral skills using tasks. For him, being in his pedagogical practicum is an opportunity for “despejarse”. It means a chance to do something different, to forget, at least for some hours, all the worries he has.

For David “profe se lleva adentro y uno lo que tiene acá [en la UPN] es herramientas para ser mejor”. For him, a teacher is willing to do, to explain, to share what he knows. More than that “ser profe es tener un poquito de empatía” despite the difficult situations a human being can encounter. He emphasizes on the fact that “lo importante es usted qué persona es y qué persona va a llegar al salón de clases a nutrir a las personas, porque acá estamos hablando de personas criando personas. No personas abusando de personas. No personas lavándole el cerebro a personas. Yo creo que es personas cultivando personas decentes, yo creo que esas es la palabra”. In addition to valuing the epistemological and the linguistic knowledge a teacher has, he should be a “persona”. It means, in short, a human being capable of understanding the other.

When David makes some suggestions about the formative program he is enrolled in, he thinks didactic and pedagogic reflections about how to teach, specifically about how to teach English, require an important role since the beginning of the undergraduate programs. The first English classes he had were like taking an English course just for learning grammar structures and vocabulary. More significant reflections about the role of teachers, what they do and how they do it, could have supposed richer learnings for David. To solve this fault, he suggests it is up to everyone to find the connections between multiple subjects and the variety of discourses teachers have. By making attempts and mistakes someone can see if

there is success or not on a connection. David states: “como ellos no nos crean esas uniones y no hay como esos vínculos entre las materias, entonces uno hace esas uniones, pero como las estoy haciendo yo, yo no sé si son buenas o malas ¿qué me dice si son buenas o malas, si están bien o mal? El ensayo. Yo voy, pruebo, si dan resultados entonces ah listo, por acá esto sirve arto, pero si no sirve, pues definitivamente esa no es la unión y uno también se queda con la duda porque o vuelvo a ensayar y me equivoco o como ya dejemos así”. He is not saying that a teacher should provide everything, but at least he, based on his experience and his knowledge, can make more understandable what a pre-service teacher is studying or proposing.

David, when reflecting upon his past and the time he has spent at UPN, suggests: “yo creo que llegué con una idea y no me ha cambiado como profesor. Yo creo que el mismo chico al que alguien le pedía ayuda con clase de inglés y yo le decía listo venga nos sentamos y hagamos esto, es el mismo que está ahorita...solo que tiene más herramientas”. That argument shows a sort of stability of David's identity as a teacher. He is aware he has gained more elements to explain or teach, but the core remains unchanged. David criticizes the pedagogy classes at UPN. For him reading a theoretical text is not enough for transforming what someone believes about himself. A discourse without a practice is empty: “en pedagogía se necesita mucha más acción y la pedagogía si se debería unir con, de una vez, la práctica, como hacen los normalistas”. David did not feel and identify a strong link among English and pedagogy. For him those were two separated fields, despite the fact both require going hand in hand.

For David, one of the biggest challenges he has as EFL pre-service teacher is to conduct research in the classroom that impacts positively the society and to publish the results

and findings derived from those investigations. Moreover, he thinks we need to explore in deep how is English being taught to face the national policies or bilingualism programs the government launches. He considers that a good teacher also invites his students to go further, to explore and learn from multiple fields, and to go beyond their limits.

In the future, David would like to continue his master studies and work in a university. He would like to help students building their life projects, he has told them: “Primero preocúpense por saber quién es David, quién es Felipe, quién es Juan, quién es María, quién es eso. María la doctora, María el profesor, María eso, eso no los cambia a ustedes. Encuéntrense. Intenten ver quiénes son ustedes, dónde quieren llegar, cuáles son sus metas y si sus metas son de ustedes o fueron las que les pusieron”. At the end, David finds that the conversation we had has helped him realize he has been growing: “yo creo que un error que cometemos todos, ya seamos profes, ya seamos lo que sea, es que damos todo por sentado y no nos ponemos a reflexionar yo cómo he cambiado y cómo he crecido como persona; porque yo creo que esto...los profesores no solo son personas que me dan conocimiento, sino *role models*, entonces cuando yo tengo un *role model* que quiero seguir, eso me ayuda a crecer, porque uno dice como yo quiero ser como este profe, pero cómo lo llegaría a ser”.

All in all, from David's narrative there are some highlights that could be grouped thematically: the *experiences* he had before getting involved in education; the multiple doubts, prior ideas, economic issues that are linked to studying in a public university in Colombia, the importance of having *teacher models* and the urgent need to help students to grow personally and emotionally.

4.3.4. Marco's narrative

No tenía pensado la docencia. Estaba buscando universidades y vi el pensum de la carrera y me gustó y pues como nos decía un profe de pedagogía en primer semestre, decía que uno se va enamorando de la carrera en el proceso y eso me sucedió a mí. No tenía pensado la docencia en mis planes, bueno, no, ni siquiera tenía planes. Vi el pensum, me gustó y bueno ahí voy.

(Entrevista 14 de mayo de 2019. MM. Int. 1)

Marco, as he says, “ahí va”. He felt attracted by the “climate” of the UPN, specifically in relation to the political and social reflections that occur in the University. The university appeared in his life as a possibility to answer existential questions humans encounter at a specific point of our lives. He found interesting “lo que tiene que ver con español o en pensum antiguo lo que tiene que ver con español y latín, la semiótica, los contextos, estudios culturales. Todo eso. Lo de inglés la verdad no, pues yo considero ahorita que no debería, o sea, una, uno puede aprender inglés, pero no se debería ofrecer como una carrera profesional, o sea sí debería enseñar inglés, pero no como carrera profesional. A mí me parece que se debería enfocar más en lo que tiene que ver con el español”. Based on his learning experiences, what students do in the Language and Culture classes focuses on grammar aspects that could be learnt without a professional education. The cultural aspect is put apart and as Marco states “en realidad no se enseña eso”.

When inquiring Marco's perception about his English proficiency level he replied “siguiente pregunta... Debería ser mejor. No digamos el nivel no es bueno. No porque los profesores no sean buenos, sino que digamos que no le dedico el suficiente tiempo para que sea mejor. Le dedico más tiempo a otras lecturas a otras materias”. He thinks he has a good reading comprehension level and his writing productions are of good quality if he has enough

time to do it, but he needs to work harder on speaking and listening. Despite he is part of a Bachelor's program in Spanish and English, the foreign language is not attractive to him. On the contrary, he is interested in Spanish, linguistics, cultural studies and literature, which are some fields of study in this program.

Marco did not have a good learning experience when he was at his school in Boyacá. His teachers did not speak English and they “decían cualquier cosa en inglés y ya les asignaban esa clase”. In the university, his experiences have been closely related to the teacher guiding the class. Marco suggests “hay unos profesores que son conscientes de que no todo el mundo tiene el mismo nivel, entonces como que dicen bueno, tratan de hacer como no de separar los grupos, pero, por ejemplo, explican más detenidamente algunos temas y a los estudiantes que ya tienen un mayor nivel como que les dejan a veces cosas aparte, para que tampoco ellos se vayan a detener en el proceso de los otros”. Furthermore, Marco identifies some teachers that he does not like because they simply follow the book and ignore the potentials of incorporating other materials or using more appealing methodologies. For him, a teacher must convey confidence to his students and give them the opportunity to make mistakes and learn by doing.

Marco states in relation to the previous aspects: “sí, yo quiero aprender inglés [...] pero a la universidad solo vengo, tomo la clase de inglés y ya, no es que, la verdad no es que espere así mucho o hasta el momento no se me ha ocurrido así mayor cosa [...] pues solo se ve gramática y cosas así entonces tampoco es que a uno lo motive”. In his life story Marco wrote: “No he tenido anécdotas o episodios en las clases de inglés que hayan sido significativos en mi proceso de formación. Todas las clases se han presentado de manera similar. Algunas han sido un poco más agradables que otras, pero en general han sido muy

homogéneas” (MM, L-s). As it is evident, Marco shows a sort of resistance towards learning English which does not give him the chance to explore in deep his identity construction as EFL pre-service teacher. By saying this, I do not mean that identities are always on the positive pole; on the contrary, as they are a field of tension, they imply negotiating meanings, experiences, situations. For instance, Marco suggests: “en realidad, también pues he tenido un conflicto con el inglés, o bueno no con... no con el idioma como idioma, sino más bien por como por cuestiones políticas y colonialismo y todo eso (risas) es más por eso que como por el idioma”.

Up to the present, Marco has had the experience of working as a teacher, but not as an EFL one. He has worked in social projects in Ciudad Bolívar, as promotor de lectura in parks, hospitals, markets, jails, and he has taught chess guitar classes. For him those experiences have been grateful because “todos los días se encuentra con una historia diferente. Más que hacer promoción de lectura uno a veces sirve de psicólogo, de confesor a las personas. Hay personas que a uno se le acercan así sin conocerlo y le cuentan la historia de la vida y personas que hasta lloran ahí contándole a uno cosas, sin conocerse. Entonces, no sé, es un espacio muy interesante y muy chévere”.

Marco expresses that his attention to social and political issues is related to his family interests. He says “Uno pues va viendo cosas, injusticias todo eso y como que hay cosas con las que uno no comulga, pero la verdad no es que haya tenido una experiencia que me haya marcado o algo que me haya dicho por aquí es, no sé, la verdad no me había puesto a pensar en eso. Simplemente ese componente social me parece como importante trabajarlo”. As it is evident, the lived experiences constitute the construction of an identity as professional.

Exploring his perceptions about being a teacher he suggests: “yo no tenía pensado ser profesor antes de entrar a la universidad... ahora sí, pero no sé, me gustaría hacerlo en otra, en otro sitio, en zonas de difícil acceso y todo eso [...] por ejemplo en el Guainía, en el Vichada, en el Chocó, en donde hay evidente abandono de estado, entonces el estado terceriza para llevar...la única presencia del estado allá es el ejército [la presencia militar, sí], entonces me parece que llevar como la docencia a esos medios es importante. Digamos que en las ciudades hay un poco más de oportunidades que allá”. Even if he has not had the possibility to work in a rural context, he considers there is an urgent need to do pedagogical and formative interventions in those territories. He does not refer to teaching English, but he is aware of the social role teachers have.

His criticism towards his formative process are related to the lack of explorations of the cultural component, under a critical perspective, in the English classes. For him, there is a mismatch between the title of the seminars “Lengua y cultura” and what they convey in practice. Marco thinks exploring the culture is a possibility to learn more, think more and understand more. If there is not a strong commitment towards this aspect, being in an English class could seem senseless for him. He also stated he has shared his views with his teachers and with his classmates, but nothing has happened.

Marco states in relation to learning English “que me guste que me guste pues no, normal [...] pero pues así que me guste arto, no”. He does not perceive himself as an EFL teacher, despite his formative process and the classes he has taken: “me gustaría hacer a partir de lo que estoy trabajando ahorita como promotor de lectura, me gustaría llevar esos espacios a estos lugares. Pero en inglés, no pues digamos que a partir de las experiencias que las personas que conozco que trabajan allá me cuentan, ellos allá son comunidades indígenas,

ellos viven, o sea no tienen pensado abandonar sus comunidades, son muy pocas las personas que tienen pensado abandonar sus comunidades, entonces pues yo para qué les voy a decir que aprendan inglés, como que para qué. El bilingüismo ellos lo tienen, o sea, ellos hablan su lengua, o sea, el español es la segunda lengua de ellos”. Marco has ideas that support his perception of English as an unnecessary language in some places. From my perspective, there is a clear positioning towards the language, its teaching and its learning. Probably, future experiences could elucidate from different viewpoints his understandings.

Marco praises teachers who take into consideration the context where they are to promote teaching strategies. As he points out “Para mí eso sería ser un buen profesor. Adaptarse al contexto y aprovecharlo para enseñar”. When asking Marco if he considers he has those characteristics he mentions “A veces...a veces sí y a veces no [¿por qué?] pues no sé, uno no todos los días se despierta con la misma disposición”. It is explicit how identities are fluctuating and change according to the situations. There is not a predetermined way of being; on the contrary, the selves are built in a constant tension.

Marco is carefree about what would happen soon. He states: “el proyecto que tengo por el momento es terminar el pregrado y digamos que eso es lo que ocupa mi tiempo. Lo demás, cuando ya esté en semestres más avanzados, me imagino que me irá saltando más esa duda, entonces iré pensando acerca de eso”. This comment portrays the opening towards the future, but at the same time evidences a calm attitude in relation to the present.

At the end of our conversation Marco suggests: “pues me dejó pensando lo de si tengo o no esas cualidades de ser un buen profesor y lo de mi proyecto como profesor de empezar a jalonar a esos otros estudiantes. Esas preguntas me quedaron sonando. La de los 10 años

adelante, no, quién sabe si esté vivo, quién sabe si haya país [esperemos que sí]. Ojalá. [Esa es la defensa que hay que dar]. Sí, pero pues bueno esas fueron las preguntas que me quedaron sonando”.

All in all, from Marco's narrative there are some highlights that could be grouped thematically: a student enrolled in a languages' degree program can experience *uncertainty in relation to learning English* as a foreign language. That situation could be provoked due to negative perceptions about the language, the proficiency level, the methodologies used by teachers, political stances, etc. For him, being a teacher involves a responsibility related to assuming a *social and political role within a context*. There is also a place safeguarded for the feeling of *doubt* as identities are continuously changing and cannot be taken as solid constructions.

4.3.5. Mafe's narrative

Digamos que también fue por ella, como inspiración por decirlo así. Ella fue como mi inspiración para ser profesora, me gusta, o sea lo que te decía, me gusta mucho enseñar entonces quería como seguir sus pasos también siendo profesora, o sea, enseñar como ella lo hizo conmigo y yo poder transmitir también las cosas que aprendí de ella.

(Entrevista 13 de mayo de 2019. MC. Int. 1)

Mafe identifies herself as someone who really likes teaching and learning. She wants to learn all the particularities that teaching implies, mainly in relation to didactics, pedagogy and methodology. She thinks English is one of the areas in which she can develop her potential and in which she feels stronger. Her interest in English started at her school where she had a

teacher who “nunca perdía el tiempo”, who was patient and loving (Cfr. life-story). She used meaningful activities in the class which inspired Mafe to become an English teacher.

She chose the UPN based on its emphasis and on a good feedback she received from teachers graduated from the UPN. By mistake she did not differentiate among the Spanish-English and the Spanish, English and French Bachelor's. However, she is aware that probably she could have had a bad experience learning French because she did not know anything about this language. She feels that at UPN “todos nos ayudamos entre todos” and that gives her enough confidence to keep practicing, learning and improving the different English skills with her classmates and her teachers. In the future, she would like to work as an interpreter, and she considers that her formation at the UPN can help her accomplish that objective.

In relation to her teachers at UPN, she mentions that “hay profesores supremamente buenos que yo digo estos profesores son lo más... hay otros que por ejemplo no, hay unos que no pronuncian bien, cositas así, pero entonces digamos también como que les hace falta mucho... la clase a veces no es tan chévere, no sé, cosas así”. For her, a good teacher plans his class, considers students' participation, promotes interaction and creates conditions for thinking and deepening on different topics. Mafe perceives herself as a participatory student who is willing to learn and to collaborate with others for mutual benefit.

Mafe is half-way on her formative process as EFL teacher. She is “a la expectativa de que más puedo aprender en todas las materias, pues me falta mucho”. She does not have high expectations on the time to come, but she has a robust desire to take advantage of all the opportunities and possibilities in the future. Additionally, she has not had many experiences as a language teacher. She helped a kid with his homework and that practicum made her

realize she does not want to work with children. On the opposite, she finds significant the possibility to work with a population among 8th and 11th grades: “con los niños yo no puedo porque no tengo, no sé, no tengo tanta paciencia para ellos. Sé que la paciencia es algo supremamente importante para ser uno docente, pero pues con niños no sé, siento que no me la llevo tan bien como con una persona ya más grandecita... no sé... y es que también teniendo en cuenta cómo eran mis compañeros en el... en el colegio... emm... digamos las cosas que incluso la profesora usó con nosotros, cómo lo puedo usar yo con ellos también y pues también puedo como tener un poquito más de confianza con ellos es como la relación que puedo tener con ellos que no puedo tener con un niño pequeño”.

Concerning her formative process at UPN, Mafe finds appropriate to have Expresión oral y escrita classes as those are mandatory for English teachers. However, she would like the Language Department to emphasize more on the specific contents of that seminar as it is essential for communicating. At times it is not possible, therefore she values the possibility to stablish connections among different seminars because they are somehow isolated. To this regard, Mafe asserts: “es que nosotros los estudiantes podemos hacer muchas cosas, pero no las hacemos [...] obviamente el profesor debe, pero nosotros somos quienes debemos hacer esos puentes como entre materias”. This comment positions herself as someone who takes an active role in her formative process as EFL teacher. Learning is not about receiving predetermined sets of ideas. It has to do with getting involved consciously in the different activities and proposals of the classes.

Mafe has identified changes in her personal identity. She says “yo creo que no, no soy la misma porque ya aprendí muchísimas cosas”. Learning incorporates modifying structures or perceptions about what someone believes (s)he is. Mafe is waiting for the

pedagogical practicum and she considers that it would be definitory for her identity construction as EFL teacher. She acknowledges she has had a teacher model, but she wishes to be independent of that prototype.

When inquiring about her imagined identity as teacher, Mafe says: “no puedo ser como la profesora que solo va a enseñar y ya. Tengo que conocer a mis estudiantes, como relacionar lo que estoy enseñándoles junto con, de pronto, las problemáticas que haya dentro del contexto, de pronto ese pueda ser uno de mis retos [...] Primero sí quiero enseñar aquí en Colombia. Es algo que tengo muy, muy claro. Tengo que enseñar aquí en Colombia e independientemente, pues digamos, por devolver lo que me han dado también”. As it is evident, her identity as teacher is linked to a social responsibility which encompasses being aware of the situations and particularities of her students.

When I asked Mafe about her identity as EFL teacher in 10 years she replied she did not like that question “no me gusta pensar en mí en 10 años porque hay muchas cosas que quiero alcanzar, pero probablemente sea muy diferente dentro de 10 años. Es que yo soy muy expectante, [...] hay cosas que sí quiero ser pues que ya había mencionado, pero no sé, no me gusta imaginarme de cómo serías dentro de 10 años no sé, no”. She did not want to explore an imagined identity during the interview, and I was unable to compile more reasons about this issue.

However, in her written life-story Mafe mentions: “me lleva a idealizarme o imaginarme en algunos años, ejerciendo mi profesión y me hace pensar en que quiero ser como la profesora Nancy, tan paciente y tan recta en todas sus acciones, nunca dejando de lado su rol de docente, pero tampoco siendo ajena a sus estudiantes y sus necesidades. He

aprendido a tomar aspectos de cada docente con el que tengo el placer de tener clase, sé que no podré ser perfecta en lo que hago, pero cada día me preparo y pienso en lo que quiero llegar a ser y como podré transmitir mi conocimiento de una manera en que mis estudiantes no lleguen a aburrirse. También pienso en que será bastante difícil, y he aprendido a lo largo de este tiempo en que ser docentes es una profesión para gente valiente, que no le teme a nada. Ser docentes es QUERER (Mafe's capitalization), hacer lo mejor y mostrar lo mejor de cada uno para los estudiantes, poder compartir todo lo que ya sabemos, pero con paciencia teniendo en cuenta que no todas las personas aprenden de la misma manera y así mismo quiero dentro de algunos años, cuando esté ejerciendo, aprender más acerca de cómo crear estrategias pedagógicas para aquellas personas a las que les cueste el aprender una segunda lengua como lo es el inglés". (MC, L-s).

At the end of the interview, Mafe states: "me hace pensar, digamos, uno en su vida normalmente no se pone a pensar o hay muchas personas que no lo hacen, no se ponen a pensar como qué me falta o qué falencias tengo, sino digamos en el momento en que uno tiene una conversación así juepucha sí me hace falta tal cosa o puedo mejorar en esto o hablando de los puentes... no sé creo que eso fue algo que me dejó ahí pensando, cómo puedo yo empezar a ayudar en la clase para hacer ese tipo de puentes...". Discussing with others about the experience and constructing meaning out of it seems to be a relevant task for pre-service teachers and for their identities' construction.

All in all, from Mafe's narrative there are some highlights that could be grouped thematically: she finds very relevant the possibility to study, work and learn *entre todos*. That particularity is a call for developing more connections and joining efforts to be better students and/or teachers. She also differentiates *good* and *bad* teachers and their characteristics.

Lastly, I would say that, based on her narrative account, her identity is more related to the development and consciousness of an undergraduate student identity, rather than one of a pre-service teacher.

4.3.6. Óscar's narrative

Soy un máster, modestia aparte, en writing. Soy muy bueno enseñando writing, manejo de gramática, estilo, coherencia y cohesión. Creo que eso lo manejo, de hecho, tengo la oportunidad de que mucha gente me busca para corregir los proyectos de grado en inglés y lo hago y lo hago muy bien.

(Entrevista 14 de mayo de 2019, OG. Int 1.)

Óscar has got two reasons that made him decide to become an English teacher. First, he graduated from Fernando Soto Aparicio school where he had the opportunity to work as a volunteer of the Secretary of Education in a project entitled “aulas de inmersión”. He helped out some foreigners and at the same time he was practicing and improving his English skills. In relation to that experience, he says: “aprendí cómo preparar clase, como cuál era la estructura de una clase, cómo se puede dar una clase de inglés, pues primero que todo yo siendo muy joven porque tenía 19 años y yo no tenía nada de teoría. Yo ni siquiera sabía que era un modelo pedagógico en ese momento”. Second, when he was in 10th grade he had a wonderful English teacher who was creative and had an incredible class-management. That teacher proposed role plays, interpretations of different literary works, he used an implicit approach to grammar which for Oscar made the difference. In terms of socialization, Óscar perceived himself as a nerd who instead of talking to his classmates, was sharing during break

time with his teachers. That interaction gave him a closer look about what is it like to be a teacher nowadays.

