

**ENTRE LO CULTURAL Y LO PEDAGÓGICO: LA RECONSTRUCCIÓN DE LA
HISTORIA DE VIDA DE UN DOCENTE DE LENGUAS EN FORMACIÓN QUE
ENSEÑÓ ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN TRINIDAD Y
TOBAGO**

ÓSCAR JULIÁN GONZÁLEZ CARREÑO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ D.C. COLOMBIA
2024**

**ENTRE LO CULTURAL Y LO PEDAGÓGICO: LA RECONSTRUCCIÓN DE LA
HISTORIA DE VIDA DE UN DOCENTE DE LENGUAS EN FORMACIÓN QUE
ENSEÑÓ ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN TRINIDAD Y
TOBAGO**

Director de tesis

Jair Ayala Zárate, M.A.

ÓSCAR JULIÁN GONZÁLEZ CARREÑO

**Una tesis presentada como requisito para obtener el título de Magíster en Enseñanza
de Lenguas Extranjeras.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ D.C. COLOMBIA
2024**

Nota de aceptación

Jair Ayala Zárate, M.A.
Director de tesis

Jurado

Jurado

RECONOCIMIENTOS Y AGRADECIMIENTOS

INFINITAS GRACIAS A:

- Dios, por darme la licencia de alcanzar esta meta y cumplir este sueño.
- Mi familia, por siempre escucharme, alentarme y no dejarme desfallecer.
- Miguel Ángel Betancur Ceballos, por permitirme reconstruir su historia de vida, y por su tiempo y disposición a lo largo de la investigación.
- John Sebastián Gómez Muñoz, por su constante retroalimentación y apoyo en la lectura del documento y por sus comentarios con respecto a la estructura y contenido del mismo.
- Valeria Martínez Berdugo, Saraí Reyes Vega, Jairo Andrés Acero, Carlos Enrique García, Karem Andrea Pineda, Lorena Barrientos y Juliana Camacho, por siempre estar para apoyarme, escucharme y aconsejarme a lo largo de este proceso.
- Sergio David Euse Herrera, por su invaluable colaboración en la corrección del estilo de escritura de este reporte investigativo.

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 y reconoce al autor y a las instituciones en cuestión 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.

Nota aclaratoria al lector

Esta investigación se encuentra escrita en su totalidad haciendo uso de la primera persona del plural, es decir, usando el pronombre *nosotros* con el objetivo de que los docentes que lean este documento se sientan parte de la investigación y ojalá identificados con lo que este reporte presenta.

También se hace uso de este pronombre con el objetivo de evitar que la lectura se sienta como un proceso impersonal, por el contrario, se busca que este sea cercano y ameno.

Resumen

Este proyecto de investigación buscó indagar qué informa una historia de vida (Vilches Manterola, 2017) sobre cómo la participación en un intercambio estudiantil para enseñar español como lengua extranjera (ELE) en Trinidad y Tobago durante el pregrado forma la identidad profesional docente. Este es un estudio de caso de tipo intrínseco – descriptivo (Stake, 1998), que realizamos con un colega – participante que voluntariamente decidió ser parte de este proyecto, lo cual enmarca el proceso de selección del participante dentro del muestreo por conveniencia (Scribano, 2007). Es importante mencionar que el enfoque de esta investigación es cualitativo (Guerrero y Guerrero, 2020) y que el instrumento de recolección de datos fue la entrevista narrativa. (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2005). Este instrumento lo empleamos en tres momentos: la primera entrevista buscó ahondar en las expectativas que el colega – participante tenía de realizar el intercambio estudiantil, la segunda, buscó indagar sobre su experiencia durante el intercambio y la tercera, buscó saber la manera como él utilizó el conocimiento aprendido una vez culminó el intercambio.

También empleamos como instrumentos de recolección de datos, una encuesta diagnóstica (Archenti, 2012), con el objetivo de conocer las percepciones sobre la malla curricular de diversos participantes que hicieron parte del intercambio estudiantil para enseñar español en Trinidad y Tobago, mientras se encontraban en formación, esto nos permitió hacer un mapeo con respecto a los posibles factores que pueden configurar la identidad profesional de los docentes de lenguas. Además, llevamos a cabo una entrevista semi estructurada (Flores Castro, 2004), que nos proporcionó los insumos para conocer el perfil profesional de nuestro colega – participante.