When inquiring Óscar about his university choice, he states: “esa sí siempre la tenía en claro. Yo siempre sabía que quería ser profesor. No sabía de qué, pero siempre me veía como profesor y yo desde mis 12 años sabía de la existencia de esta Universidad y siempre quise entrar acá. Entonces no hice como el recorrido que todo el resto del mundo hace para entrar a la Nacional, luego la Distrital y qué busca está como escampadero. No. Yo siempre quise entrar acá, me presenté tres veces y a la tercera entré”. In his words, he was sure about becoming an EFL teacher. There was no room for doubt. For Óscar, the UPN was the right choice. In addition to his experiences at the school, Óscar has had the influence of his family, some of whom are normalistas¹⁷.

Óscar perceives himself as a proficient language user. He thinks he has some difficulties with reading. On the contrary, he feels he is strong at writing and speaking. It is important to mention that Óscar had a long process for improving his skills. He narrates a case in which he had an Expresión Oral y Escrita class and one of his papers was graded with 1.0¹⁸. It was shocking for him, but fortunately he found enough support from his teacher to overcome his difficulties. A similar experience happened to him in the Literature seminar, in his words: “uno empieza abajo, no sabiendo analizar, no sabiendo escribir, no sabiendo, o sea, pero de manera literaria, no de la manera literal y luego uno va como cogiéndole el tiro y ya sube, ya sube”. Óscar says: “elegí ver con los profesores más duros y creo que eso

¹⁷ Normalistas are people who study two years more after secondary school to become garden and primary school teachers. They are usually educated in education and pedagogy, as well as in the didactics and generalities of each subject.

¹⁸ In many institutions in Colombia the grading systems goes from 0.0 or 1.0 up to 5.0.

contribuyó mucho. Más duros en el sentido en el que te cuesta, pero aprendes y aprendes bien y te marca. Creo que esa es como una de las claves, porque hay profesores sencillos y si sacaste un 4.8, pero pasaste con los vacíos y no, decidí no hacer eso”.

Óscar thinks that besides a couple of difficult classes, he did not have much trouble learning English or using the language. His difficulties were related to interaction with his classmates, as he states: “La interacción con mis compañeros no fue y nunca ha sido la mejor... Yo entré en el momento que era en esta universidad, pero no con la gente que era; mis compañeros son compañeros, nunca ninguno trascendió a ser más, excepto por cuatro personas ya en mi sexto semestre”. His identity was a site of struggle and included a network of different aspects such as his English proficiency, his relationship with teachers and classmates, and his prior experiences.

When asking Óscar about the characteristics a teacher should have, he replies: “Uno tiene que ser exigente, pero sobre todo tiene que ser humano. Si uno no tiene ese balance tú no eres nada, no eres persona, fin”. At least, three experiences were significant to him at UPN. In one of those, one of his teachers understood a complicated situation he was having with his dog and gave him the opportunity to present, on a different day, an oral task. Óscar also had a meaningful experience in one of the linguistics seminars in which his teacher made sure everyone understood before moving to a different topic. On the contrary, a not so pleasing experience is also constitutive of Óscar’s narrative with a teacher who “prácticamente trapeaba el piso” with him. Óscar says: “Ese señor es la única persona, y lo digo con todo el sentido de causa, que yo odio, porque por él casi renuncié de la carrera. Y tú lo vez por ahí y él te saluda como si no hubiera hecho nada” ...

After those experiences, Óscar perceives himself as a very strong person, “Una persona que no le da tanto importancia a lo que el resto piense, como cuando entré, y eso lo aprendí a los golpes y a los golpes muy duros, pero una persona que no puede dejar de ser humana”. His identity as teacher has been shaped within specific situations that become memorable for an individual, no matter if they were good or bad ones.

Óscar has also had the opportunity of doing his pedagogical practicum. For him, it has been “craziness”. He is working with 44 students at a public institution and he is aware that his wheelchair cannot become an impediment. Nevertheless, he mentions that at this institution he reaffirmed a premise: “yo no me veo en otro lado. Siempre quise ser profesor, soy profesor en este momento a nivel profesional y quiero ser profesor en otras áreas, pero no fuera del campo de educación, un docente investigador porque como te comentaba antes [¿en qué áreas te gustaría trabajar?] inclusión, pues por mi condición física...y yo me veo acá enseñando Proyecto de grado, me gusta mucho, entonces es un trabajo demandante, duro, pero a mí me gusta y como te comentaba ya lo estoy haciendo. Pero pues vamos a ver qué depara la vida, pero así es como me veo yo en un corto plazo”.

Óscar suggests that the English classes at UPN should be less grammar-based and concentrate more on cultural projects. That vision has been constituted throughout his experiences as pre-service teacher. In his words: “uno empieza pensando que lo más importante para enseñar es la gramática y sí porque hay que enseñarla, pero cinco minutos en tu clase, de resto puede ser implícita. De eso se trata tener un enfoque comunicativo. Eh... lo que te digo, la práctica te aterriza en muchas cosas: la primera es que tienes que amar esto [...] la segunda es que uno puede dar clase en inglés, o en francés o en lo que sea, es un

proceso". The pedagogical practicum is constitutive and inform teachers' identities construction.

As a personal challenge, Óscar would like his students to see him as an inspiring person who can also transform their lives. That is why: "Si un estudiante ve que su profesor está en silla de ruedas va a decir "marica, todo en esta vida es posible" y eso es lo que yo quiero lograr. Ese es el principal reto que tengo. Y lo otro es que los profesores en condición de discapacidad seamos más". Teachers with disabilities claim a voice that needs to be heard. This is a key aspect to be explored in future researches.

Óscar asserts that the best English teacher needs to be demanding and have a high English level, without forgetting his social responsibility as human being. He considers "que uno tiene que tener como esa otredad, quizá a muchos profesores les falta, no son capaces de ponerse en los zapatos de los otros, no son empáticos, creo que yo tengo eso. Tiene que haber un equilibrio, lo que te decía entre lo humano y lo profesional". That balance implies a call for rescuing the human and linking theoretical knowledge with the life itself.

In 10 years, Óscar would like to be working in the public sector "con los chicos de primaria, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto porque ellos necesitan realmente gente que sienta ese feeling con ellos y yo lo siento". His social commitment is a pillar in his personal reflections about teaching and his professional identity.

All in all, from Óscar's narrative there are some highlights that could be grouped thematically: for him the *impact of model teachers* is crucial as they constitute a mirror of what one would like to become. Strict and demanding teachers influence positively the students' progress and their formation. However, if they are not *human*, in the sense that they

listen carefully to the other and keep an empathetic view, the previous elements lose their significance. Furthermore, the *influence of the family* constitutes a link between his professional election and his experiences as a member of a teachers' family. Lastly, a key aspect I would like to mention is that narratives are also an opportunity to report injustice and mistreatment as Óscar did. I hope that one of these days this interview can help clarify what has happened with the violence exercised by some teachers at UPN.

4.3.7. Roger's narrative

Siempre he tenido la iniciativa de tratar de enseñar independientemente sea cual sea el campo de acción. A través de los diversos trabajos que he tenido siempre he estado, digamos, como en ese plan canguro de enseñarle a esta persona nueva que llegó...

(Entrevista 14 de mayo de 2019. RP. Int. 1)

Roger's experience at the UPN Language Department "no ha sido fácil, pero pues aquí estamos haciendo todo lo posible por continuar y llegar hasta el final". Roger is a pre-service teacher who must work and who deals with difficult schedules to be able to attend classes. The uncertainty of studying at this University in the sense that there are strikes, riots, and some other difficult situations pose multiple challenges that could be tough to face.

His undergraduate program choice is based on the following ideas: "el inglés es algo que considero que es fundamental y de alguna manera, digamos que me fui como por la fácil y fue como vayámonos por español e inglés porque no me quiero complicar la vida con francés, aunque ya había visto algo de francés en la Distrital". Besides arguing it was an easy

way, Roger suggests that it is very important to deepen in the studied contents. For him, dealing with two languages would imply a superficial approach to them.

Roger recognizes some weaknesses in his English level, specifically in speaking, but he tries to overcome them looking for useful strategies and tools, such as having conversations with the English assistants¹⁹ or taking tutoring sessions with his teachers. He feels he is good at listening, but he is aware he needs to improve his speaking skills. He criticize “el hecho de que la universidad asume que tú ya entras con un nivel básico o quizás un poco más alto del básico, entonces estamos mezclados con personas que tienen un nivel B1 o B2 y para ellos, tanto como para uno, es un poco incómodo estar mezclados. Porque para ellos es como necesito avanzar y para nosotros es como espérame, necesito como tratar de seguirles el paso”. In this case, his identity construction as EFL pre-service teacher is closely related to the perceptions of others about his language level and how he deals with them to find a right balance. A meaningful experience Roger had was “en un ejercicio de speaking que como ya lo había mencionado es como una de mis grandes falencias. Pensé que me iba a ir pésimo, pero al contrario fue como de los mejores ejercicios y quedé como ok, no estoy tan mal. Y es precisamente una de esas cosas que uno dice que son gratificantes, que te hacen sentir como que sí puedes hacerlo”.

In his experiences at UPN, he has had English classes with two teachers who have different methodologies and visions about language and what teaching and learning mean. The first one was strict and very demanding. The second one was more relaxed and flexible

¹⁹ They are visiting students from anglophone or francophone speaking countries. EFL pre-service teachers can arrange individual tutorials with them, participate in workshops, language clubs, and different activities leaded by the assistants.

with students. To this regard, Roger suggests: “entonces normalmente cuando uno está bajo presión están los dos extremos: o sales bien librado y le metes las ganas y te exiges o te frustras y te retiras. Y pues esos 5 compañeros optaron por frustrarse y se retiraron”. For him, there are some advantages when you have a sort of equilibrium among those types of teachers.

In relation to his expectations and the continuity of his formative process at UPN, he hopes “quitarme[se] el bloqueo. Esa barrera que tienes como del sentirte juzgado a la hora de no tener un buen nivel de inglés y, segundo, pienso que seguir aprendiendo al máximo y aprovechando pues las herramientas”. He would not like to go over the semesters creating a snowball, understood as a metaphor for accumulating gaps in the English learning process. When inquiring about the reasons of his blockage he states: “siento que la educación en los pueblos es muy diferente a la educación acá en Bogotá”. Based on his experience, his secondary school teacher taught English without knowing it. Roger, as he points out, spent many years working on the verb to be and he did not have the chance to explore other topics that people from the city usually take for granted.

In his words, “muchas veces hablan [the classmates] como de temas de filosofía, de temas de historia, de temas de literatura que en la vida los había escuchado precisamente por esa diferencia y esa diferencia como tan abismal que hay como en la educación en la ciudad y la educación en el pueblo. Entonces eso, como te decía, te genera ese bloqueo de que te sientes como en una desventaja y que muchas veces hay algunos compañeros que no están en la disposición como de entender precisamente que estamos en una universidad pública que es nacional, en donde cualquiera puede tener acceso a ella, entonces pretenden que todos estemos como en la misma línea o en el mismo nivel y cuando encuentran a alguien que está

como por debajo de ellos, hay gestos, caras, comportamientos, actitudes que refuerzan precisamente ese bloqueo a la hora de poder hablar en inglés”. This long excerpt of his narrative is a call for being conscious of the particularities, histories and lives of our students. There are multiple identities represented in a variety of stories that cannot be reduced or homogenized.

Even if Roger has not had the opportunity to formally work as a teacher. He has had the chance to lead teams and orientate people in the “plan canguro” of some companies. For him, teaching is about guiding people and helping them structure learnings. He states: “En mi caso, a mí sí me gusta y las personas a las cuales he tenido la oportunidad de hacerles ese proceso de inducción han durado en la empresa. Entonces a partir de eso es que he dicho como bueno es creo que la vida me está mostrando que finalmente la educación no es solamente lo que se ve en la escuela, sino también hay muchas otras maneras de poder educar y de ser profesor”.

It is interesting to notice that he perceives a teacher is not only reduced to the formal space of a school. Teaching and educating are social practices linked to life in a broad sense, Roger suggests: “yo pienso que un buen maestro o un buen profesor no es aquel que simplemente se limita a dar la clase, sino que también te enseña como esa manera de vivir la vida [...] Tienes que ir buscando, es decir, guiar, pero no siempre de la mano, sino también dejar ser libre [...] yo quiero ser un profesor de, si bien no que sea el parcero y el que esté con ellos a toda hora, el que les solucione la vida, pero sí de alguna manera que haya como una cercanía y que no todo se limite a ‘estos son los contenidos que tengo que dar’, porque finalmente algo que sí he visto es que quien quiere aprender aprende independiente de que tenga un profesor o no lo tenga. El profesor más que ir a enseñarle a alguien es como ir a

guiarlo y a tratar como que el espacio que comparten, el tiempo que comparten en el espacio académico con los estudiantes sea como de agrado y de aprendizaje mutuo”. The configuration of his identity goes beyond the delimitation of a language. It incarnates humanity and an affective responsibility with the other.

Roger also has some criticisms in relation to the Bachelor's programs that enlighten the configuration of his professional identity. For him, the Language Department “tiene ciertas falencias y es en cuanto a que suponen que la persona que entra ya entra con un nivel de inglés y bueno no solamente hablando con un nivel de inglés, parten de que las personas que pasan acá ya tienen unas mismas bases y no todos cuentan o contamos con esas mismas bases. Entonces eso es algo que considero que la universidad debería como replantearse porque digamos que no es lo mismo una persona que salió de un colegio bilingüe a una persona que salió de un colegio público de Facatativá”. Identities are individually constructed, but shaped thanks to the interaction with others. An EFL pre-service teacher carries many histories/stories that should not be neglected or invisible because they are at the core of the human nature.

As a personal interest, Roger would like to work with marginal communities who require committed teachers. For him, “no hay nada más enriquecedor que sentir como que hiciste algo bueno por alguien más [...] Como profesor de inglés pienso que más que las personas aprendan como tal las reglas gramaticales y los contenidos es más como precisamente que empiecen a usarlo, a usar el inglés, independiente de si lo usan mal o lo usan bien. Es decir, volviendo a partir desde mi experiencia a romper ese bloqueo, ese bloqueo de sentirse esto... cuestionados por los demás”. His narrative evidences the

importance of the lived experiences to build up reflections about the profession as teacher and what he thinks he will do in the future.

For him an EFL teacher should welcome all kind of contexts and students without excluding them because of their proficiency. That teacher should also go beyond his limits and understand that teaching cannot be reduced to the walls of a classroom. Roger states that “el profesor de inglés, y bueno, o cualquier profesor de lenguas, tiene que enseñar realmente lo que se está viviendo en el mundo actual [...] [debe] tener como esa posibilidad de estar dispuesto al cambio, no ser tan dogmático con lo que dicen las clases”. These comments evidence how the construction of a teacher identity is linked to the contexts and situations of the present time. Identities are not isolated from reality.

In the future, Roger does not see himself as someone famous or millionaire. For him, the most important is to be able to contribute to other people and that is why he would like to be specialized in social or gender studies. He would like to be working with vulnerable population in any place where this is needed. Based on our conversation, Roger asserts it “permitted me to recognize where I think the blockage is when it comes to speaking in English. It permitted me to precisely also recognize that many times I have questioned myself and it is like what type of professor I want to be. When I just came here I was very serious and very closed and very strict when it came to doing things; but with the passing of the months I have gone as realizing that no, a professor has to be open to everything because you are working with human beings and human beings are completely diverse and changing. You are not working with machines that are all equal [...] then finding that type of spaces where you can talk with another person about what for you is and represents the teaching profession is important and interesting. I think I should have been like

más espacios de este tipo”. Discussing with colleagues is a good opportunity for understanding what we are as teachers. Promoting interaction and revisiting our practices, experiences and fears is part of the endless process of building up a professional identity.

All in all, from Roger's narrative there are some highlights that could be grouped thematically: EFL pre-service teachers' identities are *influenced by teacher educators* who promote certain ways of doing and/or being. His identity is also permeated by the experiences he had in the countryside. There are local realities that cannot be ignored because they inform and enable to see multiple realities. An English teacher who was born and raised in the capital is not the same as one who comes from other places of Colombia. There is a strong connection between *the identities and the places* where they are formed. A teacher is not limited to teaching at a school, a teacher *teaches*, if that is possible, *how to live the life*.

4.3.8. Valeria's narrative

Entonces realmente como que salí [del colegio] sin saber realmente qué hacer. Sin embargo, yo siempre había querido, o siempre me había gustado el inglés y las lenguas en general. Y además pues dentro de todo, pues tuve como que una maestra de inglés específicamente que marcó mucho mi vida en términos de lo que ella hacía, de la didáctica y de ella como persona

(Entrevista 14 de mayo de 2019. VM. Int. 1)

When Valeria finished her secondary school, she was not sure about “what to do with her life”. She had lived different experiences at different schools with a variety of emphasis: entrepreneurship, business, technical training, etc. In her uncertainty, her family told her she was good at teaching and that if she had the interest of learning languages, she could try

enrolling in a profession for becoming a teacher. She also had a meaningful experience at a kinder garden where she did social service. After she finished, the coordinator invited her to keep working with the children and that motivated her to become a teacher.

She joined the UPN because the university “hablaba de una visión social del maestro” with an emphasis on research and disciplinary training. The first one, is an important aspect that is not explicitly stated in other undergraduate programs in Bogotá. Moreover, she was influenced by a teacher for whom the English language “era mucho más que la estructura, que realmente la lengua da cuenta de una cultura, de algo social, de algo personal y algo que me gustaba mucho era la emoción con la que ella hablaba en sus clases y decía como es que esto tiene que ir siempre más allá [...] Puede que a ustedes no les guste el inglés, que ustedes crean que no son aptos para la lengua, pero ustedes tienen que darse cuenta de que esto es humano, que esto es una sociedad y que ustedes están conociendo parte de una sociedad”.

Valeria is aware of the fact she has not been practicing English almost for a year. This impacted her proficiency negatively. She recalls her undergraduate experiences in the Language and anglophone culture classes and she finds some difficulties: her first semesters contributed to the development of her writing skills. Her third and fourth semester were not the best, due to different situations she encountered with her teachers who were not committed to their job. Right after, she learnt “a sangre, sudor y lágrimas” as she had very strict teachers who pointed her mistakes out and who demand a high individual commitment. She also values other teachers who were looking for different strategies, topics and connections to foster learning processes. Teachers “están interesados por tener una visión distinta de lo que es el inglés, de digamos como dejar de ver que no solamente es una estructura y tú tienes que aprender la estructura de memoria, sino que también hace parte de

lo que nos hace igual seres humanos, de lo que nos hace comunicarnos y que igual a través de la lengua tú puedes hacer infinidad de cosas pues que te permite la lengua, te permite la sociedad y te permite tu cultura”. The experiences she had as EFL learner were relevant to her current view about language and culture.

She accounts a meaningful experience in a class where a teacher invited them to read aloud a poem using gestures and non-verbal communication to avoid using Spanish. She doubted about this way of teaching, but she implemented the same strategy in a class with her students. Surprisingly, she found it worked very well and it helped her realize that “a veces sucedía era que no era el término de la lengua, o de la didáctica que yo estaba haciendo, sino que yo no tenía confianza en lo que yo estaba enseñando o en la manera en que yo enseñaba y que eso también muchas veces influye en la parte como profesores”.

In relation to the pedagogical practicum done in Spanish Valeria says: “Ha sido muy enriquecedora, realmente no es fácil y [¿creías que era fácil?] no porque igual trabajar con personas pues nunca va a ser fácil, pero digamos como que uno sí muchas veces tiene una expectativa muy idealista de las cosas y enfrentarme digamos como que a esto ha sido muy enriquecedor y muy bello, además porque los estudiantes en general, cada uno de los estudiantes, tiene algo muy bonito que aportar”. Her insights on her experience, on discovering students' strengths and weaknesses are a source of reflection to have a better practice. In this case, her enacted identity gives her hints to learn more about the process of being an EFL teacher: “es enriquecedor en el sentido de que yo he podido contrastar cosas de lo que yo he aprendido, lo pongo en común con ellos y ellos también me alimentan en otro sentido totalmente distinto y además pues digamos como que algo que sí es verdad y es que hasta que uno no se enfrenta a la práctica no se da cuenta de un montón de cosas, entonces,

por ejemplo, las realidades de los chicos, ciertos contextos sociales que ellos tienen que igual independientemente de todo pues influyen la práctica [...] lo más importante es que ellos son seres humanos y dentro de eso pues es una construcción también del ser, de lo que ellos quieren ser". In a similar way, she found very useful to think about her own learning process as undergraduate student and her work as teacher. By recalling experiences, she was able to inform and transform her practices.

Based on her classes at UPN, Valeria thinks they should have a broader vision about the use of English in the world. It is important to expand the inner circle and be able to understand multiple varieties of Englishes. In addition to that, "nosotros, digamos, como que aprendemos la pedagogía en términos disciplinares, en términos de lo que es la investigación, como tal lo que es la disciplina, pero falta mucho de la didáctica". A constitutive element of a professional identity as teacher has to do with knowing how to teach. At times, people master the linguistic code, but are unable to promote learning.

In relation to the transformations of her professional identity she states: "digamos como que el cambio más importante que yo veo es lo que te decía, en cuarto semestre todavía tenía mucho la idea del profesor de inglés enseña estructura [ajá] y pues con las experiencias tanto aquí en la universidad como pues en mi trabajo me di cuenta de que no solamente enseñamos estructura. Nosotros enseñamos una visión de mundo y la visión de mundo conlleva a un montón de cosas y aristas [...] tú puedes jugar con ella [with the language] porque la lengua te permite eso, te permite hacer cambios, poner estructuras, cambiar cosas". Understanding the language not as a fixed structure, but as a "puzzle" to build meaning is an interesting view entailed in Valeria's narrative.

In relation to her challenges, she states that a big one teachers have is to “desmentir esa parte de si tú eres bueno en inglés o en una lengua extranjera, tienes la propiedad de hacer una traducción simultánea”. In some cases, parents' misconceptions about bilingualism and what does it mean to know a foreign language make harder the work teachers do. Learning a language involves reading, understanding, comparing points of view, differentiating behaviors and peoples' origins, among others.

Other challenge has to do with “acercar un poco lo que es la lengua a los estudiantes [...] la lengua va mucho más allá, va a que tu veas otras formas de ver el mundo, a que tu entiendas que tu mundo no es solamente tu casa y tu colegio, que hay un montón de cosas que van más allá y que la lengua te permite ver eso”. Unfortunately, some students consider knowing English is only a privilege for high class people. Valeria's reflection is linked to her first comment of understanding teachers as social transformers.

For Valeria, a good teacher must like his job. He should not underestimate his students and most importantly needs to understand that languages have a social function which cannot be denied. She perceives she is working on achieving those characteristics as it is a never-ending process. In the future, she would like to graduate for a master's program and she would love to work in the rural area “porque pues nosotros acá de la ciudad o del contexto urbano nos alejamos mucho de esos contextos y creo que pues en la ruralidad también hay muchísimas cosas que los estudiantes nos pueden ofrecer y que pues nosotros podemos digamos que trabajar con ellos”. In her life-story, Valeria says: “I think that in 7 years I will be working at the countryside because I really consider that this specific part of the population will give me the most beautiful and hard experience in terms of being a teacher. My day will start early in the morning, at 6 or seven arriving to class. I will organize the school agenda

and the compromises that we have during the class; after this, my class will be taught around social or specific issues in which the students can develop their way of think while we learn English by using the language in context (situated language). The space in the class is going to be build based on the interests and preferences of the students and they are going to be the ones who create the class performance being active and purposeful with the English class. The idea in general is to change the way of seeing the language and take advantage of the common topics they used in their daily lives in order to establish a different relationship with them and the English class. Finally, the idea is to promote the practicing of English out of the classroom, they can be close to the language, so I will leave them some kind of tasks that allow them to improve their skills in home, like record themselves or take pictures about something and explain them, have 5 minutes to talk in English with their partners, take to class jokes in English, listen a new song in English...”²⁰ (VM, L-s).

At the end of our interview, Valeria stated: “esto de las narrativas personales me llamó muchísimo la atención y es que creo que cada uno tiene una historia que contar en términos no solamente de su práctica, sino de lo que ha vivido como persona que lo hace llegar a algo. Y muchas veces en ese proceso del afán, no sé, de estudiar, trabajar, responder a tales cosas, a nosotros o creo personalmente que a mí se me ha olvidado hacer una reflexión de bueno, hasta este punto qué he aprendido, qué he tenido, qué me ha ofrecido la universidad y creo que tu investigación lo resume”.

All in all, from Valeria's narrative there are some highlights that could be grouped thematically: There is an *influence of her family* and some uncles and aunts who were

²⁰ This life story was written in English by Valeria.

educated at UPN. From her *model teacher* she lauds her use of authentic material and giving students the opportunity to make connections between language and culture. Valeria's narrative has a great understanding of the language which goes beyond the mere structure. For her, a language connects with the culture and with the experience of the human. Lastly, her pedagogical practicum has shown that we cannot be idealist in relation to the pedagogical intervention, but it is evident that teachers role involves a transformative action. For Valeria, we should not stop believing and promoting formative aims that also encompass human formation and its defense.

4.3.9. Wilmer's narrative

No sé, veía a un profe y me da como que yo podía desempeñarme como él, que me gustaría ser un profesor, como enseñar a la gente y tratar de, no sé, construir conocimiento y ese tipo de cosas... pero a medida que fui creciendo vi que sí, que eso podría, que me gustaría, pero no sé si sería puntualmente a lo que me quisiera dedicar la mayor parte de mi vida o principalmente si me quería dedicar a eso...

(Entrevista 13 de mayo de 2019. WN. Int. 1)

Wilmer wanted to study film and television, but he did not pass the exam at Universidad Nacional and he could not afford a private university due to the high rates of it. Right after that, he started studying English at an institute. There, he liked English a lot and he perceived himself as someone good at learning this language. He had a great time at the institute, he enjoyed analyzing his teachers and seeing all the work they used to do for promoting class participation, meaningful experiences, and love for the language. Wilmer says: “me empezó a llamar mucho la atención y me comenzó otra vez ese gusto que había nacido en mí como

cuando estaba en séptimo-octavo, entonces yo dije como por qué no intentarlo como profesor... además vi que ser profesor de lenguas, en general, profesor de inglés, profesor de francés o cualquier otra lengua, son trabajos que en realidad sí son como muy... no sabría cuál es la palabra... o sea que en el presente tienen como mucha llegada, uno puede encontrar mucho más fácil trabajo siendo un profesor de inglés, de francés y quizás mejores pagos que siendo un cineasta”.

Wilmer tried for a second time sitting the exam of Universidad Nacional. Despite his attempt, he was not accepted to film and television, but he had a chance to study linguistics. For him, linguistics did not suit his interests and that is why he decided to buy a pin for UPN without discarding Universidad Distrital, but he ran out of time to get the pin. After going back and forth, Wilmer entered to the Languages program of Universidad Pedagógica Nacional which is “educadora de educadores” and is seen as one of the best in the field of education. Wilmer found challenging and interesting to explore French because he felt he handled English quite well and did not want to be studying the same contents repeatedly.

In relation to his English level, Wilmer feels he is good at writing, reading and speaking even if he makes some basic mistakes. On the contrary, he finds some weaknesses in listening. When asking Wilmer about his experience as an undergraduate student he says: “lo que nos enseñan en primer semestre, en general en todas las carreras, en todas las carreras no, sino en todas las materias de primer semestre para todos los grupos, siento que es algo ya un poco inútil, algo que uno ya conoce [...] entonces siento que es extremadamente aburrido volver a aprender eso, volver a ver eso por tercera o cuarta vez, porque muchas veces eran temas que uno ya había visto en el colegio, que era muy básicos...como por ejemplo la conjugación del verbo *to be*”. In this case, Wilmer portrays an identity that allows him to

question the *statu quo* and some of the contents and classes the undergraduate program offers. His first semester was boring, and he also considers the teacher he had influenced that perception as Wilmer felt his teacher not a pedagogue. For example, that teacher did not even take time for evaluating and providing feedback to the students.

For Wilmer, extraordinary teachers use an “affective pedagogy” or humanizing pedagogy: “siento que ella desde su pedagogía afectiva logra explicar los temas extremadamente bien, no sé cómo, no sé cómo lo hace, solo sé que sí he hablado con muchos de mis compañeros y hemos concordado en que con esa profesora no hay algo que no se entienda, o sea, siempre, o sea obviamente siempre quedan dudas y todo eso, pero igualmente ella las resuelve”. Wilmer cannot express with words what the teacher does, but he sees a mirror of what a good teacher is. Besides being close to the students, that teacher knows details of the English grammar and she has many stories about her life in United States that are relevant for EFL pre-service teachers.

In relation to Wilmer's expectations about future English classes at UPN he says: “yo esperaría que me toque con profesores exigentes, o sea, en cierta medida, obviamente no un nivel de exigencia extremadamente estresante, pero sí con profesores que sean exigentes y que a la vez sean capaces de resolver todas las dudas y todo que demuestren su conocimiento, eso sería lo que esperaría”. Wilmer projects the image of a teacher who is exigent and who can provide answers to the questions stated by students.

When asking Wilmer about the criticisms he would have towards the Language Department he mentions it is senseless to apply an admission English test if it is not going to be validated for future classes. To this regard, he asserts: “siento que ese examen en

específico debería dar una orientación más a la homologación de ciertos niveles de inglés, como pasa en muchas universidades que tú presentas al principio un examen y ese examen te ubica en cierto lugar de inglés en la universidad, sea inglés 1, inglés 2". Without making it explicit, Wilmer is evidencing an identity as a teacher who reflects about evaluation processes and who is aware of the aims and reasons that ground an action. In a similar way, Wilmer suggests that six hours of class in the first semester could be better invested if teachers promote more in-class activities and discussions.

Wilmer has not had the opportunity to teach. He mentions he has explained some topics to his friends, but until today he has not had a formal experience as an EFL teacher. When inquiring about his challenges as future teacher, he states: "sería no ser un profesor como mi profesor de primer semestre. Siento que, si yo aburro en cierto sentido a los estudiantes, siento que no estoy ejerciendo bien mi profesión y siento que no soy bueno para eso, entonces siento que estudiar 5, 6 o 7 años, lo que me tome estudiar la carrera, fue inútil [...] No sé quizás también mejorar, sí, mejorar en la lengua y no, creo que no hay nada más". That experience has impacted him and has shown him some characteristics of a teacher he would not like to become. Instead, he argues that teachers need to promote multiple activities that go beyond guides and provoke critical thinking and understanding about why people use a language, why are there several registers and variations of a linguistic code, among others.

Currently, Wilmer does not have clear ideas about his future. He is uncertain whether if he would like to teach Spanish, English or French. He could probably do a different undergraduate program once he graduates or he would start master studies. Wilmer states "si decido ser como profesor de inglés siento que podría estar en un colegio, siento que enseñar en un colegio siempre me ha llamado mucho la atención porque es cambiar. Mucha parte de

la población pasa por un colegio, entonces siento que al estar en un colegio podría cambiar esa forma en la que a mí me enseñaron inglés o podría tratar de dinamizar la clase de inglés”.

His words are highly committed to transform the experiences he encountered and require broadening the perceptions about teaching and what a teacher does at a school.

At the end of the dialogue, Wilmer posed a captivating comment in relation to the interview we had: “siento que le doy muchas vueltas al asunto a la hora de explicar, y siento que la persona a la que le estoy explicando no termina de entender completamente. Entonces siento que eso fue algo que me hizo pensar, que muchas veces no, ni yo mismo alcanzo a comprender lo que estoy diciendo, pese a que ya lo sé, cuando lo explico y me escucho siento que no estoy siendo del todo claro”. This idea encapsulates one of the hardest issues to deal with when using narratives. What is said, at times, does not harvest all the peculiarities of a lived experience.

All in all, from Wilmer's narrative there are some highlights that could be grouped thematically: Wilmer values positively the fact that his teachers explain grammar aspects in deep. A sort of concern about the accurate use of the language is important for him not only as language user, but also as language learner. He does not see himself as a teacher yet. On the contrary, he assumes a role as a student who is open to new experiences and classes with other teachers. He also distances himself of some practices of teachers who are not interested in their work and who cannot be conceived as pedagogues.

4.4. Cross-narratives findings

In the previous section, I presented a plural account of the voices of each one of the participants of this study. Their narratives portrayed different aspects, experiences, memories related to the constructions of their EFL professional identity. Each one of them understands her/himself as a professional with singularities and multiple trajectories. The different semesters they have lived at the University provided them with a variety of encounters which were significant for their constructions as professional.

Furthermore, it is possible to say that, in some cases, they clearly stated what are the characteristics of EFL pre-service teachers and the way they feel identified with practices or ideas their own teachers (teacher-educators) have. At this point, I would like to call my audience / readers attention. As it is a narrative study it is clear you have already elaborated meaning and understandings of what I have been presenting throughout this document, whether if you agree or disagree with my insights. If you are an in-service teacher working or who graduated from a public university, you could recall experiences like those of my participants. I hope you have connected and engaged with them as it is also a process for you/us of self-reflection through the lens of others.

Based on a close reading of the narratives presented in the instruments, I can suggest five axes that could be understood as influencing factors and characteristics of the construction of EFL pre-service teachers' professional identities which resulted from putting into relationship what my participants have said and the comments I have provided in each one of the narratives:

4.4.1. To the rescue of the human

For most of the participants, the professional identity is grounded on a strong believe that teachers, no matter the specific field of teaching, must be defined as human beings capable of understanding the other, supporting the other, listening to the other. For instance, as Óscar says: “Es importante generar un cambio positivo en la vida de mis estudiantes, demostrarles que todo lo que se propongan es posible” (OG, N-f). There is also a strong call to humanize the teaching practices and to be committed to the construction of social justice which includes a desire to help. In David’s words: “Mi deseo es ayudar a los estudiantes a encontrarse y que puedan salir del colegio con más conocimientos y madurez” (DC, L-s).

Knowledge for knowledge seems to be a vacuity. The profession of teachers must be rooted in a deep understanding of the complexity of the life and the nuances it has. Valeria states that “Lo más relevante de la universidad es el recuento de experiencias que se dan a lo largo de jornadas fuera de la academia” (VM, L-s). Those experiences are related with aspects that go beyond the mastery of a linguistic code or the development of skills.

4.4.2. Teachers as models/influencers

Most of the participants value the presence of other teachers who, either in their secondary school or at the undergraduate level, were models who informed and influenced them. A model not in the sense that someone would like to become like him or her, but in the sense that those individuals have traits that are highly appreciated and constituted a sort of reference related to what being an EFL teacher means. David, in relation to his experience at the

University, says “hay una profesora que se llama XYZ, que ella ha sido como un modelo a seguir, o sea me parece una profesora, una docente muy completa” (DC, Int. 1). Mafe also states “yo creo que como que le trato de seguir la corriente para un día llegar no a ser como ella, obviamente, pero sí como tratar de que ella sea mi modelo, por decirlo así” (MC, Int. 1). What teacher-educators do and state in the classroom is crucial to “shape” EFL- preservice teachers’ professional identities construction. For example, Valeria suggests: “Creo que esta reflexión del profesor [“ustedes son profesores de lenguas, y tienen la posibilidad de ver a las personas en contexto”] encaminó mi rumbo como profesora de una lengua extranjera” (VM, L-s).

In this case, it is relevant to note how the construction of a professional identity is negotiated with other professionals. Interestingly, what teachers perceive about themselves or about the characteristics they would like to develop is mirrored with other teachers. It seems to be that one’s definitions stands in a field of multiple forces where intersect the “I” and the “Other”.

4.4.3. The pedagogical practicum: is this what I really want to do?

As it was described, the participants of this research project belonged to different semesters. A key defintory characteristic of their EFL professional identities is their experience as teachers, specifically during the pedagogical practicum or what they think that would happen in it. To support this, we can have a look at the following excerpts:

“Digamos que ha sido un montón de experiencias como buenas como no tan buenas” (CM, Int. 1); “Ahora me he encontrado como ese cariño la carrera de decir cómo que oiga sí

y para uno llegar a noveno semestre ya es porque uno se queda acá. Las dudas que tuve ya la superé y ahorita ya la tengo clara” (DC. Int 1); “Estoy a la expectativa de cómo puedo desarrollarme en la práctica y ya” (MC. Int 1); “[en la práctica] uno tiene como que deconstruir lo que uno aprendió para volver a construirlo de acuerdo a (sic.) las vivencias pues que uno ha tenido hasta el momento” (CM. Int 1); “Entonces no creo que haya cosas imposibles. Tengo una percepción como muy fantástica de que todo es posible y sí porque si uno no tiene como eso claro, entonces al primer obstáculo ay no ya no pude, no eso no” (OG. Int 1).

Participants' narratives evidence how the practice is relevant to construct an identity as an EFL teacher. By being at an educational context, pre-service teachers can (re)consider what, how and why they do (it). The practice seems to inform the identities. Even if in some cases there are identities that seem to be stabilized, they rapidly shift, adjust and transform. Once again, the construction is not linear or predetermined by stages, it changes and fluctuates.

4.4.4. EFL pre-service teachers' traits

Exploring EFL pre-service teachers' professional identities isolated from other constitutive factors of a teacher in a broad sense is challenging. As it was evident in the individualized narratives reflections towards teaching and learning English are broaden when students are in more advanced semesters. However, it is possible to suggest some of their characteristics or at least about what they are supposed to do as EFL teachers:

- (1) “Mostrar a sus estudiantes que el inglés es una herramienta a través de la cual pueden conocer el mundo, que el aprendizaje de una lengua extranjera no tiene por qué ser tedioso o aburrido y que se puede y se debe poner en práctica lo aprendido cada día en el aula de clase” (RP, L-s). It evidences EFL teachers as someone open-minded who see beyond his limits.
- (2) “Alguien que fomente la creatividad y use la lengua como un medio para llegar a otro tipo de conocimientos” (DC, L-s). Even if EFL teachers are supposed to teach the language, this situation does not limit their capacity to innovate and create. The languages could be understood as bonds to build up meaning.
- (3) “Proporcionar información dentro de la lengua también es hacer un análisis de sí mismos como sujetos, comparar comportamientos, ver la historia y la sociedad que se escriben a partir de la lengua, reflexionar sobre los usos y límites de la misma, y promover sobre todo la crítica en los estudiantes” (VM, L-s); “Los profesores de cualquier área deben tener el rol de fomentar el interés por el conocimiento el pensamiento crítico” (MM, L-s). From this excerpts, EFL teachers do also have a social responsibility in relation to promote critical thinking and self-understanding in the classroom. That is why teachers could be understood as transformative agents.
- (4) “Motivar al estudiante a introducirse en el idioma y expandir su mentalidad, ser un guía para sus estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, brindando herramientas para desarrollar de manera adecuada sus habilidades” (MC, L-s). Motivation has already been discussed elsewhere. This characteristic has to do with the commitment teachers have with their learners. If they have identified teachers as models, it is expected to see them in the future as models too.

(5) “Tanto la pedagogía como el dominio de la lengua son iguales de importantes puesto que de nada sirve ser un muy buen pedagogo si no se tiene el dominio de la lengua y viceversa, claro esto hablando en el caso de nosotros las personas que pretendemos ser maestros de español e inglés” (RP, L-s); “Las dos [la pedagogía y la lengua] son esenciales para el desarrollo de las clases y para la comodidad de los estudiantes. No obstante, la pedagogía tiene un rol importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, es decir, un excelente dominio de la lengua no garantiza que los estudiantes comprendan lo que digo y que lo apliquen a su contexto” (CM, L-s). From those comments we reach a cross-linked force field which would require further explorations. Is it the pedagogy or the foreign language what defines teachers' quality and practices? Based on the participants and as their identities are constantly changing there should be a right balance, which means the stability produced by even distribution of weight on each side of the vertical axis.

4.4.5. Professional uncertainty while becoming a teacher

Being at UPN also implies uncertainties in relation to the formative process and the construction of a professional identity as future EFL teachers. As identities are built within specific contexts it is impossible to deny the influence that social issues have on individuals. To this regard, some of the participants state: “La falta de regularidad en las clases a causa de los paros y movilizaciones afecta en gran medida” (MC, N-f). Probably the strikes and

riots affect classes, but at the same time enrich teacher positionings in relation to reading critically all the contexts and discourses that circulate in Colombia and overseas.

Besides institutional particularities, there are also personal reflections worthy to mention: “Siento temor de dejarme llevar por la flojera y no adquirir más conocimiento del que debo” (CP, N-f) or “soy consciente que tengo serias dificultades para hablar en inglés y muchas veces dudo demasiado de mis conocimientos del inglés quizá por el temor al ridículo de decir algo mal” (RP, N-f). Those individual perceptions configure a panorama that nourishes the construction of a professional identity. By knowing who they are and what they lack, pre-service teachers can continue constructing, shaping and modifying their identities.

4.5. Insights on the analysis

This narrative inquiry was in search of meaning. The findings are relevant because they depict participants' viewpoints which are significant for the UPN Language Department and for the EFL teacher's community in general. Exploring nine narratives and having the possibility to retell their stories individually and under a cross-sectional approach contributes to the studies that have been conducted in this area. This project provides a beneficial view for continuing discussing the issue of pre-service teachers' identities construction.

First, that call for the rescue of the human is related to the formative aims the UPN has. It is also aligned with some perspectives of education such as the one suggested by Paulo Freire, or educational considerations which place in the center the subjects/agents. This claim could also be related with critical pedagogies and humanizing practices in education.

Second, as it is suggested by Mendieta & Barkhuizen (2019), on a research they conducted about teacher ownership of curriculum change using narrative inquiry with two teachers in a Colombian tertiary institution, “teacher’ professional identities could be more or less aligned with the expectations of peers and influential others and more or less influenced by the reality of their teaching context” (p. 17). My research has evidenced the importance in-service teachers or teacher-educators have as models and influencers over pre-service teachers.

Thirdly, as suggested by Castañeda-Peña, Rodríguez-Uribe, Salazar-Sierra & Chala-Bejarano (2016), the teacher or pedagogical practicum is crucial for pre-service teachers to really understand what a teacher is, what (s)he does in the classroom or at any educational setting and how his identity is shaped, for instance, by the pedagogical advisor. This consideration is in tune with what has been suggested by Danielewicz (2001) in relation to teachers’ selves and teacher education.

Fourth, for some scholars there is a sense related to “learning to become” which implies the telos of learning (Kanno & Stuart, 2011, p. 239). However, I do not agree with this teleological idea because identities should be regarded as a constant being in action. It does not exist a predefined goal EFL pre-service teachers must achieve. On the opposite, what the data collection shows is the constant variation and fluctuation of identities based on the new experiences’ individuals have. The variety of the semesters they belong to portrays individual characteristics which cannot be overgeneralized or taken from granted. This finding goes in a different way in comparison to what has been described by Asaf et al. (2008) or in Humberman (1989). Predefining stages in a linear way is probably not a right way to approach identities construction and fluctuation.

In relation to professional uncertainty, nowadays world and teachers' conditions are at a very tangled point. Being or becoming a teacher has never been an easy task. Being educated to be a future EFL non-native teacher is at the center of several concerns. To this regard, De Mejía (2006) could spread some light on the findings I have presented. Moreover, Torres-Rocha (2019) contributions are useful to explore other layers that constitute EFL pre-services teachers' identities that I did not explore.

Finally, it is relevant to suggest that EFL preservice teachers' professional identities do not conform a fixed unity. On the contrary, as it was presented in the within-narratives findings, the participants are not equal, and they do not have the same beliefs, practices and reflections despite the fact they belong to the same university and are studying at the same Language Department of the UPN.

Chapter 5

This final chapter presents the conclusions derived from this research which must be understood as possible conclusions as it is complicated to present “closing/ending” ideas. Next, I provide some implications this study may have. The third subpart introduces the limitations of this study. Right after, I suggest some recommendations for people interested in conducting similar studies. The final section is related to how to conduct further research and continue discussing these ideas.

5.1. Conclusions

Based on my research, I have been allowed to share what nine EFL pre-service teachers' narratives say about their professional identities' construction at the Language Department of Universidad Pedagógica Nacional. I am aware that what comes next is not a point of arrival, but rather a pretext to continue inquiring.

In relation to my general objective, by analyzing the participants' narratives we could understand how pre-service teachers make meaning of their experiences in a way that it contributed to their reflections about their construction of professional identities. Working with narratives allows countless possibilities to explore who are EFL pre-service teachers and how their professional identities are constructed. Returning to the subject and to the richness of dialoguing is an urgent need teacher-educators and researchers cannot skip. Their identities construction occurs individually and in relation to the experiences they have had in the different classes, the memories they recall from their primary and secondary schools, and the multiple sorts of relations they set with peers and teachers.