Posteriormente, analizamos las entrevistas narrativas para categorizar la información

recolectada haciendo uso de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) para proceder a informar los aportes que esta experiencia tuvo en la configuración de la identidad profesional del colega – participante. El análisis de la historia de vida mostró que haber participado en el intercambio estudiantil configuró la visión de mundo del maestro de lenguas en formación que enseñó español en Trinidad y Tobago, haciéndolo más consciente de la importancia de conocer cómo funciona su lengua materna y de hacer de la cultura un eje central en el aula de clase donde se enseña idiomas. En complemento, se encontró que tener la experiencia de hacer parte del intercambio estudiantil, forja en el docente en formación valores como la autonomía y el trabajo cooperativo.

Palabras clave: historia de vida; intercambio estudiantil; identidad profesional; docente en formación.

Abstract

This research project sought to investigate what a life story (Vilches Manterola, 2017) informs about how participating in a student exchange to teach Spanish as a foreign language in Trinidad and Tobago shapes the teaching professional identity. This is an intrinsic – descriptive case study (Stake, 1998) that was carried out with a participant who agreed to be part of this research. This feature frames the selection process of the participant into the convenient sampling type (Scribano, 2007). It is important to mention that the approach of this research is qualitative (Guerrero y Guerrero, 2020) and that the data collection instrument was the narrative interview (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2005). This instrument was applied in three moments: the first interview sought to delve into the expectations that the participant had of being part of the student exchange. The second, sought to inquire about his experience during the student exchange and the third,

sought to know the way in which he utilized the knowledge learned once the student exchange was completed.

A diagnostic survey (Archenti, 2012), was also used with the objective of knowing the perceptions about the curricular framework of various participants who were part of the student exchange to teach Spanish in Trinidad and Tobago, while they were in the student exchange, this allowed us to make a mapping with respect to the possible factors that can shape the professional identity of language teachers. In addition, a semi-structured interview (Flores Castro, 2004) was carried out with the purpose of knowing the professional profile of our participant.

Subsequently, the narrative interviews were analyzed using the grounded theory (Strauss y Corbin, 2002) to categorize the information collected and report the contributions that this experience had in shaping the professional identity of the participant. The analysis of the life story revealed that the participation in the student exchange shaped the worldview of the pre-service teacher who taught Spanish in Trinidad and Tobago, making him more aware of the importance of knowing how their native language works and of making culture a central axis in the classroom where languages are taught. It was also found that having the student exchange experience sets up values such as autonomy and cooperative work.

Key words: life story; student exchange; professional identity; initial teacher education.

Tabla de contenido

CAPITULO I	1
CONTEXTUALIZACIÓN Y PROBLEMA DEL ESTUDIO	1
Introducción.....	1
Problema de investigación.....	4
Justificación del estudio	11
Pregunta de investigación.....	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
CAPITULO II.....	15
BAGAJE DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
Antecedentes del estudio: un vistazo a la literatura que existe	15
<i>La historia de vida: qué se ha hecho con respecto al rol que desempeña en la docencia</i>	<i>15</i>
<i>Intercambio estudiantil: qué encontramos con respecto a este concepto</i>	<i>20</i>
<i>Identidad profesional docente: una revisión de lo que se ha hecho.....</i>	<i>23</i>
<i>Identidad profesional del docente de español como lengua extranjera (ELE)</i>	<i>26</i>
Marco conceptual: un acercamiento a los constructos que orientan teóricamente el estudio	28
<i>Historia de vida: definamos la perspectiva de abordaje.....</i>	<i>28</i>
<i>Historia.</i>	<i>29</i>
<i>Vida.</i>	<i>30</i>
<i>Historia de Vida.....</i>	<i>31</i>
<i>La Historia de Vida en el Campo de la Docencia.</i>	<i>32</i>
<i>Distinción entre Autobiografía e Historia de Vida.</i>	<i>33</i>
<i>Intercambio estudiantil y la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE): establezcamos un puente entre los dos conceptos</i>	<i>35</i>
<i>Adquisición de la Lengua.....</i>	<i>37</i>
<i>Aprendizaje de la Lengua.....</i>	<i>38</i>
<i>Enseñanza.....</i>	<i>39</i>
<i>Intercambio Estudiantil, Enseñanza de ELE y Conciencia Cultural.</i>	<i>39</i>
<i>Conciencia Cultural.</i>	<i>40</i>
<i>Hablemos de identidad y sus diferentes aristas</i>	<i>41</i>
<i>Identidad.....</i>	<i>42</i>
<i>Identidad Profesional.....</i>	<i>44</i>