Regarding my specific objectives, I will say first that there are several influencing factors on the construction of EFL pre-service teachers' professional identities as it was presented in the within-narratives and cross-narratives' findings section. Participants' memories, the teachers who influenced them (either in primary, secondary school or tertiary education), their experiences during their pedagogical practicum as well as the uncertainty while becoming a teacher are central. Each individual narrative also gave an account of some issues that would have influenced their identities construction.

Second, there is not a predetermined or fixed characterization of the construction of EFL pre-service teachers' professional identities, despite the possible curriculum planning and standardization of profiles the Language Department has. Individual narratives evidence multiple changes in the construction of EFL pre-service teachers' identities as well as personalized attributes that were explored from Camilo to Wilmer's individualized voices. This means EFL pre-service teachers' professional identities are constructed in the tension/mediation of individual understandings and social relationships within specific contexts. Lived experiences can guide, define or modify what pre-service teachers perceive and conceive about themselves. A characteristic probably shared in their narratives has to do with the rescue of the human and the issues addressed in the findings of EFL pre-service teachers' traits: the importance of being open-minded, the understanding of the English language as a meaning trigger, the characterization of teachers as socially responsible individuals and critical thinking promoters, and the view of teachers as agents who need to balance their knowledge of education and pedagogy as well as their mastery of the foreign language.

Third, in relation to identify possible changes in the construction of EFL pre-service teachers' professional identities, it has been evident that by sharing narratively what a person encounters turns into a source for reshaping, rethinking and restructuring own's identity. When people narrate all changes, narratives are understood as a way to produce the self and destabilize the ways how people are represented individually or in a group. Exploring identities through narratives is a possibility to read ourselves critically and to try to understand the multiple layers we have as individuals in a broad sense, and as in/pre-service teachers in specific. It was clear that no matter the semester students were in, it does not occur a linear progression in their identity construction.

Lastly, I would like to highlight the importance of conducting this project as it was also an opportunity for me as researcher to reflect, question, mirror, confront my own interpretations about my role and identities as EFL teacher and teacher educator. Even if it was not planned, I had a great chance to rediscover myself and enrich what I am as a teacher thanks to the dialogues and stages carried out during this master's research. The narrative is prospective not only for the one who says it, but also for the one who listens to and reads it.

All in all, narratives could be used as a tool to analyze the construction of EFL pre-service teachers' professional identities, as well as a valuable resource to identify factors, characteristics and changes they could experience while being educated at a Bachelor's program. I do invite readers and scholars to promote narrative inquiries in their different projects. It is not a straightforward task, but I am one hundred per cent sure it contributes to our field and the ideas we need to address as EFL teachers.

5.2. Implications

Based on this research, there are some aspects the EFL community and teachers' educators would bear in mind in current contexts. First, there is a robust call to think about identity as a pedagogy. For exploring this aspect Morgan (2004) insights are useful as well as Paola Buendía and José Aldemar Álvarez meaningful contributions in their ASOCOPI 2019 talk entitled "Teacher Identity and Intercultural Orientation in ELT: In need of a 'Pedagogy for Identity'". Under this idea there is a possibility to reshape the curricula, the profiles and the practices done and perpetrated in the universities.

Second, Ostovar-Namaghi, Norouzi & Hosseini (2015) state that "just as theories improve language teaching practice, language teachers' stories conceptualized and theorized through narrative inquiry have the potential to improve and modify aspects of theories proposed by educationalists" (p. 1995). I consider we, as teacher-educators and teacher-researchers, must acknowledge ourselves as intellectuals/narrators who are not simply reproducers of the global north impositions. It means we can reconceptualize our views on language, pedagogy, teaching, learning, teachers' profession, among others.

Third, it could be of interest to bear in mind that the UPN Language Department is aimed to educate language teachers in a broad sense, not as English or French teachers exclusively. However, this point requires an in deep discussion on the formative aims the Department has and how what has been set occurs throughout the formative process future teachers enroll in.

5.3. Limitations of the study

I understand research as a work-in-progress extended *ad infinitum*. It means I cannot say this project is already finished or that it satisfied all the angles for reflecting on EFL pre-service teachers' professional identities construction. Researching, understood as a never-ending process that enlarges and shrinks depending on the perspective, has allowed me to state some limitations this study had. The following shortcomings could spread some light on future research projects related to this field:

Firstly, the number of participants was limited. Insights of nine participants of a public University is a modest, but meaningful contribution. It would be noteworthy to carry out a study like mine with a larger population. Of course, it could imply institutional efforts and a consolidated group of researchers. Studies on identities require multiple participants to make visible a variety of voices and gain richer understandings.

Secondly, I only conducted one semi-structured interview with my participants. It would be rightful to have different conversations to deepen their views. Building narratives up implies moving back and forth on the process of narrating and self-reflecting on human experiences. By doing this, the analysis and possible conclusions would be nourished. Even if I sent the transcription of the interviews to the participants, in most of the cases I did not receive feedback or additional comments. A more comprehensive project would benefit from the participants having the possibility to read and comment their own words. A project financed by the UPN and clearly supported by in-service teachers would warrant better conditions to address this limitation.

Thirdly, there are some epistemological and metaphysical considerations that came up to my mind after collecting, analyzing and keeping the reflections on this project. On the hand, the difficult task of addressing imaginative variations about the self my participants could have. On the other hand, assuming time passing as a reality distorter. These two aspects knot a lot more the skein of identities.

Lastly, accessing primary sources like specialized books on the field has been a difficult task. As Colombian researchers we are limited for using up to date EFL resources. Even if it could seem an irrelevant aspect, if we are willing to contribute to the state of the art of the topics explored in this master's thesis, we require retrieving information from the most substantial academic sources. Our public and institutional libraries lack materials, the slow movement towards open access restricts accessing research conducted overseas by several scholars.

5.4. Recommendations

Working on this research project for approximately two years grants me a voice for presenting some possible suggestions to new researchers or people interested on the topics discussed in this thesis. Firstly, I would recommend promoting group discussions among the participants. I experienced meaningful individualized discussions with the nine EFL pre-service teachers who enrolled in this project. Our conversations had shown the importance of listening carefully to each other, the significance of recalling the experiences and constructing meaning out of them. However, the pedagogical, epistemological and narrative achievements would be of greater value under collective dialogue.

Secondly, it would be great to video record the interviews/conversations in order to have richer data to analyze. Depending on the topic the participants are addressing, they may shake their heads, suspire, move the hands to emphasize, stare at different points, among other gestures that encode meaning and could probably be studied under the perspective of multimodal narratives. I also consider relevant to promote a narrowed transcription of the interviews as it could explore some suprasegmental features of discourse. Probably, the more interdisciplinary approach we have for exploring narratives, the greater opportunities for understanding we get.

Lastly, as I am aware this thesis might be read by colleagues from public and private universities from Colombia. I kindly invite you to explore diverse topics and other ways of researching, such as the narrative approach (Paltridge & Phakiti, 2015). If we are willing to contribute to the EFL field and stop being simple reproducers of pre-established paradigms or ways-of-doing, it is our challenge to take risks and move beyond our limits.

5.5. Further research

There exist a variety of ways to continue these insights about EFL pre-services teachers' professional identities constructions and their correlated narratives. On the one hand, even if there are some interesting papers and thesis related to this topic, we, as Colombians, do need to continue deepening and exploring this area of research. It would be enriching to analyze narratives of pre-service teachers of different public and private universities located all around Colombia. We as teacher educators and researchers have an enormous responsibility

to understand what we are, how our identities are developed/constructed/negotiated, as well as to spread our thoughts, reflections, and feelings on our profession.

In addition to that, it would be of interest to make a longitudinal study to track over an extended period the changes in the process of identity construction of EFL teachers. This requires institutional efforts, but could provide important considerations on issues related to curriculum design, impact of teacher-educators on pre-services teachers, challenges and tensions during teacher's formation, among others.

Furthermore, considering the possibility of being a participant in the research process would be beneficial. That is in the sense of considering the "I", "I-teacher", "I-researcher" as a subject who also struggles with his positioning and mirrors himself on the conversations and encounters with the participants. There is a tendency to avoid subjectivity, personal views, and identities of the researcher. Listening to others' narratives implies also recognizing the personal voice. All in all, this comment implies looking for research practices and projects that also study what occurs with the researcher who orientates an investigation process.

Finally, some questions that could stimulate new edges to promote research projects are: How are EFL pre-service teachers' professional identities constructed under the context of linguistic imperialism? How narratives of EFL pre-service teachers meet the agenda of neo-colonialism, globalization, neoliberal policies and myths such as the native speakerism? How to educate future EFL teachers beyond the essentialist perspective of one language, one culture, one nation that seems to be still present?

References

- Ayres, L., Kavanaugh, K., & Knafl, K. A. (2003). Within-case and across-case approaches to qualitative data analysis. *Qualitative health research, 13*(6), 871-883.
- Alliaud, A., & Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.
- Asaf, M., Shachar, R., Tohar, V., & Kainan, A. (2008). From Superteacher to a super teacher: The career development of teacher educators. *Forum: Qualitative Social Research, 9*, (3).
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa. Hacia una concepción posracionalista de la identidad personal*. Buenos Aires: Paidós.
- Barkhuizen, G. (2008). A narrative approach to exploring context in language teaching. *English Language Teaching Journal, 62*(3), 231-239.
- Barkhuizen, G. (2014). Revisiting narrative frames: An instrument for investigating language teaching and learning. *System, 47*, 12-27.
- Barkhuizen, G. (2016). Narrative approaches to exploring language, identity and power in language teacher education. *RELC Journal, 47*(1), 25-42.
- Barkhuizen, G., & Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System, 36*(3), 372-387.
- Bell, J. S. (2011). Reporting and publishing narrative inquiry in TESOL: Challenges and rewards. *TESOL Quarterly, 45*(3), 575-584.

- Benson, P., Barkhuizen, G., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. London: Routledge.
- Benson, P. (2013). Narrative writing as method: Second language identity development in study abroad. In G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 244-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blanco, M. (2017). Investigación narrativa y autoetnografía: semejanzas y diferencias. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 66-80.
- Burns, A. (2003). *Collaborative action research for English language teachers*. Ernst Klett Sprachen.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cárdenas, M. L. (2019). Huellas de la primera publicación en un docente de inglés: un relato de vida. *Folios*, 49, 161-175.
- Casey, K. (1995). Chapter 5: The new narrative research in education. *Review of research in education*, 21(1), 211-253.
- Castañeda-Peña, H. (Comp). (2018). *ELT Local Research Agendas I*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M., Salazar-Sierra, A., & Chala-Bejarano, P. A. (2016). Narrative events of pre-service teachers at the end of their teaching practicum

with regard to their pedagogical advisor: Learnings reported. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 52-64.

Charaudeau, P. (2005). Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue. *École, langues et modes de pensée*.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*.

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.

De Mejía, A. M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures, and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.

Denzin, N., Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand oaks: SAGE publications.

Dörnyei, Z. (2011). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Díaz, D. M. (2013). The Way Student-Teachers Construct Their Identity at School. *HOW*, 20(1), 36-50.

Escobar, W. & Gómez, J. (2010). Silenced fighters: Identity, language and thought of the Nasa people in bilingual contexts of Colombia. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(1), 125-140.

Etherington, K. (s.f). *Narrative approaches to case studies*. University of Bristol.

Fajardo, J. A. (2014). Learning to teach and professional identity: Images of personal and professional recognition. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(2), 49-65.

Flores, M. A. (2014). Developing teacher identity in preservice education: Experiences and practices from Portugal. In *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 353-379). Emerald Group Publishing Limited.

Fomunyan, K. G. (2016). Student Teachers Negotiating the Teachers' Professional Identity. *International Journal of Educational Sciences*, 13(2), 186-193.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.

Gartner, A., Latham, G., & Merritt, S. (1996). The power of narrative: Transcending disciplines. *UltiBASE Articles*.

Guerrero, C. (2009). Language policies in Colombia: The inherited disdain for our native languages. *HOW*, 16(1), 11-24.

Guerrero, C. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: The perpetuation of disdain. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(2), 33-49.

- Gee, J.P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. In *Review of Research in Education*, Vol. 25, pp. 99-125.
- Gibson, S. (2015). *Narratives of Preservice Teachers*. University of Wollongong. Master of Education Research.
- González, M. (2016). Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(40), 103-114.
- Hammine, M., Keskitalo, P., & Sarivaara, E. K. (2019). Sámi language teachers' professional identities explained through narratives about language acquisition. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 1-9.
- Huberman, M. (1995). Working with life-history narratives. In H. McEwan, K. Egan (eds.). *Narrative in Teaching, Learning and Research*. New York: Teachers College Press.
- Jamil, H., Petras, Y., & Mohamed, A. R. (2013). Investigating Teachers' Professional Identity and Development in Malaysia Preliminary Findings. *Teacher Professional Development*, 5(3), 41-50.
- Jiménez, L. (2012). EFL teenagers' social identity representation in a virtual learning community on Facebook. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 14(2), 181-194.
- Jiménez, J. P. (2007). (I) literate Identities in Adult Basic Education: A Case Study of a Latino Woman in an ESOL and Computer Literacy Class. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (9), 25-43.

- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.
- Lander, R. (2018). Queer English Language Teacher Identity: A Narrative Exploration in Colombia. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 20(1), 89-101.
- Méndez, P., & Clavijo, A. (2017). Teachers' identities under the magnifying glass in the EFL field: Crossing intellectual borders. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 7-10.
- Macías Villegas, D.F. (2017). *What I didn't want to do, what I thought I would do, and what I ended up doing: novice EFL teachers' narratives of experience in learning to teach*. The University of Arizona. Doctoral thesis.
- Mendieta, J. A. (2013). Narrative research: An alternative approach to study language teaching and learning. *Folios*, (37), 135-147.
- Mendieta, J., & Barkhuizen, G. (2019). Blended language learning in the Colombian context: a narrative inquiry of teacher ownership of curriculum change. *Computer Assisted Language Learning*, 1-21.
- Micán-Castiblanco, A. (2016). *Revealing Students' Discourses on Constructions of Gender through Communicative Tasks*. Bogotá: UPN. Tesis de pregrado.
- Micán-Castiblanco, A. (2017). *Percepción de los estudiantes frente al perfil profesional docente: un estudio al interior del DLE de la UPN*. Ponencia presentada en "Primer Coloquio Internacional y Tercer Encuentro de Investigación en Enseñanza de Lenguas Extranjeras", Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Serie Guías 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Serie Guías 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la auto-evaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: MEN.

Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(1), 49-62.

Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 172-188.

Nghia, T. L. H., & Tai, H. N. (2017). Preservice Teachers' Identity Development during the Teaching Internship. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 1-15.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson.

Ostovar-Namaghi, S. A., Norouzi, S., & Hosseini, M. (2015). Exploring the Professional Beliefs of an EFL Teacher: A Narrative Inquiry. *The Qualitative Report*, 20(12), 1995-2009.

Paltridge, B., & Phakiti, A. (Eds.). (2015). *Research methods in applied linguistics: A practical resource*. London: Bloomsbury Publishing.

Paris, D., & Winn, M. T. (Eds.). (2013). *Humanizing research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities*. Los Angeles: Sage Publications.

- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1) 5-23.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 137-145.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative inquiry*, 13(4), 471-486.
- Polo, Á. & Guerrero, C. (2013). "Of Being and not Being:" Colombian Public Elementary School Teachers' Oscillating Identities. *HOW*, 20(1), 190-205.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quirk, R. et al. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Riley, P (2007). *Language, culture and identity: An ethnolinguistic perspective*. London: Continuum.
- Rodgers, C. & Scott, K. (2008). The Development of the Personal Self and Professional Identity in Learning to Teach. In: *Handbook of Research on Teacher Education*, 732–755. New York: Routledge.
- Rondón Cárdenas, F. (2012). LGBT Students' Short Range Narratives and Gender Performance in the EFL Classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 77-91.

- Sally, A., & Vanci, Ü. (2018). Preservice teachers' identity construction: emergence of expected and feared teacher-selves. *Quality & Quantity*, 52(1), 483-500.
- Sarasa, M. C. (2016). A Narrative Inquiry into Preservice English Teachers' Imagined Identities. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (12), 96-114.
- Seban, D. (2015). Development of preservice identities: learning from a multigrade classroom practicum context. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 19-36.
- Tobón de Castro, L.; Rincón, G. (1981). *El perfil del egresado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tobón de Castro, L.; Rincón, G. (1982). *Mecanismos de seguimiento del egresado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres-Rocha, J. C. (2017). High School EFL Teachers' Identity and Their Emotions Towards Language Requirements. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), 41-55.
- Torres-Rocha, J. C. (2019). EFL Teacher Professionalism and Identity: Between Local/Global ELT Tensions. *HOW*, 26(1), 153-176.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1999). *Proyecto de innovación de los planes de estudio*. Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Documento maestro para la renovación del registro calificado*. Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.

Universidad Pedagógica Nacional. (2013). *Documento maestro del programa. Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: español e inglés*. Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.

Universidad Pedagógica Nacional. (2017a). Documento maestro de registro calificado (renovación). Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.

Universidad Pedagógica Nacional. (2017b). Informe final de autoevaluación para la 2ª renovación de acreditación de alta calidad. Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Documento de condiciones iniciales. Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras*. Bogotá: UPN. Departamento de Lenguas.

Vásquez, F. (1999). Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro. *Signo y pensamiento*, 18(34), 117-124.

Weedon, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Second Edition. London: Blackwell.

Yazan, B. (2019). Toward identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, 10(1), e00388.

Zare-ee, A., & Ghasedi, F. (2014). Professional identity construction issues in becoming an English teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1991-1995.

Appendices

In this section, table 7 compiles a brief description of the appendices of this research. It was impossible to include all the evidences. However, those could be sent by request.

Table 7. Appendices

Appendices	
Element	Description
A Documentary review	It evidences some of the articles published in Colombia related to my field of inquiry.
B Thesis – Pedagogical practicum	It summarizes the research projects written by Language Department students.
C UPN Language Department Syllabi	It shows the syllabus of the two degrees offered by the Language Department.
D Research letter	It evidences the Departments approval to conduct this research.
E Informed consent form	As suggested by the Department, the UPN policies and ethical standards for research, this project participants received a consent form in which they were told and accepted this proposal.
F Semi-structured interview	It was one of the instruments used in my project. It constituted the oral narratives of my participants.

G	Sample of a semi-structured interview	I have collected and transcribed 9 interviews. I randomly choose one to share with the readers.
H	Narrative frames	It is the second instrument used in this research project.
I	Sample of narrative frames	Three samples of narrative frames were chosen to give the reader a general idea of them and its use.
J	Life-story	It is the third instrument used in this research project.
K	Samples of life-stories	Three samples of life-stories are provided to share with the reader some voices of my participants.

Appendix A: Documentary review

Revisión de revistas		
Revista	Colombian Applied Linguistics Journal - UDFJC https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/index No. 5 (2003-2) - No. 20 (2018-2)	Clasificación B
Melba Libia Cárdenas	Teacher researchers as writers: A way to sharing findings	No. 5 (2003)
Adriana González Moncada, Diana Isabel Quinchía Ortiz	Tomorrow's EFL teacher educators	No. 5 (2003)
Sheila Fram-Kulik	Voices in a Preservice Teacher Discussion Group	No. 7 (2005)
Claudia Yolanda Becerra Camargo	Teacher Voice: how is it shaped?	No. 7 (2005)
Anne-Marie Mejía	Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities	No. 8 (2006)
Juan Pablo Jiménez	(D)literate Identities in Adult Basic Education: A Case Study of a Latino Woman in an ESOL and Computer Literacy Class	No. 9, (2007)
Jenny Alexandra Mendieta Aguilar	Inquiry as an opportunity to make things differently in the language classroom	No. 11, (2009)
Alba Lucy Guerrero	Narrative as resource for the display of self and identity: The narrative construction of an oppositional identity*	Vol. 13, No. 2 (2011)
July Carolina Gomez Lobaton	Language learners' identities in EFL settings: resistance and power through discourse	Vol. 14, No. 1 (2012)
Francisco Rondón Cardenas	LGBT Students' Short Range Narratives and Gender Performance in the EFL Classroom	Vol. 14, No. 1 (2012)
María Ximena Rojas	Female EFL teachers: shifting and multiple gender and language-learner identities	Vol. 14, No. 1 (2012)

Sandra Soler	Between Dark Black and Light Brown. Discourses and Ethnic Identities among Afrodescendant Boys and Girls in School Context in Bogotá	Vol. 14, No. 1 (2012)
Pilar Méndez Rivera	Discourse: Space for the constitution of the subject	Vol. 14, No. 1 (2012)
Nestor Ricardo Fajardo Mora	Pre-service Teachers' Construction of Meaning: An Interpretive Qualitative Study	Vol. 15, No. 1 (2013)
Lesley Newman	Performing English with a Postcolonial Accent: Ethnographic Narratives from Mexico	Vol. 15, No. 1 (2013)
Mariza G. Méndez	Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms	Vol. 15, No. 2 (2013)
Luz Marilyn Ortiz	Cuerpos e identidades on line: construcción de identidades corporales en el chat	Vol. 15, No. 2 (2013)
María Iliana Castillo	Narratives of place, belonging and language: An intercultural perspective	Vol. 15, No. 2 (2013)
Verónica Ormeño, Minerva Rosas	Creencias, Aprendizaje de una Lengua y Formación Inicial de Profesores de Inglés	Vol. 17, No. 2 (2015)
hamlet gonzález, Rusby Malagón	Elementos para pensar la formación Pedagógica y didáctica de los profesores en la Universidad	Vol. 17, No. 2 (2015)
Alfonso Vargas Franco	Redes sociales, literacidad e identidad (es): el caso de Facebook	Vol. 18, No. 1 (2016)
Alex Josef Kasula	Olowalu Review: Developing identity through translanguaging in a multilingual literary magazine	Vol. 18, No. 2 (2016)
Pilar Méndez, Amparo Clavijo-Olarte	Teachers' identities under the magnifying glass in the EFL field: Crossing intellectual borders	Vol. 19, No. 1 (2017)

Catherine Benavides Buitrago	EFL Students' Social Identities Construction Through Gender-Based Short Stories	Vol. 19, No. 1 (2017)
Sayra Milena Lozano Carvajal, Santiago Velásquez Tangarife	Uncovering Myself to Understand You	Vol. 19, No. 1 (2017)
Janeth María Ortiz Medina	Shaping your Identity as a Speaker of English: The Struggles of a Beginner Language Learner	Vol. 19, No. 2 (2017)
Alba Milena Flórez González	Strengthening Local Identity by Writing Chronicles in the EFL Classroom	Vol. 20, No. 2 (2018)
Revista	Gist, Education and Learning Research Journal - Institución Universitaria Colombo Americana https://gistjournal.unica.edu.co/index.php/gist	Clasificación B
	No. 1 (2017) - No. 16 (2018)	
Sandra Patricia Mercuri	Understanding the Interconnectedness between Language Choices, Cultural Identity Construction and School Practices in the Life of a Latina Educator	No. 6 (2012)
Carlos Augusto Arias	Agency in the Reconstruction of Language Identity: A Narrative Case Study from the Island of San Andrés	No. 9 (2014)
Irasema Mora Pablo, Leonardo Arturo Rivas Rivas, M. Martha Lengeling, Troy Crawford	Transnationals Becoming English Teachers in Mexico: Effects of Language Brokering and Identity Formation	No. 10 (2015)
María Cristina Sarasa	A Narrative Inquiry into Pre-Service English Teachers' Imagined Identities	No. 12 (2016)
Eliana Edith Roberto Flórez, Gladis Leonor Arias Rodriguez	Teachers and Students' Stereotypes about the Teaching and Learning of English	No. 13 (2016)
Yi-Fen Cecilia Liu	Cultural Collision: The Interference of First Language Cultural Identity on Pragmatic Competence of the Target Language	No. 13 (2016)
Revista	Profile - Universidad Nacional de Colombia	Clasificación B
	Vol 1. No. 1 (2000) - Vol. 20 No. 2 (2018)	

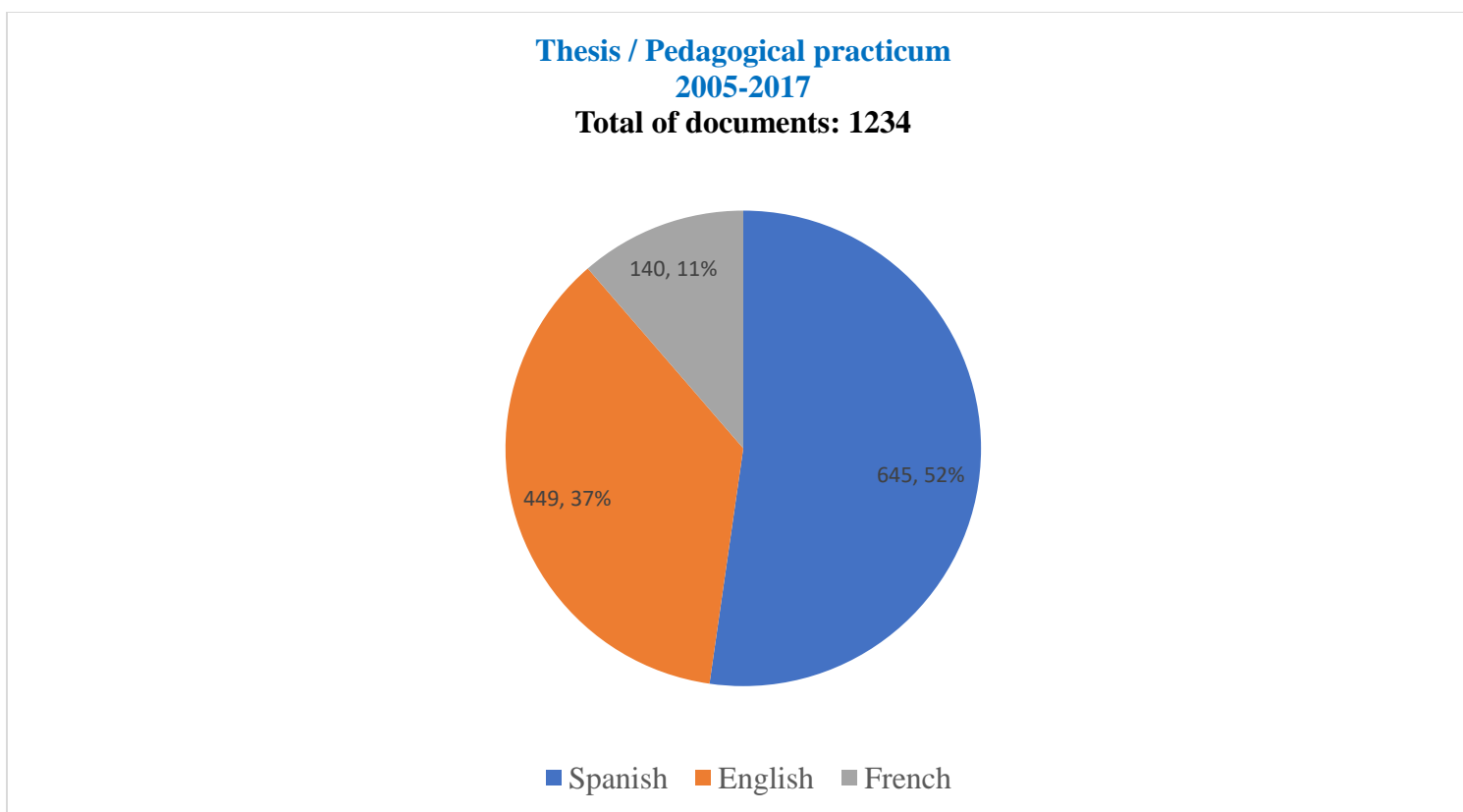
José Aldemar Álvarez Valencia	Reading Aloud Activities as a Way to Determine Students' Narrative Template	Vol. 5 No. 1 (2004)
Wilder Yesid Escobar Alméciga, July Carolina Gómez Lobatón	Silenced Fighters: Identity, Language and Thought of the Nasa People in Bilingual Contexts of Colombia	Vol. 12 No. 1 (2010)
Carmen Helena Guerrero	The Portrayal of EFL Teachers in Official Discourse: The Perpetuation of Disdain	Vol. 12 No. 2 (2010)
Barbara Scholes Gillings de González	The Nature of Recognition in TEFL Teachers' Lives	Vol. 13 No. 1 (2011)
Jenny Alexandra Mendieta Aguilar	Teachers' Knowledge of Second Language and Curriculum: A Narrative Experience	Vol. 13 No. 1 (2011)
Laura Verónica Jiménez Guamán	EFL Teenagers' Social Identity Representation in a Virtual Learning Community on Facebook	Vol. 14 No. 2 (2012)
Darío Luis Banegas	Identity of the Teacher-Researcher in Collaborative Action Research: Concerns Reflected in a Research Journal	Vol. 14 No. 2 (2012)
Wilder Yesid Escobar Alméciga	Identity-Forming Discourses: A Critical Discourse Analysis on Policy Making Processes Concerning English Language Teaching in Colombia	Vol. 15 No. 1 (2013)
Leonardo Rivas Rivas	Returnees' Identity Construction at a BA TESOL Program in Mexico	Vol. 15 No. 2 (2013)
Norma Constanza Durán Narváez, Sandra Patricia Lastra Ramírez, Adriana María Morales Vasco	Autobiographies: A Way to Explore Student-Teachers' Beliefs in a Teacher Education Program	Vol. 15 No. 2 (2013)
Alberto Mora, Paulina Trejo, Ruth Roux	English Language Teachers' Professional Development and Identities	Vol. 16 No. 1 (2014)

Troy Crawford, Martha Lengeling, Irasema Mora Pablo, Rocío Heredia Ocampo	Hybrid Identity in Academic Writing: "Are There Two of Me?"	Vol. 16 No. 2 (2014)
J. Alberto Fajardo Castañeda	Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition	Vol. 16 No. 2 (2014)
María Cristina Sarasa	Narrative Research Into the Possibilities of Classroom-Generated Stories in English Teacher Education	Vol. 17 No. 1 (2015)
Carmen Helena Guerrero, Bryan Meadows	Global Professional Identity in Deterretorialized Spaces: A Case Study of a Critical Dialogue Between Expert and Novice Nonnative English Speaker Teachers	Vol. 17 No. 2 (2015)
Troy Crawford, Irasema Mora Pablo, M. Martha Lengeling	Struggling Authorial Identity of Second Language University Academic Writers in Mexico	Vol. 18 No. 1 (2016)
Fatih Güngör	The Tensions Between EFL Teacher Identities and INSET in the Turkish Context	Vol. 19 No. 1 (2017)
Julio César Torres-Rocha	High School EFL Teachers' Identity and Their Emotions Towards Language Requirements	Vol. 19 No. 2 (2017)
Paula R. Golombek, Karen E. Johnson	Re-conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development	Vol. 19 No. 2 (2017)
Roderick Lander	Queer English Language Teacher Identity: A Narrative Exploration in Colombia	Vol. 20 No. 1 (2018)
Leidy Yisel Gómez-Vásquez, Carmen Helena Guerrero Nieto	Non-native English Speaking Teachers' Subjectivities and Colombian Language Policies: A Narrative Study	Vol. 20 No. 2 (2018)
Revista	How - Asociación Colombiana de Profesores de Inglés https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/issue/archive	Clasificación C
	Vol 1, No 1 (1996) - Vol 25, No 2: (July/December 2018)	

Anne-Marie de Mejía	Teacher Empowerment: A Challenge for the Twenty-First Century	Vol. 4, No. 1 (1999)
Adriana González Moncada, Claudia Montoya, Nelly Sierra Ospina	EFL Teachers Look at Themselves: Could They Grow Together?	Vol. 9, No. 1 (2001)
Mayra Liliana Barrera Mora, Sandra Milena Cantor Trujillo	Socio-Cultural Stereotypes: Exploring Students' Perceptions Regarding Social Issues	Vol. 14, No. 1 (2007)
Yudy Constanza Paola Quevedo	Children's Narratives: A Mirror of Their Social Sensitivity	Vol. 15, No. 1 (2008)
Rigoberto Castillo, Nathalia R. Diaz Cortés	Supporting Student-Teacher Researchers' Quest for Their Voice	Vol. 19, No. 1 (2012)
Diana Mayerly Díaz Benavides	The Way Student-Teachers Construct Their Identity at School	Vol. 20, No. 1 (2013)
Álvaro Hernán Quintero Polo, Carmen Helena Guerrero Nieto	"Of Being and not Being:" Colombian Public Elementary School Teachers' Oscillating Identities	Vol. 20, No. 1 (2013)
Doris Correa, Camilo Domínguez	Using SFL as a Tool for Analyzing Students' Narratives	Vol. 21, No. 2
Fredy Orlando Salamanca González	Personal Narratives: A Pedagogical Proposal to Stimulate Language Students' Writing	Vol. 22, No. 1
Lorena Caviedes, Angélica Meza, Ingrid Rodríguez	Collaborative Work and Language Learners' Identities When Editing Academic Texts	Vol. 23, No. 2
Álvaro Hernán Quintero Polo	Creating a Pedagogical Space that Fosters the (Re)Construction of Self Through Life Stories of Pre-Service English Language Teachers	Vol. 23, No. 2

María Cristina Sarasa	A Narrative Inquiry Into Pre-Service English Teachers' Temporal Investments in Their Initial Education Curriculum	Vol. 24, No. 1
Razieh Gholaminejad	Identity Construction and Reversal Conceptual Transfer Among Iranian EFL Learners	Vol. 24, No. 2
Dánisa Salinas, Maximiliano Ayala	EFL Student-Teachers' Identity Construction: A Case Study in Chile	Vol. 25, No. 1
Jairo Enrique Castañeda-Trujillo, Ana Jackelin Aguirre-Hernández	Pre-Service English Teachers' Voices About the Teaching Practicum	Vol. 25, No. 1
Carlo Granados-Beltrán	Revisiting the Need for Critical Research in Undergraduate Colombian English Language Teaching	Vol. 25, No. 1
Perla Villegas-Torres, Irasema Mora-Pablo	The Role of Language in the Identity Formation of Transnational EFL Teachers	Vol. 25, No. 2
Diego F. Ubaque, Fredy Pinilla	Exploring Two EFL Teachers' Narrative Events Regarding Vocabulary Teaching and Learning	Vol. 25, No. 2
Revista	Folios - Universidad Pedagógica Nacional	Clasificación B
	No. 1 (1990) - No. 48 (2018)	
Nota:	Hay artículos sobre identidad barrial o en la literatura.	
Melba Libia Cárdenas, Adriana González, José Aldemar Álvarez	El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia	No. 31 (2010)
Miguel Alfonso	Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro	No. 35 (2012)
Jenny Alexandra Mendieta	Investigación Narrativa: Un enfoque alternativo para estudiar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas	No. 37 (2013)
Diego Ubaque	Historias de vida: una manera de explorar experiencias e identidades de aprendices de lengua en un contexto de inglés como lengua extranjera	No. 43 (2016)

Appendix B: Thesis / Pedagogical practicum



Appendix C: UPN Language Department Syllabi

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés. Plan de Estudios

SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10
Lenguaje y lingüística <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Lenguaje y semiótica <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:2		Lingüística, literatura y semiótica <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Lenguaje, mente y cerebro <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:2	Lenguaje y contextos sociales y cognitivos <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1				
Contextos de la lengua y la cultura latinas <u>CR 5</u> TP:5 TAA:4 TI:4	Desarrollo histórico de las lenguas latina y española <u>CR 5</u> TP:5 TAA:2 TI:3	Sistemas fonético-fonológicos <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Sintaxis y semántica de las lenguas modernas <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2			Pedagogía y didáctica de la lengua <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Pedagogía y didáctica de la literatura <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2		
Teoría y práctica de la comunicación <u>CR 3</u> TP:4 TAA:3 TI:3	Interpretación discursiva <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Producción discursiva <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2		La comunicación no verbal <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:2	Estudios culturales <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:1		Análisis y construcción de recursos didácticos impresos <u>CR 3</u> TP:3 TAA:2 TI:3	Recursos didácticos apoyados en TICs <u>CR 3</u> TP:3 TAA:2 TI:3	
		Teoría y crítica literarias <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Literatura española <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Literatura hispanoamericana <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Literatura colombiana <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Literatura anglófona 1 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Literatura anglófona 2 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2		
		Expresión oral y escrita en inglés 1 <u>CR 5</u> TP:5 TAA:4 TI:3	Expresión oral y escrita en inglés 2 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Expresión oral y escrita en inglés 3 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Lengua inglesa y producción literaria <u>CR 4</u> TP:3 TAA:3 TI:4		Lingüística y literatura aplicadas en lengua inglesa <u>CR 4</u> TP:4 TAA:2 TI:4		
Lengua y cultura anglófonas 1 <u>CR 4</u> TP:6 TAA:4 TI:3	Lengua y cultura anglófonas 2 <u>CR 4</u> TP:6 TAA:4 TI:3	Lengua y cultura anglófonas 3 <u>CR 4</u> TP:5 TAA:4 TI:3	Lengua y cultura anglófonas 4 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Lengua y cultura anglófonas 5 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Competencias en lengua inglesa <u>CR 3</u> TP:3 TAA:3 TI:4	Metodologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras <u>CR 3</u> TP:3 TAA:3 TI:3		Desarrollo de las competencias del lenguaje <u>CR 4</u> TP:4 TAA:2 TI:6	
			Modelos de investigación <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Investigación interdisciplinaria 1 <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Investigación interdisciplinaria 2 <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Énfasis 1 <u>CR 3</u> TP:3 TAA:2 TI:3	Énfasis 2 <u>CR 3</u> TP:3 TAA:2 TI:3	Trabajo de grado 1 <u>CR 1</u> TP:1 TAA:1 TI:4	Trabajo de grado 2 <u>CR 2</u> TP:1 TAA:1 TI:4

Historia y epistemología de la Pedagogía <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Construcción de la identidad del pedagogo <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Identidad del estudiante y estilos cognitivos <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	El pedagogo de lenguas <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:2	Observatorio de procesos de aprendizaje <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:1	Contexto normativo, PEI y proyectos pedagógicos <u>CR 3</u> TP:3 TAA:3 TI:3	Proyectos de investigación en el aula <u>CR 2</u> TP:2 TAA:3 TI:1	Práctica pedagógica investigativa asistida <u>CR 6</u> TP:6 TI:9	Práctica pedagógica investigativa autónoma <u>CR 6</u> TP:6 TI:10
--	---	---	--	---	---	---	--	---

TP = TRABAJO ACADÉMICO PRESENCIAL TAA = TRABAJO ACADÉMICO ASISTIDO TI = TRABAJO ACADÉMICO INDEPENDIENTE CR = CRÉDITOS

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español y Lenguas extranjeras. Plan de Estudios

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: *ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS*

SEM 1	SEM 2	SEM 3	SEM 4	SEM 5	SEM 6	SEM 7	SEM 8	SEM 9	SEM 10
Lenguaje y lingüística <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Lenguaje y Semiótica <u>CR 2</u> TP:3 TAA: 2 TI:2		Lingüística, literatura y semiótica <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Lenguaje, mente y cerebro <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:2	Lenguaje y contextos sociales y cognitivos <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Pedagogía y didáctica de la lengua <u>CR 2</u> TP: 2 TAA:2 TI: 2	Pedagogía y didáctica de la literatura <u>CR 2</u> TP: 2 TAA:2 TI:2		
		Teoría y crítica literarias <u>CR 3</u> TP:4 TAA: 2 TI:2	Literatura española <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Literatura hispanoamericana <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Literatura colombiana <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:1	Literatura anglófona 1 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2	Literatura anglófona 2 <u>CR 3</u> TP:4 TAA:2 TI:2		
Teoría y práctica de la Comunicación <u>CR 3</u> TP: 4 TAA: 3 TI: 3	Interpretación discursiva <u>CR 3</u> TP: 4 TAA:2 TI:2	Producción discursiva <u>CR 3</u> TP: 4 TAA: 2 TI: 2		La comunicación no verbal <u>CR 2</u> TP:3 TAA:2 TI:2			Análisis y Construcción de Recursos didácticos impresos <u>CR 3</u> TP:3 TAA: 2 TI:3	Recursos didácticos apoyados en TICs <u>CR 3</u> TP:3 TAA:2 TI:3	
		Sistemas fonético-fonológicos <u>CR 3</u> TP: 4 TAA: 2 TI:2	Sintaxis y semántica de las lenguas modernas <u>CR 3</u> TP: 4 TAA: 2 TI:2		Estudios culturales <u>CR 2</u> TP:2 TAA:2 TI:1				

Lengua y cultura francófonas 1 CR 4 TP: 6 TAA: 4 TI: 3	Lengua y cultura francófonas 2 CR 5 TP: 6 TAA: 4 TI: 4	Lengua y cultura francófonas 3 CR 4 TP: 5 TAA: 4 TI: 3	Lengua y cultura francófonas 4 CR 3 TP: 4 TAA: 2 TI: 2	Competencias en lengua francesa CR 3 TP: 4 TAA: 2 TI: 2	Lengua y literatura francófonas CR 4 TP: 3 TAA: 3 TI: 4	Literatura francófona 1 CR 3 TP: 3 TAA: 3 TI: 2	Literatura francófona 2 CR 4 TP: 4 TAA: 3 TI: 3		
Lengua y cultura anglófonas 1 CR 4 TP: 6 TAA: 4 TI: 3	Lengua y Cultura anglófonas 2 CR 4 TP: 6 TAA: 4 TI: 3	Lengua y cultura anglófonas 3 CR 4 TP: 5 TAA: 4 TI: 3	Lengua y cultura anglófonas 4 CR 3 TP: 4 TAA: 2 TI: 2	Lengua y cultura anglófonas 5 CR 3 TP: 4 TAA: 2 TI: 2	Competencias en lengua inglesa CR 3 TP: 3 TAA: 3 TI: 4	Metodologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras CR 3 TP: 3 TAA: 3 TI: 3		Desarrollo de las competencias del lenguaje CR 4 TP: 4 TAA: 2 TI: 6	
			Modelos de investigación CR 2 TP: 2 TAA: 2 TI: 2	Investigación interdisciplinaria 1 CR 2 TP: 2 TAA: 2 TI: 2	Investigación interdisciplinaria 2 CR 2 TP: 2 TAA: 2 TI: 2	Énfasis 1 CR 3 TP: 3 TAA: 2 TI: 3	Énfasis 2 CR 3 TP: 3 TAA: 2 TI: 3	Trabajo de Grado 1 CR 1 TP: 1 TAA: 1 TI: 4	Trabajo de Grado 2 CR 2 TP: 1 TAA: 1 TI: 4
Historia y epistemología de la pedagogía CR 2 TP: 2 TAA: 2 TI: 2	Construcción de la identidad del pedagogo CR 2 TP: 2 TAA: 2 TI: 2		Identidad del estudiante y estilos cognitivos CR 2 TP: 2 TAA: 2 TI: 2	El pedagogo de lenguas CR 2 TP: 2 TAA: 2 TI: 2	Observatorio de procesos de aprendizaje CR 2 TP: 2 TAA: 2 TI: 1	Contexto normativo, PEI y proyectos pedagógicos CR 3 TP: 3 TAA: 3 TI: 3	Proyectos de investigación en el aula CR 2 TP: 2 TAA: 3 TI: 1	Práctica pedagógica investigativa asistida CR 6 TP: 6 TI: 9	Práctica pedagógica investigativa autónoma CR 6 TP: 6 TI: 10
CICLO DE FUNDAMENTACIÓN					CICLO DE PROFUNDIZACIÓN				

TP= TRABAJO ACADÉMICO PRESENCIAL TAA= TRABAJO ACADÉMICO ASISTIDO TI=TRABAJO ACADÉMICO INDEPENDIENTE CR= NÚMERO DE CRÉDITOS DE CADA ESPACIO ACADÉMICO

Appendix D: Research letter

Bogotá, 29 de marzo de 2019

Profesores
COMITÉ DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Atención: profesor GERAL EDUARDO MATEUS FERRO
Jefe Departamento de Lenguas
Universidad Pedagógica Nacional

Cordial saludo,

En este momento curso tercer semestre de la Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional y adelanto la tesis titulada “*Understanding EFL Pre-Service Teachers' Professional Identities Construction through Narratives at a Public University in Bogotá*”, bajo la dirección de la profesora Ángela Camargo. Dicho trabajo tiene como objetivo analizar la construcción de las identidades profesionales de los profesores de inglés en formación, de la UPN, a través de las voces representadas en sus narrativas.