<i>Identidad Profesional del Docente en Formación.</i>	45
<i>Características de la Identidad Profesional Docente.</i>	48
CAPITULO III	50
RUTA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	50
Paradigma de la investigación.....	50
Tipo de investigación.....	53
Proceso de selección del colega – participante	55
Rol del investigador en el proyecto de investigación	56
Rol del colega – participante en la propuesta investigativa.....	57
Perfil del colega – participante.....	58
Instrumentos de recolección de datos y procedimiento de recolección de la información ...	60
<i>Encuesta Diagnóstica o Encuesta de Diagnóstico.</i>	60
<i>Entrevista Semi – estructurada.</i>	61
<i>Entrevista Narrativa.</i>	62
Consideraciones éticas del estudio	63
CAPITULO IV	64
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	64
Procedimiento de organización de la información	64
Proceso de construcción de las narrativas	65
<i>Narrativa # 1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil</i>	67
<i>Narrativa #2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil</i>	72
<i>Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil.</i>	77
Proceso de análisis de la información	82
Análisis de la historia de vida del colega – participante	86
Narrativa #1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil	87
<i>Eje de análisis 1: entretejiendo los primeros pilares que llevaron al colega – participante a convertirse en docente.</i>	87
<i>Eje de análisis 2: describiendo los factores que motivaron al colega – participante a realizar el intercambio estudiantil.</i>	90
<i>Eje de análisis 3: retratando el imaginario que el colega – participante tenía de ser asistente de español como lengua extranjera (ELE).</i>	92
Narrativa #2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil.....	93
<i>Eje de análisis 1: enfrentando una nueva arista de la docencia: el rol de asistente de español como lengua extranjera (ELE).</i>	93

<i>Eje de análisis 2: descubriendo la importancia de la autonomía y el trabajo cooperativo gracias a el rol de asistente de español como lengua extranjera (ELE).</i>	95
<i>Eje de análisis 3: desarrollando una conciencia cultural significativa gracias a las experiencias culturales vividas en el intercambio estudiantil.</i>	98
Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil	102
<i>Eje de análisis 1: reconfigurando la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje después del intercambio estudiantil.</i>	102
<i>Eje de análisis 2: describiendo esas experiencias que denotan un nuevo manejo de la lengua materna gracias al haber sido asistente de español como lengua extranjera (ELE).</i>	103
<i>Eje de análisis 3: ampliando la perspectiva cultural en el aula de clase gracias a la experiencia vivida en el intercambio estudiantil.</i>	105
CAPITULO V	108
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y CONTRIBUCIONES DEL ESTUDIO	108
Conclusiones	108
Implicaciones	110
Limitaciones	110
Recomendaciones	111
Sugerencias para investigaciones futuras	112
Contribuciones	113
BIBLIOGRAFÍA DEL ESTUDIO	114
ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN	128
Anexo 1:	128
mallas curriculares licenciatura en español e inglés y licenciatura en español y lenguas extranjeras	128
Anexo 2: transcripción encuesta diagnóstica	129
Anexo 3: publicación en Facebook	131
Anexo 4: transcripción entrevista semi estructurada	132
Anexo 5: transcripción entrevista narrativa #1.	133
Anexo 6: transcripción entrevista narrativa # 2	142
Anexo 7: transcripción entrevista narrativa # 3	151
Anexo 8: modelo de consentimiento informado.	157

Lista de tablas

Tabla 1: convenciones para entender la codificación con color en las entrevistas	
narrativas -----	83
Tabla 2: ejes de análisis -----	85

CAPITULO I

CONTEXTUALIZACIÓN Y PROBLEMA DEL ESTUDIO

Este capítulo presenta los factores que fundamentan el problema de este estudio, así como las razones que lo justifican. Además, se muestran tanto la pregunta de investigación como los objetivos que surgen después del desglose del problema a dilucidar.