Con la intención de continuar el trabajo investigativo, necesito su autorización para contactar a los estudiantes de la Licenciatura en español e inglés y la Licenciatura en español y lenguas extranjeras interesados en participar en dicho proyecto. Para esto, propongo el siguiente procedimiento:

1. Diligenciamiento de un formulario de datos básicos en Google Forms (Anexo 1) para detectar estudiantes interesados en participar en el proyecto de investigación. Este puede enviarse a los correos de los estudiantes (2do semestre en adelante) y/o ser completado en la SAUDEL y/o el laboratorio. Yo me encargaría de dicho envío y/o supervisión del diligenciamiento.
2. Selección de al menos 12 participantes²¹ de los interesados (preferentemente distribuidos equitativamente en los primeros semestres de su formación, la mitad y el

²¹ A first idea contemplated having a larger sample of participants. After the process conducted, this number was reduced.

final) y diligenciamiento de un formulario de datos a profundidad en Google Forms (Anexo 2).

3. Desarrollo con los participantes interesados y escogidos de las siguientes acciones: i. entrevista semiestructurada, ii. diligenciamiento de marcos narrativos, iii. elaboración de historia de vida. Estas acciones, preferiblemente, no interferirán con las clases de los estudiantes. Los horarios de trabajo se establecerán de común acuerdo.

Es importante señalar que espero ejecutar lo mencionado en 1-3 durante los meses de abril y mayo del presente año. Me comprometo a seguir los protocolos de ética respectivos y a contar con los consentimientos informados de los participantes debidamente firmados. Garantizaré el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos, que serán utilizados con el exclusivo propósito de la elaboración de mi tesis de Maestría.

Espero contar con su aprobación a esta iniciativa de investigación, la cual podría aportar al proceso formativo de los estudiantes de las licenciaturas y, probablemente, a los propósitos y horizontes de formación de profesores con los que cuenta el Departamento de Lenguas.

Solicito que, de ser posible, me informe de su decisión al correo afmicanc@pedagogica.edu.co y micanfelipe@gmail.com


Agradezco su atención,

ANDRÉS FELIPE MICÁN CASTIBLANCO
CC. 1.022.389.020 de Bogotá Cel. 321-489-4594
Estudiante III semestre Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UPN

Vo Bo.
Nohora Patricia Moreno García
Coordinadora MELE

Vo Bo.
Ángela Camargo Uribe
Directora de tesis

Appendix E: Informed consent

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 177 de 219	


**Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Departamento de Lenguas, Facultad de Humanidades)
Título del proyecto de investigación	Understanding EFL Pre-Service Teachers' Professional Identities Construction through Narratives at a Public University in Bogotá
Descripción breve y clara de la investigación	Esta investigación tiene como objetivo analizar la construcción de las identidades profesionales de los profesores en formación de inglés del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de las voces representadas en sus narrativas. A su vez, busca caracterizar dicha construcción identitaria, determinar los factores que la afectan e identificar los posibles cambios que la misma experimenta. Se utilizarán entrevistas, marcos narrativos e historias de vida como instrumentos para la recolección de la información.
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Tomar parte en esta investigación no implica ningún riesgo para sus participantes.

Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	Los participantes en esta investigación podrán beneficiarse de acuerdo con las reflexiones derivadas acerca de su propio proceso de formación como profesores de inglés. Además, es probable que conozcan acerca de la aproximación narrativa para realizar investigaciones, lo cual puede enriquecer sus saberes y su práctica pedagógica.		
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Andrés Felipe Micán Castiblanco		
	N° de Identificación: 1.022.389.020	Teléfono	321-489-4594
	Correo electrónico: afmicanc@upn.edu.co // micanfelipe@gmail.com		
	Dirección: Carrera 64 # 2C-74		

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la Pedagogía</i></p>	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 178 de 219	

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____
:

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____

Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.

4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Appendix F: Semi-structured interview

Entrevista semi estructurada

Fecha:	Tiempo estimado: 60 min.
Modalidad: Individual () Grupal ()	
Participante:	Código:
Investigador: Andrés Felipe Micán Castiblanco.	

Instrucciones:

- El entrevistado será informado del objetivo de la investigación, firmará el consentimiento informado y autorizará la grabación de la entrevista.
- Todas las dudas del entrevistado, en caso de que existan, serán resueltas por el investigador.
- El entrevistador cuenta con 15 preguntas que le hará progresivamente al entrevistado.

- La participación en esta entrevista no implica ningún beneficio económico para el entrevistado ni generará ganancias económicas para el entrevistador.
- Se invita al entrevistado a contestar con la mayor sinceridad posible y en total libertad las preguntas.
- Se garantizará el anonimato del participante y la confidencialidad de los datos.

Preguntas:

1. ¿Por qué eligió formarse como profesor de inglés?
2. ¿Por qué escogió la Universidad Pedagógica Nacional para formarse como profesor de inglés?
3. ¿Por qué escogió la Licenciatura en español e inglés y/o la Licenciatura en español y lenguas extranjeras?
4. De acuerdo con el semestre en el que se encuentra ¿cuál cree que es su nivel de suficiencia comunicativa en inglés?
5. Describa su experiencia en las clases de inglés que ha recibido hasta el momento.
6. ¿Cómo valora el desempeño y las metodologías de los profesores de inglés que ha tenido?
7. ¿Cuál ha sido su experiencia más significativa en el DLE de la UPN en relación con su formación como profesor de inglés?
8. ¿Qué espera de su proceso formativo como docente de inglés en los próximos semestres? **(solo para iniciantes y mitad de carrera).**
9. Si ya está ejerciendo su práctica pedagógica en inglés ¿cuál ha sido su experiencia? ¿Qué es lo más significativo de la misma? **(solo para últimos semestres).**
10. ¿Qué crítica del programa de formación de profesores de inglés del DLE de la UPN? ¿Qué aspectos le gustan y qué aspectos le disgustan?

11. ¿Ha experimentado cambios acerca de lo que significa ser profesor de inglés a lo largo de su proceso formativo?, ¿Cuáles? Descríbalos (**solo para mitad de carrera y últimos semestres**).
12. ¿Cuáles son sus retos personales como profesor de inglés?
13. Para usted, ¿cuáles son las características que posee el “mejor profesor de inglés”? ¿Cree que usted las posee?
14. ¿Cómo se ve profesionalmente en 10 años?
15. ¿Qué le permitió pensar sobre su formación como profesor de inglés la participación en esta entrevista?

Appendix G: Sample of a semi-structured interview

Fecha: 13 de mayo de 2019

Tiempo estimado: 43 min.

Modalidad: Individual (X) Grupal

Participante: Catalina

Código: CM. Int 1.

Investigador: Andrés Felipe Micán Castiblanco.

Lugar: Sala de juntas MELE.

Felipe Micán (FM): Bueno, la primera pregunta que te tengo Catalina es ¿por qué decidiste formarte como profesora y en particular como profesora de inglés?

Catalina (CM): Bueno, digamos que en un principio tenía claro que quería estudiar principalmente algo relacionado con lenguas extranjeras, o sea, ese era como mi punto como enfoque central. Entonces me imaginaba o pensaba que digamos las lenguas extranjeras o eran con docencia o eran en una parte de administración. Entonces si yo decía en parte administración no me convencía mucho porque mis papás tienen negocios y como que no hay cierto *feeling* y yo decía que no quería como encaminar mi vida a ese tipo, como de

ramas. Entonces quedaba la docencia y pues había tenido también unos acercamientos a la docencia en el colegio que me permitieron tener como, cómo decirlo, como buenas experiencias, tal vez, en ese campo. Entonces yo dije como bueno, por ahí me suena y aquí estamos.

FM: Dices que acercamiento en el colegio ¿por qué?

C: Ah bueno, es algo muy simple digamos cuando los profesores se la pasaban como constantemente en reuniones, entonces escogían digamos a los cursos mayores por decirlo así a cuidar a los chicos o hacerles actividades a los chicos, o sea algo muy improvisado pero resultaba que cuando yo estaba en los cursos por ejemplo me acuerdo como en segundo o en cuarto o en séptimo me iba bien, o sea, no tenía ningún inconveniente, los chicos como que, como que respondían a lo que uno decía y me parecía como interesante. Entonces ahí fue como el primer encuentro.

FM: ¿Y por qué lenguas extranjeras?

C: Uf, bueno, no sé. Eso sí es como desde siempre, o sea, fue algo que siempre me llamó la atención, eh... digamos que antes de salir a escoger algo para estudiar en la universidad como con qué me sentía bien yo y era como muy diferente, porque yo tenía un enfoque en estudiar ingeniería forestal porque me gustaban las cosas del ambiente, etc. y me gustaban las lenguas extranjeras. Entonces yo dije por cualquiera de las dos que me vaya, me voy a sentir bien, pensaba yo. Y bueno llegué, presenté el ICFES, digamos que pensaba pasar en la Distrital, cosa que cosa que no pasó, entonces yo dije bueno [a la ingeniería], ingeniería forestal en la distrital, exacto, pues bueno no pasé a la Distrital y dije como bueno, no importa, no perdí nada ni porque era solamente una posibilidad, igual todavía tengo las lenguas

extranjeras...eh... bueno después de eso me presenté a la Pedagógica y bueno ahí ya fue, me presenté para el 2014-1 y sucede que en ese período me presenté y no pasé ni la primera prueba, o sea fue así como... y ahí estoy como super desorientada, yo dije ¿qué voy a hacer? , dure un semestre estudiando inglés en Centro de Lenguas [¿de acá mismo?]. Sí, entonces dije, no yo me voy por las lenguas extranjeras y no me presenté a la Distrital pues por obvias razones y en la Pedagógica me volví a presentar, pasé la primera prueba, yo dije bueno ya pasamos la primera, ya la segunda yo dije no, me sentí súper mal, y me fue bien, entonces ya después la entrevista yo decía “no dios mío, la entrevista” y me acuerdo que me tocó con, ay con quién me toco, con XYZ y bueno, también uno se siente super mal, uno como que ay no pasé y ya la sorpresa fue pues haber pasado a la Universidad.

FM: ¿Y por qué escogiste la Universidad Pedagógica para tu formación como licenciada?

C: Digamos que en un principio surgió porque tuve una profesora en el grado noveno que estudió en la Salle, entonces ella me comentaba que no le gustaba mucho la metodología de la Salle. No me acuerdo porque me decía como que no había como mucho enfoque en la lengua, algo así me dijo. Entonces yo dije no pues no, ella me decía “no pues si tú quieres estudiar Lenguas Extranjeras sería bueno en la Pedagógica” y yo era como bueno sí en la Pedagógica. Esa fue como la primera persona que me dijo. Ya después en 11, otro profesor me reiteró que había estudiado en la Pedagógica, que no que super genial que bueno no sé qué, le pinta a uno pajaritos y toda la cosa [¿qué pasó con los pajaritos? No son tan pajaritos (risas)]. No, son pájaros diferentes. Se, se... digamos que hay un imaginario ahí que se rompe obviamente antes de que pues le generan a uno ese tipo de cosas. Entonces me decía no pues sí, en la Pedagógica es bien y ese fue un factor y el segundo factor fue porque yo tengo un hermano y pues también iba a entrar a la Universidad, entonces en ese sentido también fue

un factor económico para mis papás porque no pueden pagar pues dos universidades y una facilidad era acceder a una universidad pública, entonces pues esa fue la segunda parte.

FM: ¿Pensaste, por ejemplo, en el programa de inglés de la Distrital o en la licenciatura en filología de la Nacional? [ah cierto, sí]

C: Sí, alcancé a pensar y, pero no sé... no me acuerdo ni por qué me presenté, o sea sí como que los veía ahí, pero no no me llamó mucho la atención, creo que me llamó más la atención la Pedagógica fue porque tenía la oportunidad de escoger dos lenguas extranjeras, en vez de una o dos entonces ese fue el componente que me hizo tomar la decisión también.

FM: ¿Y eso que acabas de decirme, pues lo enlace con la otra pregunta y es tienes la opción de español e inglés y español y lenguas, además de eso de una lengua adicional, algo te motivó a escoger español y lenguas en lugar de español e inglés?

C: No, de hecho, no. Yo creo que a uno le mencionan, o en mi caso personal me mencionan francés y yo digo “uy no pues genial”. Si me dan la oportunidad de aprender dos idiomas en una carrera es el plus porque en sí como que no hay mucha diferencia, ya cuando uno entra se da cuenta digamos que hay un enfoque mayor en el inglés en ese caso en inglés, pero de resto no. Creo que solamente fue el aspecto de la lengua.

FM: ¿Y por qué valoras positivamente ese plus, lo que tú llamas plus?

C: Bueno entre comillas, después uno se da cuenta que (risas) [¿de qué se da cuenta?], pues en un principio uno se da cuenta que, si uno no tiene como una organización clara para el estudio de las dos lenguas, es posible que las dos no salgan como uno espera. O a veces sale una más desarrollada que la otra o, en algunos casos, he visto que no sale ni la una ni la otra,

sino sale el español. O sea, es como el manejo que uno le pueda dar a las lenguas y pues su disciplina, no. En ese caso...y se me olvidó cuál era la pregunta.

FM: Sí, de por qué entre todas digamos estas posibilidades de la licenciatura en español e inglés te fuiste por la de español y lenguas.

C: Ah bueno, era eso... Sí, o sea la lengua y la oportunidad de digamos tener como un contacto diferente, un aprendizaje distinto de una lengua nueva. Es como la oportunidad de romper la brecha de no aquí en Colombia solamente se habla español, en este caso si mucho inglés y el francés como que no. Entonces también era como explorar esas nuevas alternativas que le brinda a uno la universidad pública.

FM: También, algo que me llamó la atención de lo que acabas de decir es que mencionaste como el imaginario y los pajaritos (risas) que se tienen sobre pues en este caso sobre la formación digamos como licenciados en la Pedagógica ¿por qué lo decías?

C: Eh...pues en un principio mencionaba los pajaritos porque cuando uno está en el colegio normalmente le hablan a uno de una vida ideal, una carrera ideal y específicamente en el caso de la pedagogía o de ser profesor, los profesores le decían a uno, como no, estudiar en la Pedagógica es super bien, te dan una visión muy diferente, vas a ser un profesor muy completo, muy autónomo, muy integral, y también me imaginaba no sé por qué, como de manera involuntaria que sí que era como una universidad ideal, que no pasaba nada, que todo ...sí ya en sí como ese pensamiento positivo, entre comillas de alguna forma que uno tiene. Entonces yo decía, bueno, pues sí genial pasar a la Pedagógica por ese motivo. Ya uno se da cuenta después que rompe esos imaginarios, viendo digamos como la lucha, bueno, no lucha,

como a veces el choque que hay entre las carreras, como que dicen...los estereotipos, no. Dicen que los de lenguas casi no estudian, que bueno, en fin...

FM: ¿Cuáles más has escuchado? Yo estudié aquí también y había unos cuando yo estudié. Yo entré acá en el 2011. [Sí]. ¿Cuáles son los que creen que hay ahorita o en tu proceso formativo encontraste?

C: Bueno uno de los más como llamativos y los que se conocen más es que los de lenguas son gomelos, bueno somos gomelos. Que casi no estudiamos. Que son los que se visten mejor, no sé por qué lo dicen (risas) ¿qué más? Eh, ah que solamente están acá para aprender lenguas extranjeras, o sea que para ser profesores no, solamente son para lenguas y ya después se van y hacen carrera de traducción. Eso es lo que he escuchado. Esos son como los más notorios.

FM: ¿Y crees que esa percepción de los otros sobre nosotros, me incluyo, [sí], afectó tu proceso formativo?

C: No en lo absoluto. Digamos que como en general en todas las carreras, en todos los campos tanto académicos y laborales hay estereotipos y pues yo creo que esa parte si uno se deja afectar o no de, eso ya es parte, digamos de cada persona. Y cada persona así también es distinta. Entonces en mi percepción no me afectó mucho, la verdad, o sea, son cosas como para reír, como para el momento, o sea, de jocosidad, como ay qué chistoso y ya, se pasa y uno sigue pues adelante, ya estudiando, enfocado en lo que es en la carrera. Entonces no creo que haya sido así como que ay me dijeron gomelo, no. (risas).

FM: Vamos a entrar ahora Catalina a profundizar un poco en lo que tiene que ver con la lengua inglesa. ¿Y en este punto cuál crees que es tu competencia comunicativa cómo es tu competencia comunicativa en esta lengua, tu suficiencia, cómo sientes tu nivel de inglés?

C: Hmm...uff, digamos que en noveno semestre en teoría debería tener un C1 como está la política ahorita, no recuerdo el nombre bien, pero debería ser un C1, lo ideal, pero ahorita creo que estoy en un B2 y en un B2 ahí estancado desde hace mucho mucho tiempo. Y... digamos que en cuanto a *writing* que es una cosa de la que sufrimos los de lenguas, me incluyo, pues no sé, tal vez algunas personas no se incluyan, y es que digamos no tenemos un bagaje en cuanto a esa rama [de escritura académica] exacto, escritura académica. Como que no hemos tenido esa insistencia como los que han tenido la de inglés, entonces ahí uno ya ve como flaquezas. Eso en general. En *speaking* si siento que hay algunas fallas, pero es por lo mismo, es como, tal vez por la falta de práctica y sí yo creo que es más eso. Y pues las otras dos habilidades sí también es como un fortalecimiento, es como un B2 ahí.

FM: ¿Por qué decías que sientes que te quedaste estancada desde hace rato?

C: Porque digamos que yo veía las materias después de pasar de los Lycas, que yo sí sentí como una exigencia más o menos alta, pasé a Competencias y Literaturas. Entonces digamos que cuando es literatura, no la desmerito, porque literatura es genial, pero digamos ya es una apreciación. Eh, en cuanto a lo que piden los docentes. Entonces ya no es como un preocuparse más que todo por la escritura académica, sino por una figura de percepción o de noción o cómo sientes la literatura. Es algo más personal. Entonces no sé, hay algo que me sentí como, como dos, tres semestres así sin avanzar, como...de pronto es algo personal, no sé, no sé por qué...

FM: ¿O sea, sentiste que tu nivel de desarrollo en inglés llegó...iba avanzando hasta el final de la Lyca y luego ahí quedó en pausa?

C: Sí, y es curioso porque uno dice como bueno, en Competencias uno dice, no pues voy a mejorar los niveles de *speaking*, *writing* o los exámenes internacionales, no, pero no sé si fue el docente, en gran parte fui yo, que sí como que uno estudia y cree ay sí como que ya aprendí varias cosas como que ya entiendo, como que ya sé. Entonces uno se quede ahí como...y a veces también como la falta de constancia y práctica digo yo.

FM: Ya has dicho como bueno lo que pasó primero a quinto y como que hay una ruptura en los siguientes tres semestres donde uno también estudia inglés ¿cómo fueron esas experiencias en las clases de inglés del inicio y de ahí en esa transición o estancamiento que tú dices que vino posteriormente?

C: Bueno, digamos que en primer y segundo semestre fue bueno Lyca 1 y Lyca 2, fue una experiencia como *beginner* entonces digamos que le enseñan a uno lo más básico y creo que también tienen en cuenta bueno, tengo en cuenta la experiencia que tuve con los profesores, en primer semestre vi con, bueno con una profe ya mayorcita que creo que se llama XYZ, entonces ella tiene como una metodología muy tradicional no, de los estudiantes, de silencio, de pronuncie bien, algo muy fonético, muy, que me sirvió muchísimo. Ya después pasé a segundo semestre también era fonético y uno dice bueno, listo, son cosas que no sabía, como que uno las va adquiriendo, ya tercer semestre digamos que hubo ahí como un fiuuu si un declive ahí porque era un profe que no asistía mucho a clase o nos dejaba salir muy temprano, media hora antes y sí o sea como que uno a veces se deja afectar por la figura del docente cosa que no debería ser así, pero entonces ahí fue como bueno no practiqué mucho. Ya

después fue cuarto semestre que otra vez sentí como que subí un poco de nivel por la misma exigencia que tuve en ese momento del profesor... en cuanto a quices que todo el tiempo eran como quices orales escritos eh... qué más... ese momento sí fue como uy me sentí como uy oiga me están pullando, de verdad estoy en cuarto semestre, o sea, hay que mejorar el nivel, hay que subir, eh bueno, pasé cuarto semestre, quinto semestre vi con un profe que definitivamente fue genial en el sentido de que nos explicó cosas nuevas a nivel fonético, a nivel gramatical... eh... también nos enseñó mucho a perder como la pena de hablar en público en inglés, a adquirir nuevo vocabulario, prepararnos para competencias eh sí como cosas así que uno siente que no tenía y que va adquiriendo y que van creciendo de alguna forma y bueno llegué a competencias y no sé no me sentí tan bien. Dije, tengo buenas bases, me siento bien, siento que estoy mejorando, siento que puedo mejorar y comencé como a estudiar para los exámenes internacionales que le ponen a uno en la clase y no, me quedé ahí, como que me iba bien, pero como que me iba ni bien ni mal, entonces uno como que en cierta forma se estanca ahí y como dice bueno, me está yendo bien, pero no siento que realmente es algo que me supla o que me nutra, no sé y ah bueno y ya después las literaturas, ya fue más bien [inaudible] ... bueno una fue académica en el sentido de que eran como ensayos, o sea como que aprendíamos las cosas por diapositivas y este era tal autor, dijo esto, esta era la obra, léanla y hagan un ensayo y lo que se calificaba era el ensayo, entonces era como algo netamente gramatical y casi no hablábamos en las clases y era un poco aburrido en mi gusto, no, y ya después pasamos a una literatura que sí fue vivencial que fue como tienes que decir tus opiniones, vamos a escribir, pero no mucho, o sea, como lo contrario a lo que había vivido el semestre pasado y ahí me sentí genial, pero... bueno adquiriré nuevo vocabulario gracias a la lectura de la literatura que nos pusieron en ese momento del canon, pero no me exigí

mucho. Yo creo por el mismo tiempo que uno va perdiendo como responsabilidad con las materias y tiene que hacerse cargo de otras responsabilidades digo yo, no, como ahorita que se me acaba de ocurrir, y bueno uno pone a cargo ciertas responsabilidades y deja de asumir las que ya tiene, ah bueno como voy pasando ciertas materias, entonces como...

FM: ¿Cuáles son esas nuevas responsabilidades?

C: Eh conseguir trabajo [ok], creo que esa es la principal, sí. Entonces ya es como ay no dios mío y las deudas, entonces es por eso que uno dice como ya o las electivas a veces como que uno se distrae mucho, sí, cosas así.

FM: Y en esto que me estás contando ¿cómo valoras el desempeño y las metodologías de estos profes?, o sea ya estás en un punto en el que ya viste, al menos, con 7 u 8 profesores de inglés diferentes cursos. ¿Cómo valorarías eso que ellos hacen en su cotidianidad, en su ejercicio como profesores?

C: Es difícil, esta difícil esa pregunta porque valorar... digamos que cada uno tiene una metodología clara, concisa, enfatizada hacia digamos un fin, unos son más fonéticos, otros son más al estilo de escritura, otros son más a la oralidad, entonces creo que no me sentiría en el papel de juzgar, de pronto, a los profesores siendo que cada uno, o sea lo que digo como que cada uno tiene su forma de enseñanza. Obviamente unos más tradicional, otros que son como más en "nueva escuela", por decirlo...entonces sí, o sea, es que es compleja la pregunta. De pronto desde mi punto de vista personal, muy personal eh... pues siento que fueron muy buenos profesores, con mucha idea de pedagogía, hubo unos que tuvieron digamos falencia en cuanto... Es que no sé, uno cuando está en los primeros semestres digamos que siente que si un profesor de inglés no tiene una buena pronunciación o no tiene

una pronunciación americana o británica y no ese profe no, eso me pasó como en segundo semestre, ya uno después se da cuenta que eso no es como relevante para la función pedagógica que nosotros tenemos, entonces pues sí, no sé... es que es complejo, todavía estoy pensando, ¿uno cómo valora en ese sentido?

FM: Cómo te sentiste, qué te gustaba, qué disgustaba [ah bueno], metodológicamente tú dices y sí me gustó seguir esta forma tradicional, digamos o gramática-traducción de enseñar las lenguas

C: Ah, pero solo en inglés [sí, en inglés] ah cierto, qué bola. Digamos que en un principio yo pienso que para mí fue fundamental haber comenzado con lo tradicional, o sea, a pesar de que yo ya tenía un bagaje en el Centro de Lenguas, yo sentí que era como importante tener las bases claras, o sea, como que la profesora me dijera bueno no tanto como la gramática que uno ve así tradicional, pero sí como que le repitieran a uno estos son los conceptos, no se le vaya a olvidar, esta es la pronunciación, no se equivoque, me acuerdo que una vez una profesora llegó y me gritó como... siempre tenía la costumbre de decir *firts* cuando entré acá a la universidad y la señora me regañó en frente de todos diciendo *first* Catalina, *first* y gritó como cuatro veces, entonces ahí se me quedó y yo ya *first first first* entonces digamos son cosas que a uno se le queda a pesar de que el detalle haya sido como ush que pena el momento pero ya después uno lo pasa y dice bueno listo ya, ya me quedó de alguna forma. Ya después cuando uno ve como ya el avance de las estructuras gramaticales y todas las bases que uno tiene sobre eso ya es importante como el enfoque comunicativo que le da a uno en la clase, entonces que lo pongan a uno a hablar, a utilizar las estructuras que pues uno ha aprendido durante los semestres anteriores y pues sí, pues ya tener un nivel como más avanzando, entonces me ha gustado esa transición que yo tuve, porque obviamente le he preguntado a

otros compañeros y me dicen no nosotros comenzamos más comunicativo o no nosotros comenzamos más fonético, entonces me gustó eso en ese sentido que fue como tradicional, ya después un poquito más – se me olvidó la palabra- sí como más relajado, más comunicativo, más social y ya después fue como otra vez académico, pero pues a un nivel mayor.

FM: O sea sientes que esa progresión y ese uso, digamos esa organización metodológica que tuviste por hacer porque te favoreció digamos...

C: Sí yo creo que sí. Sí me sirvió mucho en ese punto sí porque obviamente pues uno va leyendo y va conociendo más cosas y uno dice cómo sería el enfoque comunicativo desde un principio entonces yo me pongo a imaginar qué tal que yo me ponga a hablar y me sienta super ducha, super genial, pero al momento de grabarme o de escucharme digo unas barbaridades y no debería ser así porque nosotros somos pues profesores de lenguas y de alguna u otra forma debemos tener como un discurso correcto cuando vamos a hablar. Eso se lo escuché alguna vez a un profe, no me acuerdo a quién, que decía como bueno, dejen que las otras personas hablen porque se están desarrollando como alumnos, pero ustedes que son profesores pues como debería ser correctamente, hablar correctamente, entonces, pues sí.

FM: ¿Catalina podrías contarme alguna experiencia significativa dentro de tu proceso formativo en inglés que te haya ocurrido en alguno de los semestres? Contaste una, por ejemplo, la de la pronunciación. Hay alguna que digas uff esto lo recuerdo con cariño o esto definitivamente no.

C: Que haya sido significativa... Tuve otra experiencia no tan buena que fue en segundo semestre. Tuve una exposición con una compañera, pero digamos teníamos que exponer sobre la historia de Inglaterra y los reinos que se formaban en The Tudors entonces en esa época teníamos un profesor que no nos caía muy bien como en varias cosas, como en el comportamiento, la forma que explicaba, entonces teníamos que exponer y llegó un momento de nuestra exposición y debíamos tener una tutoría y pues no la pudimos tener porque ninguna de las dos ni mi compañera ni yo la pudimos tener porque por tiempo, no me acuerdo. Entonces todo el mundo tuvo como diapositivas y toda la cuestión y llegamos nosotras y el profesor nos dijo “no, tranquilas, pasen que eso no, no pasa nada”, entonces claro uno automáticamente se predispone, se da cuenta y nuestra exposición fue algo pues como un poco caótica porque era como leer, algo que uno siempre ha evitado, como en el desarrollo de la carrera, como leer así. Nos pasó eso. Entonces claro fue para mí como un momento muy tensionante porque no estoy acostumbrada a hacer cosas improvisadas y eso y apenas el profesor se quedaba como...y hablamos al final con él y le dijimos como profe, porque no sé qué...” pero ustedes porque pasaron, porque no dijeron nada, porque no sé qué”. Fue como eso, no tener preparación para algo fue feo.

FM: Vale. Ya hemos visto un poco como entraste acá y cómo te ha ido en estos nueve semestres ya casi a punto de graduarte. ¿Cómo te ha ido en la práctica pedagógica?

C: (risas) digamos que ha sido un montón de experiencias como buenas como no tan buenas. Recuerdo que cuando estaba en proyecto de aula era como una percepción...

FM: ¿Siempre estuviste en inglés?

C: Sí. Una percepción totalmente distinta a la que uno tiene ahorita, no, entonces en proyecto de aula uno tiene a mirar cómo dictan la clase los profesores aunque no debería ser así, como ay no, pero es que mire que ese profe se equivocó en gramática o ay no, pero es que mire que el profe no los levanta o no que el profe no...o sea sí como una crítica al docente que está pues realizando su clase, pero entonces ya llega uno a dar la clase, pues a dar su, a proponer su proyecto de investigación y resulta que la cosa es totalmente distinta. Entonces llega uno, digamos las experiencias que yo he tenido es que, o sea, en un cualquier momento la clase puede cambiar, puede cambiar de rumbo, entonces digamos uno tiene su *lesson plan*, el que le piden a uno los asesores, los tutores, y se lo presenta y dicen “no esto está muy bien, eso está genial, eso...” y uno lo va aplicar y resulta el salón patas arriba o los estudiantes no entendieron o uno no se hizo entender, o sea, sí como que a veces pierde el enfoque las actividades por decirlo de alguna formas o a veces salen tal cual, uno no se lo explica, pero salen y ¿qué más he tenido así como experiencia?, pues digamos que ahí es cuando uno se da cuenta si realmente tiene la paciencia o la capacidad para ser profesor.

FM: ¿Por qué lo dices?

C: Porque es cuando te están retando y te están poniendo en tu campo, te están poniendo 40 chiquillos a tu disposición, digamos a dar la clase, entonces si digamos los niños no tienen buen comportamiento y si tú no toleras eso y si tú no te lo aguantas ni la primera clase es porque ahí pasó algo, o sea, o eso no es lo mío, no es mi día o bueno cosas así. Entonces, entre paréntesis es porque apoyo que pongan la práctica antes.

FM: Ok. ¿Con qué población estás haciendo tu práctica?

C: Con séptimo.

FM: ¿Y antes de esta práctica pedagógica que ya es directamente tu proceso de enseñanza habías tenido la oportunidad de enseñar inglés en este caso?

C: Sí, pero digamos había, bueno, en la universidad había tenido dos oportunidades que era la aplicación de unos *lesson plan*. Trabajé con una población en un colegio distrital, tuve como tres intervenciones... aparte de eso también trabajé en un instituto hace dos años. Entonces trabajé con niños pequeños, era una población pequeña, difícil de controlar (risas), pero sí, digamos que me gustó en ese sentido, como bueno uno dice bueno grupos pequeños enseñar inglés, solo inglés, bien y ya después ya fue en la práctica como tal el desarrollo sí, pedagógico en la universidad.

FM: Y tú ya has dicho bueno como lo que ha pasado, pero tu ¿cómo profe cómo te has sentido en esa práctica?

C: ¿Cómo me he sentido? Uy ha sido un montón de emociones, me he sentido feliz en el sentido de ver mi proyecto como florecer...

FM: ¿De qué es tu tema?

C: Es la interculturalidad, actividades interculturales para fortalecer el *speaking* [ok]. Entonces como que se ha visto el avance. Hay algunas clases que se ve el avance, entonces uno dice ush qué genial, voy por buen camino, como hay otras clases en las que digo hoy no debí haber venido. Sí, o sea, como que uno tiene problemas personales y al momento en que uno va a la clase uno trata de olvidarlos, pero como que no puede. Eso también ha sido como un factor que uno dice como ay, pero la mayoría de las veces ha sido como un reto, ¿sí?, como algo que lo reta a uno para ser siempre mejor y mejorar como sus intervenciones, ser tolerante, ha de saber escuchar, identificar las necesidades de los chicos sí, eso.

FM: Hace poco enunciaste algo entre paréntesis dijiste, como de crítica al Departamento de iniciar la práctica antes.

C: Si creo que ya están en eso ¿cierto? Creo que sí

FM: Están en la reformulación, el nuevo plan curricular sí la contempla antes, pero tú, de acuerdo con tu experiencia, ¿qué otra crítica le harías a este programa de formación de profesores de inglés del Departamento?

C: Hmmm... yo diría que bueno esa crítica también la habían hecho hace como en cuarto semestre cuando estaban haciendo las encuestas y decían que los componentes que nosotros vemos en clases de español deberían ser dictados en inglés, entonces las materias no recuerdo en estos momentos materias, pero que sí deberían ser dictadas en inglés o en francés, cosa que digamos uno se adapte a un vocabulario, sí a la forma, como decirlo, a la forma del manejo de las palabras, los discursos en inglés, cómo se manejan, cómo se da una clase en inglés con cierto tema, utilizando metodologías...eso...cosa que es complicada... mmm qué más...

FM: De lo que tu viviste, qué criticarías ahora ya, es decir, si te pudieras devolver y decir bueno a mí me hubiera gustado esto o lo otro...

C: Digamos que algo que sí reconozco es que en los primeros semestres yo no conocía Saudel, o sea, no había como un conocimiento de ay tú puedes sacar libros y puedes pedir no sé, tutorías con los asistentes; bueno sí me acuerdo de que saqué una tutoría con una asistente, pero como no tenía dominio en el francés entonces dije como no, todavía no. Pero no sabía digamos los materiales, como las cosas que se pueden sacar, como que había un apoyo ahí para el estudiante de lenguas si uno quería progresar, eso. Es como la falta de exploración tal

vez que uno no tiene o que no la anuncian tal vez... eh...qué más... digamos la presencia de cursos como extracurriculares en lenguas extranjeras que sean como de interés de los estudiantes, como que se promueva algo que incite a los estudiantes a practicar las lenguas extranjeras porque es algo que, que yo me he dado cuenta que mis mismos compañeros y yo cuando estamos afuera no practicamos, es como ah bueno salimos de las clases y hablamos otras cosas, pero no nos centramos en lo que de verdad estamos haciendo, en lo que estamos estudiando, entonces es como darles a los estudiantes un *input* para que haya un verdadero interés y qué más, ah bueno, que sería bonito que hicieran como cursos de fonética, pero como avanzada, diría yo, en el que fueran como electivas que uno pudiera decir como ah bueno me voy a meter a una electiva de inglés porque eso a veces hace falta mucho, como que uno comete errores, pero no los, a veces no los interioriza o no los corrige porque simplemente no sabe o porque cree que no se pronuncia así entonces eso...

FM: Listo. ¿Sientes que has tenido cambios en eso que significa ser profesor de inglés desde el comienzo hasta ahorita?

C: ¿Cambios?

FM: Sí.

C: Eh. Yo creo que sí y muchos. A veces uno se imagina la figura del profesor en un principio, no, pensaba yo como no un profesor viene a dictar clase, si se sabe de memoria la teoría digamos que va a dictar en inglés es super sencillo si te sabes todas las normas gramaticales ya eres profe, no. Eso se imagina uno, no. Entonces eso era como en los primeros semestres. Ya después cuando uno va como a mitad de carrera, uno dice bueno ya uno tiene que aplicar metodología, saber qué *approach*, que bueno todos esos términos

teóricos para aplicar a una clase entonces dices uno oiga sí, no es tan simple como lo pensaba y ya después cuando uno se enfrenta a la práctica docente ya digamos uno se da cuenta que lo que uno planeó, lo que le enseñaron digamos uno a planear, pues obviamente se va a desbaratar con la experiencia de cada estudiante porque sabemos que cada estudiante, cada grupo de estudiantes, es un mundo distinto, tiene un contexto diferente y todo eso que uno acaba de ver, todo lo teórico, bonito, que suena muy chévere... como que se derrumba y como que uno tiene que, cómo se dice eso, el termino que utiliza un profe, bueno tiene como que deconstruir lo que uno aprendió para volver a construirlo de acuerdo a las vivencias pues que uno ha tenido hasta el momento.

FM: ¿Y tú cómo te has sentido en ese ejercicio?

C: Digamos que, un ejemplo claro, concreto es los *lesson plan* que creo que ya había mencionado antes como bueno, entonces uno planea en mi caso un proyecto que va enfocado a la cultura, entonces te das cuenta que cuando pasa el año rotativo, digamos que me pasó a mí un poco con la práctica que empecé el año pasado y los chicos pasaron a séptimo este año y cambiaron de profesor y cambiaron de compañeros entonces sí fue un poco chocante, entonces como tener que digamos volver a deconstruir lo que ya tenía, para volver a construir algo a partir de las necesidades de los estudiantes de ahorita, eso por ejemplo ha sido como el, la parte más, como más de reto, diría yo, para mí en este proceso.

FM: Y además de este reto derivado de tu práctica pedagógica ¿qué otros retos te planteas como profesora de inglés?

C: ¿A futuro?

FM: Sí, cercano si quieres, mediano...

C: Ahh...digamos que tenía pensado al finalizar la carrera pues trabajar un poco para conseguir un poco de capital para hacer una maestría. Al principio pensaba que, en español como lengua extranjera, me parece todavía muy interesante, eh, pero también, bueno siendo sincera, también he pensado mucho en la traducción, entonces como sería buen en el campo de la traducción literaria, me gusta mucho, pero sí ese es un futuro que tengo ahí como extraño, pero lo más cercano es como la maestría de español como Lengua Extranjera.

FM: Y además de estos retos que son digamos como de desarrollo profesional, ¿tienes retos con relación a tu yo como profe en ejercicio?

C: ¿Retos? Probablemente, bueno eso sí no me lo había replanteado... podría ser probablemente la transformación de mi práctica académica, no, como encontrar nueva teoría, probablemente que satisfaga de alguna forma los intereses de los estudiantes o de pronto hacer clases que no es que eso suena muy muy de, muy utópico. Es que uno se da cuenta que no es así, de pronto cosas que transformen el ambiente de las clases de inglés, como de romper ese paradigma de que todavía están en los colegios de que la clase de inglés es solamente repetir, o son fonemas o que solamente es traducción inglés-español, español-inglés, sino hacerlo como algo más didáctico y es algo que los chicos agradecen. Entonces me parece que es como cambiar ese, no sé si decirlo imaginario, que tienen todas las personas de la clase de inglés para hacerlo algo más dinámico, algo más didáctico.

FM: Ok. En esto que me vienes contando ¿para ti cuáles son las características del mejor profe o la mejor profe de inglés?

C: Que tiene que ser, primero, profe, que ser profesor. Ser una persona tolerante... que sepa oír a los estudiantes ¿no?, es muy importante saber qué es lo que piensa el estudiante cuando

está tomando la clase, saber las necesidades y los intereses de los estudiantes, ser una persona íntegra, no, que digamos contenga, sepa explicar la teoría, pero que al mismo tiempo la sepa asociar con su práctica y con el contexto que tienen los estudiantes, no es algo que suene como muy idealista cuando a uno le explican, no sé, una teoría semiótica y se la enseñan así como de super memoria, sino que sea algo como más aterrizado, algo más a fin, me parece a mí. Eh...que sea una persona, no sé, me parece que humilde. Los profes que yo he conocido han sido humildes (risas).

FM: ¿Han sido humildes?

C: Sí, sí. En su gran mayoría, yo diría que casi todos, o sea, son personas que uno siente como el agrado de hablarles, sí que uno no tiene miedo. Son personas confidentes, en ese sentido, y en la parte de inglés uno diría que lo ideal es que sean personas que tengan un bagaje en inglés, que bueno, que sean docentes, pues no sé, yo ya no soy tan exigente con ese ítem de la lengua extranjera [ok] porque he aprendido eso en esta carrera.

FM: ¿Tú tienes esas características que acabas de decir?

C: No sé.

FM: ¿Cómo te percibes?

C: Uy, qué difícil (risas). Probablemente. Diría que soy una persona tolerante y que digamos trata no de meter más en el conflicto, sino de tratar de ver las cosas como con calma y de tratar de establecer pues como una solución, eh...igual yo no sé si soy humilde, eso yo no sé quién lo definirá. Y digamos tratar de ver a los estudiantes es lo que estoy haciendo en mi práctica, pues en mi práctica pedagógica, de mirar cómo se comportan los estudiantes frente

a ciertos estímulos, si el estudiante sí copia el cuaderno o no copia el cuaderno, si está haciendo mala cara, o si hace un momento me estaba mirando bien, pero hace un momento me está mirando como raro, como que qué le pasa o está perdido, entonces siento que eso de alguna u otra forma me ha ayudado como a mirar cómo se perciben los estudiantes en el salón de clases.

FM: Bueno, ya vamos terminando. ¿Cómo te ves profesionalmente en 10 años? Ya dijiste que de repente la traducción o de repente una maestría en enseñanza de español.

C: Uy no sé, es que mi mente es tan volátil,

FM: ¿Qué quieres decir con que tu mente es volátil?

C: No sé, es que digamos yo tengo como cosas pensadas, sí como todo el mundo como que yo quisiera hacer esto, pero no soy como una persona, así como tan organizada como otros amigos que sí lo son que esos sí como que ya saben qué quieren para su vida. Entonces digamos que no, yo pienso, no sé si suena muy lindo decir que ser feliz haciendo lo que uno hace y... a nivel profesional no sé, digamos que sería bueno hacer dos maestrías, bueno no sé, si dios me lo permite y ¡ay yo no sé, yo tengo que ir a trabajar!

FM: Ya son las 4:00... 3:58.

C: Tengo dos minutos... [dos minutos es algo] ya se me había olvidado

FM: En la SAUDEL

C: Sí. Ush me acordé. Bueno...pues no sé si con familia o no, la verdad es que no, si lo que digo es como que yo espero que venga, no sé, como que no digo que el viento me lleve, tampoco, sino que a veces yo digo que las cosas van surgiendo de acuerdo a como uno

digamos, va con su carrera profesional, así mismo en lo personal, o sea, son cosas como que sí, no, no fuerzo.

FM: Esperarás [sí] Para cerrar en qué crees que te ayudó a pensarte como profe esto que conversamos en esta hora más o menos.

C: Uh...o sea, ese concepto.

FM: Lo que hablamos digamos.

C: Todo.

FM: Sí.

C: Digamos qué, ush es que la universidad, yo creo que tiene mucho que ver la universidad pública... el hecho de que digamos lo ayuda a uno a ver de forma diferente a como uno lo ha visto normalmente, no, la forma de ser profesor es como no ser tan individualista de pronto, sino ser como más abierto, más focalizado en las cosas como que le hacen falta a la población, ya digamos en el caso concreto yo siento que clases como estudios culturales, no sé, me marcó mucho, o sea son experiencias que uno dice como bueno esto me ha transformado como el chip de pensar no solamente que hay como una comunidad, o sea, es que uno ni siquiera percibe que es una comunidad, o sea uno ya empieza a pensarse qué es comunidad, qué es un hombre, qué contribuye sociedad, tatata, entonces siento que también eso me ha fortalecido y... ah no sé sí se me escapa algo...

FM: ¿Esta reflexión que hemos hecho crees que te ha servido para pensarte en algo?

C: Uy sí, sí, sí. Ahorita estaba pensando como que yo soy digamos, a veces soy como desorganizada en mi mente entonces si me serviría como focalizar las cosas, como no divagar. Bueno y entre otras cosas, pero ahorita no se me ocurre nada más.

FM: Listo Catalina, entonces eso es [ah listo]. Lo que sigue es yo transcribiré la entrevista [...]

Appendix H: Narrative frame

Marco narrativo

Fecha:	Tiempo estimado: 30 min.
Modalidad: Individual (X) Grupal ()	
Participante:	Código:
Investigador: Andrés Felipe Micán Castiblanco.	

Instrucciones para el entrevistado:

- Lea toda la página antes de empezar a escribir.
- Escriba una narración coherente relacionando cada idea con la anterior.
- Utilice únicamente el espacio dado.
- Al final, encontrará unas líneas punteadas en las que puede añadir reflexiones que considere pertinentes y que no fueron contempladas en el marco narrativo.
- Se garantizará el anonimato del participante y la confidencialidad de los datos.