Introducción

El proceso de configuración identitaria que los profesores de lenguas viven mientras ejercen su profesión ha sido un fenómeno de investigación que ha tomado fuerza desde inicios de los 2000 y que surge con la intención de entender qué sucede con la identidad de estos profesionales mientras se encuentran en ejercicio. Es importante estudiar la identidad profesional docente porque la aproximación a esta justifica prácticas discursivas, relaciones sociales y diversos desarrollos de actividades en contextos culturales y en la mediación del lenguaje (Torre Molina, 2022).

Como lo mencionaremos más adelante, estudios que se enfocan en la construcción de la identidad profesional docente ya han sido realizados a lo largo de Latinoamérica y Colombia. No obstante, estos abordan lo que ocurre en campos como la enseñanza del inglés, pero un campo en el que no se ha ahondado a profundidad es en el de la docencia en formación y más específicamente, en aquel que indaga lo que ocurre con la identidad profesional docente cuando se tiene la experiencia de enseñar español para extranjeros en un territorio angloparlante a través de la participación en un intercambio estudiantil mientras se realizan los estudios de pregrado.

Es por ello que con este estudio pretendemos reconstruir la historia de vida de un docente de lenguas en formación que realizó un intercambio para enseñar ELE en Trinidad y Tobago con el objetivo de informar los aportes que estas experiencias tuvieron en la configuración de su identidad profesional. Esta necesidad surge de la clara falta de estudios en Colombia sobre cómo las experiencias vividas en países angloparlantes, en este caso Trinidad y Tobago, configuran la identidad de docentes de lenguas que tienen la oportunidad de enseñar ELE durante su formación de pregrado.

Después de revisar bases de datos como Scopus, Dialnet o Latindex, encontramos que al digitar la palabra *identidad* se despliegan un total de 5.787 artículos. Si reducimos la búsqueda al término *identidad profesional*, la cantidad de investigaciones, se reduce a 93. Si ahondamos más en el campo de investigación digitando la frase *identidad profesional docente*, los resultados nos muestran un total de 15 investigaciones. Los estudios encontrados hablan sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y su impacto en la identidad de los aprendientes. Reportes investigativos hechos por autores como Bonilla Medina y Arcila Cruz (2021) donde se aborda el rol de la identidad racial como un factor influyente en los procesos de aprendizaje de lenguas terminan por ser relevantes en la exploración que hicimos. En esta misma línea, encontramos investigaciones como la realizada por Montaña, Ruiz y Vega (2017) en el que se busca comprender la relación lengua – identidad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, el estudio hecho por Sánchez (2015) en la que se habla de la reconfiguración de las identidades sociales y culturales a través de las experiencias vividas cuando se aprende una lengua extranjera.

No sucede lo mismo al hablar del impacto que el enseñar una lengua extranjera, en este caso español, tiene en la identidad del docente. Al realizar la búsqueda de la literatura existente en bases de datos como Scopus, Latindex o Dialnet, son solo 36 las investigaciones que trabajan alrededor de este tema. Autores como Mulone (2016) cuya investigación se centró en el estudio de la configuración de la identidad profesional de los traductores de inglés en Argentina y, como el de Fierro, Martínez y Román (2021) quienes abordaron la perspectiva de profesores de lenguas en formación sobre los rasgos de un buen profesional en México. Aun así, aunque parece ser que en Latinoamérica hay un creciente interés por entender cuáles son los factores que influyen en la construcción de la identidad profesional de los docentes de lenguas, en Colombia, debemos trabajar en el análisis de este tema, pero no solo sobre los maestros de inglés, sino también, sobre aquellos que tienen la experiencia de enseñar su propia lengua, en este caso, español a extranjeros, mientras se encuentran realizando su formación de pregrado.

En resumen, la búsqueda en las bases de datos Scopus, Latindex o Dialnet, nos mostró 5.787 artículos relacionados con la identidad, 93, que abordan la identidad profesional y 15 que trabajan alrededor de la identidad profesional docente¹. En cuanto a la enseñanza del español, la búsqueda de investigaciones nos nuestros 36 resultados, lo que nos permite deducir que es necesario trabajar en investigaciones que indaguen en el campo de la enseñanza de ELE y también, ahonden en los factores que contribuyen en la configuración de la identidad profesional de los docentes en formación.

¹ Al poner en Google Scholar la entrada *Identidad profesional docente*, aparecen gran cantidad de resultados en la búsqueda. Sin embargo, hacemos énfasis en los resultados arrojados en las bases de datos consultadas específicamente. Esto previendo posible ambigüedad en el motor de búsqueda puesto que tiene en cuenta no sólo los artículos que tienen esas palabras claves, si no, la cantidad de citas relacionadas y resultados asociados por cada término por separado.

Problema de investigación

De acuerdo con lo planteado previamente, entendemos que el problema en el cual se debe trabajar en esta investigación, es el de entender la forma en la que se configura la identidad profesional docente partiendo de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) a través de la participación en un intercambio estudiantil durante el pregrado. Hemos llegado a esta resolución después de revisar diversas bases de datos como ResearchGate o LatinRev, las cuales arrojan 1525 investigaciones relacionadas con la construcción de la identidad profesional docente de los profesores que enseñan inglés, siendo así, escaso lo referido con los docentes en formación. Si cerramos el campo de investigación, los resultados asociados a lo que tiene que ver con la enseñanza de español a aprendices angloparlantes durante la formación de pregrado, son menores, siendo 36 los proyectos investigativos que se encuentran al respecto.

Con relación a nuestro contexto local, es relevante decir que, pese a que en Colombia la configuración de la identidad profesional docente es un tema que no se ha trabajado a profundidad, es posible encontrar expertos que han realizado incursión en este campo, como Micán Castiblanco (2019), quien habla de la construcción de la identidad de docentes de inglés en formación y Ubaque (2016), quien aborda este tema, pero desde la perspectiva de los docentes de inglés en servicio. En esta misma línea, después de haber realizado un barrido documental revisando distintas bases de datos que ya hemos mencionado anteriormente, queremos enfocar el objetivo de este estudio en la contribución a la literatura sobre este campo.

Consecuentemente, encontramos que en Colombia persiste una escasez de estudios de este tipo, lo que deriva en un vacío investigativo en lo que a este tema se refiere. No

pretendemos desconocer que la revisión en las bases de datos mencionadas muestra que hay otros territorios en Latinoamérica como Costa Rica, Chile, y Argentina, que desde la década de los 2000 se han dedicado a indagar lo que ocurre con la identidad del profesional cuando se enseña español como lengua extranjera (ELE), mientras que en Colombia, apenas se ha indagado este fenómeno.

Lo encontrado hasta el momento en las bases de datos consultadas y la lectura de las investigaciones podemos interpretarlo de dos maneras: la primera tiene que ver con entender que la identidad profesional de quienes enseñan inglés experimenta un cambio en su configuración cuando los maestros llevan a cabo el ejercicio de la enseñanza, tal y como lo evidencia la investigación de Ubaque (2016). Y la segunda, se enmarca en la necesidad de saber qué pasa con la identidad del maestro de lenguas cuando enseña ELE a la par que se encuentra en formación, campo en el cual se engloba esta investigación. Con respecto a la primera interpretación, hemos seleccionado cuatro investigaciones en las cuales revisamos sus objetivos, constructos teóricos, metodologías implementadas para recolectar la información y sus hallazgos con la intención de que aporten al objetivo principal del estudio que aquí presentamos. Mientras que, en el segundo aspecto, la revisión en bases de datos como Latindex, ResearchGate y Scielo demuestra que el fenómeno asociado a la construcción de la identidad profesional de un maestro de lenguas cuando habla español como lengua materna y, adicionalmente, tiene la experiencia de enseñarla como lengua extranjera, no ha sido abordada. Por lo tanto, es complejo encontrar estudios que documenten las experiencias de maestros de lenguas colombianos que durante su formación de pregrado realizaron un intercambio estudiantil para enseñar español a extranjeros. Al

digitalizar este tema en específico en las bases de datos, el resultado de investigaciones realizadas es de cero.

de igual forma, encontramos que otro factor incidente en la construcción de la identidad profesional de un docente de lengua extranjera, en este caso, de español, tiene que ver con su conocimiento consciente y metalingüístico. Concepto entendido como la “capacidad intuitiva y reflexiva sobre la lengua” (Narbona Jiménez, 2009, p.170). Con respecto a esto, es importante tener claro que “el conocimiento explícito se convertirá en implícito y será parte del intake (...) que será conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo (...) para el uso comunicativo de la lengua” (Ruhstaller, 2004, p.39).