Cuando ingresé a la licenciatura en _____ de la UPN me sentí _____ porque _____

Sin embargo, mi proceso de formación como profesor ha tenido varias dificultades, por ejemplo, _____ las _____ cuales han hecho que _____

_____.

Por otro lado, para mí, lo más importante de ser profesor de inglés es _____

_____ y pienso que mi nivel de dominio del idioma _____

_____.

En este sentido, mis profesores de inglés _____

_____ y mis compañeros _____

_____.

Lo mejor que me ha sucedido con relación a mi formación profesional es que _____

_____ y siento temor de _____

_____.

Me imagino como profesor de inglés siendo _____

_____ y nunca quisiera que mis clases como profesor de inglés _____

_____.

Por último, pensar sobre mi proceso formativo como profesor de inglés _____

_____.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Appendix I: Samples of narrative frames

Sample 1

Fecha: 25/05/2019

Tiempo estimado: 30 min.

Modalidad: Individual (X) Grupal ()

Participante: David **Código:** XXX

Investigador: Andrés Felipe Micán Castiblanco.

Cuando ingresé a la licenciatura en español e inglés de la UPN me sentí expectante e ilusionado porque quería graduarme pronto, pero no tenía conocimiento de este campo del saber con antelación. Sin embargo, mi proceso de formación como profesor ha tenido varias dificultades, por ejemplo, entender lo que los profesores esperan de mí y aprender a llevar la carga académica que es siempre grande las cuales han hecho que aprendiera a mejorar mi producción académica y mi nivel de exigencia propia. Por otro lado, para mí, lo más importante de ser profesor de inglés es compartir mis conocimientos y ayudar a los estudiantes a crecer como persona con contenidos interdisciplinarios y pienso que mi nivel de dominio del idioma inglés es bueno, pero necesita mejorar mucho más. En este sentido, mis profesores de inglés me ayudaron a mejorar mi escritura académica y aumentar mi vocabulario y mis compañeros a forjar nuevos lazos de amistad. Lo mejor que me ha sucedido

con relación a mi formación profesional es que pude conocer a XXX y XYZ, ya que fueron modelos a seguir y siento temor de no poder plasmar mis ideas en forma escrita. Me imagino como profesor de inglés siendo educado, colaborador y un poco relajado si el curso lo permite y nunca quisiera que mis clases como profesor de inglés fueran un lugar al que los estudiantes odiaran estar. Por último, pensar sobre mi proceso formativo como profesor de inglés me hace pensar en querer ser mejor persona, para así lograr ser un docente integro.

Sample 2

Fecha: 17/05/2019

Tiempo estimado: 30 min.

Modalidad: Individual (X) Grupal ()

Participante: Mafe **Código:** XXX

Investigador: Andrés Felipe Micán Castiblanco.

Cuando ingresé a la licenciatura en español e inglés de la UPN me sentí alegre porque uno de mis mayores sueños era poder estudiar inglés como licenciatura y no hay mejor lugar para hacerlo que la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, mi proceso de formación como profesor ha tenido varias dificultades, por ejemplo, la falta de regularidad en las clases a causa de los paros y movilizaciones afecta en gran medida puesto que hay varios conceptos que no quedan claros y no se alcanzan a ver las cuales han hecho que mi proceso de formación se retrase un poco. Por otro lado, para mí, lo más importante de ser profesor de inglés es poder transmitir lo que a mí en algún momento me enseñaron y que dejo marca en mi vida como lo fue el inglés y pienso que mi nivel de dominio del idioma no es tan bueno como quisiera sin embargo estoy en un proceso de formación en el cual espero mejorar mucho mi nivel de inglés para adquirir más capacidades. En este sentido, mis profesores de inglés han sido de mucha ayuda en mi proceso, ya que siempre están pendientes de cómo vamos y

podemos seguir mejorando, aunque debo decir que no todos mis profesores han sido del todo buenos y mis compañeros tanto como yo, queremos continuar aprendiendo y esperamos mejorar nuestro nivel de inglés. Lo mejor que me ha sucedido con relación a mi formación profesional es que he sentido el avance en cuanto al aprendizaje que he tenido y las experiencias han sido significativas y siento temor de no poder desenvolverme de la misma manera cuando ejerza mis practicas o demás. Me imagino como profesor de inglés siendo una docente que tenga muy en cuenta la participación de mis estudiantes, que pueda desarrollar de manera didáctica las clases y nunca quisiera que mis clases como profesor de inglés fueran aburridas, en donde mis estudiantes no participen y que incluso no lleguen a entender de manera clara los temas que estoy explicando. Por último, pensar sobre mi proceso formativo como profesor de inglés me hace ver que aún tengo muchas cosas que mejorar, la cuales son mis metas y que debo pensar más acerca de cómo quisiera ser como docente.

Sample 3

Fecha: (No completó)

Tiempo estimado: 30 min.

Modalidad: Individual (X) Grupal ()

Participante: Wilmer

Código: XXX

Investigador: Andrés Felipe Micán Castiblanco.

Cuando ingresé a la licenciatura en español y Lenguas Extranjeras de la UPN me sentí realmente realizado porque logré entrar a una universidad pública, con una gran reputación formando maestros y en una de las licenciaturas más demandadas. Sin embargo, mi proceso de formación como profesor ha tenido varias dificultades, por ejemplo, no poder expresar las ideas con la claridad que me gustaría o el abstenerme en muchos casos de dar mi opinión las cuales han hecho que me cuestione si realmente funcionaria como un maestro. Por otro lado,

para mí, lo más importante de ser profesor de inglés es lograr cambiar esos métodos antiguos de aprendizaje y generar en mis estudiantes un interés diferente sobre la asignatura y pienso que mi nivel de dominio del idioma es bueno, aunque siempre se podrá mejorar y aprender algo nuevo. En este sentido, mis profesores de inglés antiguos han sido poco rescatables, salvo claro, algunas excepciones que me han hecho replantearme la enseñanza y el modo en el que el individuo aprende y mis compañeros han sido variados en cuanto a mi crecimiento con el idioma; algunos aportan y otros no. Lo mejor que me ha sucedido con relación a mi formación profesional es que he encontrado profesores que me han mostrado maneras diferentes de construir o no conocimiento y siento temor de que adopte esas ideas erróneas de construcción de conocimiento. Me imagino como profesor de inglés siendo activo y exigente, sobre todo innovador e impulsador de esas (¿ilegible) de construir con el idioma y nunca quisiera que mis clases como profesor de inglés fueran monótonas o lentas, que fueran aquellas en las que no aprendí nada nuevo y sobre todo, en las que quieran huir. Por último, pensar sobre mi proceso formativo como profesor de inglés no es solo algo que haré por estos cinco años, será algo que estará en permanente discusión y construcción, abierto a experimentación.

.....

Lo que he escrito, ha sonado un tanto fantasioso y común, muchos aspiran a llegar a eso, pero no creo que el problema radique en el discurso, sino en los que no logran encontrar esa meta que se han planteado, y se quedan repitiendo lo que les impusiera por años.

Appendix J: Life-story

Relato de vida

Fecha:	Tiempo estimado: 45 – 60 min.
Modalidad: Individual () Grupal ()	
Participante:	Código:
Investigador: Andrés Felipe Micán Castiblanco.	

Instrucciones para el entrevistado:

- Lea los ítems orientadores.
- Escriba una narrativa de +/- 800 - 1000 palabras en la que conteste globalmente a los ítems orientadores.
- Siéntase con total libertad de agregar las reflexiones, las preguntas y los comentarios extra que vayan surgiendo en el proceso narrativo.
- Se garantizará el anonimato del participante y la confidencialidad de los datos.
- En la segunda sección encontrará dos preguntas de profundización.
- Estas respuestas se registrarán en un formulario online de Google Forms.

Ítems orientadores:

Sección 1:

1. Narre y detalle un episodio de su paso por la universidad, una anécdota o un hecho específico en el que haya sido protagonista y que sea ilustrativo de su experiencia como profesor de inglés en formación.
2. Narre cómo sería un día de su vida como profesor (preferiblemente de inglés) dentro de 7 años.
3. Narre sus deseos, miedos, preocupaciones y/o preguntas en relación con su proceso formativo como profesor de inglés y/o su ejercicio como tal.
4. Realice comentarios y reflexiones adicionales si a bien considera.

Sección 2:

1. ¿Para usted cómo profesor qué es más importante, la pedagogía o el dominio de la lengua?
2. ¿Cuáles son los roles y funciones de un profesor de inglés en un escenario educativo?

Appendix K: Samples of life-stories

Sample 1

Fecha: 12 de agosto de 2019	Tiempo estimado: 45 – 60 min.
Modalidad: Individual (X) Grupal ()	
Participante: Camilo	Código: XX
Investigador: Andrés Felipe Micán Castiblanco.	

Respuestas sección 1:

1. El semestre pasado realicé un "cultural project" en Lyca II, el cual me pareció un ejercicio interesante para hacerme una idea de lo que me serviría en mi proceso de formación. Mi grupo estaba conformado por dos compañeras y yo. Se nos pedía hacer una exposición sobre alguna persona que haya tenido una relevancia en el Reino Unido. Nosotros escogimos a Diana de Gales. Realizamos la exposición como si fuese un museo, entonces cada uno del grupo debía contar una parte esencial de la historia de Diana. La exposición estuvo bien, sin embargo, tuve inconvenientes a la hora de hablar porque memoricé todo y evité a toda costa el hacer una exposición más natural.

A pesar de que soy alguien un tanto relajado para exponer las ideas que me corresponden al momento de realizar una exposición (independientemente del tema a exponer), tiendo a sentir mayor presión al momento de hablar en inglés, ya que se me dificulta por el hecho de que se me llegan a olvidar algunas reglas gramaticales o simplemente el vocabulario. Es en ese tipo de ejercicios en los cuales me fijo realmente cómo quiero llegar a ser y realmente qué necesito para mejorar mi proceso de formación como un docente ya que, a

pesar de que sea un simple ejercicio como lo es una exposición, me genera el deseo de aprender más y mejorar más, pues realmente deseo evitar ser un profesor que necesita memorizar para dar una clase.

2. Empezaría mi clase saludando normalmente a todos mis estudiantes. Posteriormente, seguiría con la respectiva llamada a lista como es usual. Antes de comenzar la clase como tal, me gustaría dejar un apartado en el tablero llamado "Vocabulary & Expressions" donde se colocarían palabras desconocidas o expresiones que son usadas normalmente en el inglés, esto con el fin de que los muchachos se animen a preguntar sobre algo que desconozcan, involucrarse en el idioma y no estar reservado con lo mismo de siempre. Durante las clases, me gustaría hablarles en inglés todo el tiempo, pero como entiendo que no todos me van a entender, lo haré con regularidad para que, al menos, se guarden en su cabeza las formas de hablar y usar el idioma en función del adecuado uso de las reglas gramaticales y de pronunciación. Además de abordar el tema del cual se esté hablando, haría ejercicios todo el tiempo para que entiendan y comprendan cómo se deben realizar adecuadamente. Al finalizar la clase, dejaría una tarea para reforzar el tema visto y me despediría amablemente.

3. Tengo un inconveniente personal y es el de la pereza, la cual, me ha limitado en avanzar con muchas cosas que deseo realizar. Me da cierto temor pensar que la pereza no se haya acabado, o como mínimo reducido, para cuando esté dando clases ya que, si sigo teniendo ese mal hábito, podría perder las ganas de enseñar por el hecho de tener flojera. Al menos reconozco que poseo pereza en muchas ocasiones, pero en temas de responsabilidad, trato

de evitarla lo más posible. Aún así, considero que la experiencia en la universidad (específicamente en semestres mucho más avanzados) logrará que evite la pereza a toda costa. Me visiono con siempre dar lo mejor de mí y es lo que me impulsa para no seguir en las mismas situaciones de flojera.

4. Agradezco este espacio, ya que lo escrito anteriormente me ayuda bastante a seguir con mi gusto por la enseñanza, pues las reflexiones surgen al momento de narrar el pasado que no deseo y el futuro por el cual me visiono.

Respuestas sección 2:

1. Es una pregunta muy complicada porque considero que ambas son de suma importancia. Pero si hubiera algún tipo de porcentaje para saber cuál tiene más importancia que la otra, consideraría que la pedagogía se lleva un 60% y el dominio de la lengua un 40%. La pedagogía busca las herramientas necesarias para un adecuado proceso de aprendizaje; es por esto que, a pesar de que se debe tener un muy buen nivel en el dominio de una lengua, pesa más la forma de enseñar y que el estudiante se sienta atraído por el tema a aprender, que un buen inglés del maestro.

2. - Fomentar los valores como eje central en el espacio educativo y también en la vida cotidiana.

- Incentivar al estudiante a que se adentre en el inglés y, en lo posible, otros idiomas.

- Hacer comprender la importancia y utilidad del idioma en un mundo donde, cada vez, exige inglés en distintas áreas de trabajo.

Sample 2

Fecha: 14 de agosto de 2019

Tiempo estimado: 45 – 60 min.

Modalidad: Individual (X) Grupal ()

Participante: Valeria **Código:** XX
Investigador: Andrés Felipe Micán Castiblanco.

Respuestas sección 1:

1. Creo que lo más relevante de la universidad es el recuento de experiencias que se dan a lo largo de jornadas fuera de la academia. Dentro de una de estas, en un momento específico estábamos hablando con un grupo de amigos en la plaza Darío Betancourt, en lo que nos encontramos con un profesor de inglés y nos pusimos a charlar con él. Dentro de eso estuvimos hablando acerca de lo que él consideraba como importante para nuestra vida profesional, teniendo en cuenta que en ese momento estábamos analizando la situación de paro que se avecinaba en la Universidad; en ese momento, él nos comentó que algo que teníamos que tener en cuenta para el futuro era dejar de ver las situaciones que parecían ser complicadas y que llamaban al inconformismo, dentro de eso nos dijo "ustedes son profesores de lenguas, y tienen la posibilidad de ver a las personas en contexto; puesto que hay que tener en cuenta que la lengua a ustedes les va a abrir la visión no solo de la vida sino de cómo se comportan los sujetos, y eso es lo que deben transmitir a sus estudiantes; por encima de el verbo to be o la gramática hay que entender que somos sujetos en continua construcción y ustedes son quienes aportan a la misma"... Palabras más, palabras menos creo que esta reflexión del profesor encaminó mi rumbo como profesora de una lengua extranjera y me permitió consolidar lo que quería como cátedra.

2. I think that in 7 years I will be working at the countryside because I really consider that this specific part of the population will give me the most beautiful and hard experience in terms of being a teacher. My day will start early in the morning, at 6 or seven arriving to

class. I will organize the school agenda and the compromises that we have during the class; after this, my class will be taught around social or specific issues in which the students can developed their way of think while we learn English by using the language in context (situated language). The space in the class is going to be build based on the interests and preferences of the students and they are going to be the ones who create the class performance being active and purposeful with the English class. The idea in general is to change the way of seeing the language and take advantage of the common topics they used in their daily lifes in order to establish a different relationship with them and the English class. Finally, the idea is to promote the practicing of English out of the classroom, they can be close to the language, so I will leave them some kind of tasks that allow them to improve their skills in home, like record themselves or take pictures about something and explain them, have 5 minutes to talk in English with their partners, take to class jokes in English, listen a new song in English.

3. Siento que hay muchos deseos y miedos a la hora de ser profesor, no solo de lengua extranjera sino de cualquier materia puesto que estamos en un continuo cambio gracias a que trabajamos con seres humanos y estos a su vez están en continua construcción, considero que dentro de los miedos más grandes es no poder reunir la clase con las necesidades de ellos dejando de lado sus cuestionamientos como personas y tomando una posición diferente a la que tengo actualmente (aunque esto igual puede transformarse), siento que la lengua debe estar en constante estudio entonces el hecho de estar en un contexto hispano hablante también me hace pensar sobre mi propio nivel en la lengua y creo que por último todos mis deseos se reúnen en querer siempre hacer lo mejor posible

no solo frente a mi práctica docente, sino frente a mi conocimiento, mi constante aprendizaje y mi transmisión y recepción de conocimientos.

4. Creo que este ejercicio deberíamos hacerlo todos como docentes, a veces se nos olvida que es necesaria la reflexión constante sobre lo que ha pasado por mi construcción como maestro y lo que quiero hacer en un futuro cercano y me permite aprovechar este tipo de pensamientos personales con el fin de ver más allá de lo que muchas veces hago en la práctica porque hablar es fácil pero el reto está en concretar, definir y aplicar aquello que se quiere.

Respuestas sección 2:

1. La pedagogía

2. Son diversos, si bien es proporcionar información dentro de la lengua también es hacer un análisis de sí mismos como sujetos, comparar comportamientos, ver la historia y la sociedad que se escriben a partir de la lengua, reflexionar sobre los usos y límites de la misma, y promover sobre todo la crítica en los estudiantes.

Sample 3

Fecha: 22 de agosto de 2019

Tiempo estimado: 45 – 60 min.

Modalidad: Individual (X) Grupal ()

Participante: Roger **Código:** XX

Investigador: Andrés Felipe Micán Castiblanco.

Respuestas sección 1:

1. Una anécdota de mi paso por la universidad y como ha sido la experiencia en el proceso de formación como profesor de inglés, sucedió en tercer semestre para ser más exacto el

semestre pasado. Yo tomaba la clase de lengua y cultura anglófono 2 con la profesora XXX y como es costumbre todos los semestre dentro de los contenidos académicos de la materia esta hacer un proyecto oral, en esa oportunidad el proyecto oral se basaba en hablar en inglés sobre una artista inglés que uno considerara representativo, en mi grupo decidimos escoger a Amy Winehouse, paso seguido empezamos a asistir de manera muy puntual a cada una de las tutorías que la profesora XXX nos había sugerido tomáramos para poder preparar el proyecto oral. Llegó el día de la presentación del proyecto oral y para mi in fortuna los nervios me jugaron una mala pasada y no pude hablar en todo mi proyecto oral como lo había venido haciendo durante las tutorías motivo por el cual la profesora XXX tuvo que ponerme una calificación no muy buena haciendo la aclaración "que el proyecto oral era una actividad orientada a desarrollar la capacidad de hablar en público en inglés", que ella era consciente del proceso que yo había tenido durante todas las tutorías y que le sorprendía como en las tutorías había sido capaz de hablar en ingles de manera muy fluida y que lastimosamente en frente de toda la clase me había bloqueado. La profesora XXX me dijo y le dijo a toda la clase algo que me pareció muy importante y acertado y era que todos debíamos tener más confianza en nuestras habilidades, que muchas veces fracasamos en nuestros proyectos porque no creemos en nosotros mismos y dejamos que la duda se apodere de nosotros, ella termino diciendo que la confianza en uno mismo es una parte fundamental dentro de un proceso de aprendizaje y sobre todo si es un proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

2. Un día en mi vida como maestro de ingles empezaría con una revisión y recuento de los temas que hemos visto en las últimas clases bueno esto si fuera un día en el que la clase se

desarrollara dentro del aula, pero siempre dedicaría al menos una clase a la semana para salir del aula y hacer otro tipo de actividades más cotidianas en las cuales los estudiantes pudieran interactuar en inglés con toda la naturalidad y fluidez que lo permiten otros escenarios diferentes a las aulas de clase. el objetivo de estas actividades extra-aula es generar en los estudiantes mayor confianza para que puedan hablar con fluidez en contextos reales, de esta manera estarían poniendo en práctica muchos de los temas vistos en clase con lo cual estarían pasando de la gramática al uso.

Me gustaría que mis estudiantes tuvieran los espacios para poder hablar de sus actividades favoritas en sus tiempos libres y de sus gustos todo esto en inglés puesto que considero que cuando un estudiante debe hablar en inglés en frente de la clase lo mejor es que empiece a hacerlo hablando de las cosas que más le gustan a él. Llegué a esta conclusión desde mi experiencia personal en la cual pude notar que cuando hablaba de temas que me gustaban a pesar de hacerlo en inglés lo hacía de manera muy fluida.

3. Bueno mis deseos dentro de mi proceso de formación como profesor de inglés es poder siempre dar lo mejor de mí, aprovechar cada uno de los espacios y oportunidades que me da la universidad para poder seguir cultivando y desarrollando mis capacidades, otro deseo que tengo dentro del proceso de formación es poder continuar abriendo mi mente, poder ver las cosas que suceden en los contextos reales con otros ojos con ojos de aceptación y tolerancia. Me gustaría poder tener más tiempo y poder dedicarme de tiempo completo a este proceso de formación porque siento que es necesario hacerlo, dedicar más horas adicionales a las horas de clase porque la formación de docentes es un proceso que cuenta con muchos temas e información que requieren de tiempo para ser vistos en su totalidad

allí radica uno de mis temores y es el de no poder tener el tiempo necesario para poder hacer bien las cosas y tener que hacerlas solo por cumplir. Una de las preocupaciones que tengo es las falencias que tengo al momento de hablar en inglés, me preocupa porque veo que para la gran mayoría de estudiantes de mi carrera les es muy sencillo hacerlo y para mí no, y reconozco que, aunque los profesores son muy tolerantes con las personas que no tenemos el nivel en inglés que se debería, ellos no pueden quedarse atrasados con los contenidos de la materia y por eso deben continuar. mi miedo es llegar a un 9 semestre sin aun poder hablar de manera fluida en inglés. Por eso voy a tomar clases de inglés en el instituto de lenguas de la universidad porque soy consciente de que no me puedo quedar solamente con las clases de inglés que nos da la universidad y menos si lo que quiero es ser un muy profesor de inglés.

Respuestas sección 2:

1. Diría que tanto la pedagogía como el dominio de la lengua son iguales de importantes. puesto que de nada sirve ser un muy buen pedagogo si no se tiene el dominio de la lengua y viceversa, claro esto hablando en el caso de nosotros las personas que pretendemos ser maestros de español e inglés.

2. Los roles de y funciones de un profesor de inglés deben ser mostrar a sus estudiantes que el inglés es una herramienta a través de la cual pueden conocer el mundo, que el aprendizaje de una lengua extranjera no tiene por qué ser tedioso o aburrido y que se puede y se debe poner en práctica lo aprendido cada día en el aula de clase.

Thanks for reading!

I would appreciate all your comments and suggestions. Feel free to contact me at micanfelipe@gmail.com