En este orden de ideas, la consciencia lingüística que deben tener tanto los docentes como aprendientes de una lengua extranjera es de suma relevancia, en primera medida, para que, por parte del docente, las estructuras que hacen parte de la lengua objeto se puedan enseñar de una manera tal que el aprendiz pueda dominarlas de acuerdo a lo instruido y lograr comunicarse por sí mismo con los otros. Es necesario comprender que el desarrollo de la conciencia lingüística les permite a los maestros en formación empezar a construir una identidad en la lengua extranjera, tal y como pretendemos evidenciar con la encuesta diagnóstica hecha a 5 de los posibles participantes de esta investigación, (ver anexo 2). Sin embargo, cuando hablamos de la consciencia metalingüística que los profesores de lenguas colombianos tienen sobre su lengua materna, es decir, el español, esta parece encontrarse tácita o ser implícita.

La anterior afirmación se basa en la lectura de los espacios académicos de la malla curricular ofrecida por parte del departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) hasta el año 2019 (ver anexo 1), en la cual, las materias *Lenguaje y*

lingüística, vista en primer semestre; *Sistemas fonéticos-fonológicos*, vista en tercer semestre; *Sintaxis y semántica de las lenguas modernas*, vista en cuarto semestre; *Lenguaje, y contextos sociales y cognitivos*, vista en sexto semestre y *Desarrollo de las competencias del lenguaje*, vista en décimo semestre, contribuyen y aportan al desarrollo metalingüístico y la formación de la conciencia lingüística que el docente de lenguas colombiano requiere para enseñar español a una población extranjera. No obstante, en la encuesta diagnóstica, que como ya se mencionó previamente, fue aplicada a 5 docentes en formación que tuvieron la oportunidad de viajar a Trinidad y Tobago para enseñar español entre el 2014 y el 2019, (ver anexo 2), los participantes afirmaron que solo el espacio académico, *Sintaxis y semántica de las lenguas modernas*, les permitió tener un desarrollo óptimo en lo que a su conocimiento metalingüístico del español refiere. En este espacio, los docentes en formación se hacían conscientes de las particularidades estructurales de su lengua materna de una manera muy superficial². Por ende, asumimos que un seminario o dos, enfocados en el componente gramatical de la lengua, no les daba a los docentes en formación herramientas suficientes para emprender el reto de enseñar su lengua materna a aprendientes extranjeros.

Por otro lado, en la encuesta diagnóstica, ellos expresan que, si bien el espacio académico de *Sintaxis y semántica de las lenguas modernas* fue un buen acercamiento hacia la estructura y funcionamiento del español, también dejan entrever que este seminario no fue suficiente para poder responder a todas las dudas y cuestionamientos de índole

² Esta afirmación parte de la comprensión de los límites que supone estudiar todo lo relacionado a la sintaxis del español en un periodo académico de cuatro meses. Si bien es cierto se fundamenta un conocimiento esencial sobre la semántica y la sintaxis, no hay tiempo para profundizar en ello. De igual manera, los otros espacios académicos relacionados a la lingüística que, en suma, de todos ellos, dan una base para el maestro de lenguas que debería ser ampliada por cuenta propia.

estructural por los cuales indagaban los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en Trinidad y Tobago³. De lo anterior podemos entender que, el hecho de que los docentes de lenguas extranjeras no tengan una conciencia lingüística bien construida, es decir, que no tengan la “capacidad intuitiva y reflexiva sobre la lengua” (Narbona Jiménez, 2009, p.170), se vuelve un obstáculo para que ellos se sientan conectados con su lengua materna, se identifiquen con la misma, puedan enseñarla y tengan una identidad profesional guiada o permeada por las fortalezas que se adquieren o que brinda el enseñar español a extranjeros. Esta afirmación se apoya en la postura teórica de Mondragón Mullor (2014) quien menciona que cuando el docente conoce y maneja la estructura gramatical de la lengua que enseña muestra “congruencia en los distintos niveles de influencia en la enseñanza – aprendizaje (...) lo cual modifica el entorno, comportamiento y la conciencia de las capacidades del maestro” (p.495), factores que también pueden permear no sólo la conciencia lingüística, sino que también pueden ser un primer peldaño para configurar la identidad profesional de los docentes de lenguas.

Otro aspecto a tener en cuenta con lo anteriormente planteado, está asociando con la malla curricular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que muestra un énfasis en la enseñanza de lenguas extranjeras. Luego de haber realizado una lectura de la misma, pudimos notar que el licenciado en español e inglés tomaba cinco seminarios de Lengua y Cultura Anglófona: uno por semestre, de primero a quinto. Estos espacios académicos

3 Si bien es cierto, el enfoque del programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional no es el de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), es innegable que uno de los campos de aplicación posible que permite su titulación es el de enseñar español a extranjeros no hispanoparlantes. De tal modo que, experiencias como las expuestas en esta investigación, hacen parte de un fenómeno que sí es importante revisar y estudiar dadas las posibilidades que se abren como estudiante del programa a los intercambios en países angloparlantes y francoparlantes. Precisamente, en estos lugares donde se obtiene esta experiencia de movilidad académica demandan sobre los docentes en formación la enseñanza del español en sus centros de estudio.

abordaban contenidos culturales y de corte social e histórico, tales como los festivales emblemáticos de esos territorios o el sistema de gobierno de los mismos, pero, al mismo tiempo, se les daba a los docentes en formación, las herramientas estructurales necesarias para tener un dominio metalingüístico de la lengua. Es decir, tener la “capacidad intuitiva y reflexiva sobre la lengua” (Narbona Jiménez, 2009, p.170).

Lo mismo ocurre con los licenciados en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés, quienes tomaban cuatro espacios académicos, denominados como Lengua y Cultura Francófonas durante los primeros cuatro semestres del proceso de formación universitaria. Estos contenidos les permiten a los docentes en formación desarrollar una competencia cultural, es decir “la capacidad de comunicarse de forma eficaz en situaciones interculturales basándose en conocimientos, las aptitudes y las actitudes interculturales” (Deardoff, 2006, citado por Neubauer, 2024, p. 124). Un componente que contribuye a la construcción de la conciencia lingüística, cosa que posibilita a los docentes en formación, construir una identidad profesional que se incline más por identificarse con las culturas francófona y anglófona que con la española propia. Esto a consecuencia de tener a su favor esa conciencia lingüística de la que parecen carecer cuando de enseñar su lengua materna se trata, ya que hay “una entidad mental que determina una disposición de comportamiento que consta de un elemento cognitivo y un elemento afectivo” (Ribas, 2005, p.115). Dicho de otra manera, estas entidades pueden ser situaciones como la de querer aprender inglés o francés para tener una mejor calidad de vida o un mejor estatus económico, razones que pueden influir afectiva y cognitivamente en el hecho de que los maestros en formación desarrollen una comodidad con las lenguas extranjeras y no con la suya propia.

Por otra parte, los participantes en la encuesta diagnóstica mencionaron que la intensidad horaria que se manejaba en los espacios académicos donde se aprende inglés y francés fue un factor bastante importante que pudo contribuir a este fenómeno, así como también, el enfoque gramatical de los mismos, pues esto les permitía sentirse más cómodos e identificados con las lenguas extranjeras, ya que, se sentían preparados para responder a cualquier interrogante de índole estructural que los estudiantes de inglés o francés les pudieran plantear.

En suma, los tres hechos problemáticos que justifican nuestra investigación son: 1) la falta de estudios que analicen los factores que configuran la identidad profesional de los docentes que enseñaron ELE durante el pregrado. 2) La falta de una conciencia lingüística por parte de los docentes en formación, lo que les impide enseñar su lengua materna con la misma comodidad con la que enseñan inglés o francés y 3) la posibilidad de apertura en el enfoque de la malla curricular del departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional en la que se procure darles a los docentes en formación las herramientas necesarias para enseñar español como lengua extranjera (ELE)⁴. Por lo tanto, el cuestionamiento que nos queda, entendiendo todo lo anterior es: ¿cómo participar en una experiencia de intercambio para la enseñanza de ELE siendo docente en formación de lenguas extranjeras (estudiante de pregrado) puede incidir más o menos en la configuración de la identidad profesional docente desde la perspectiva de la reconstrucción de historia de vida?

⁴ Teniendo en cuenta que, en el ámbito profesional, la enseñanza de ELE es algo cada vez más demandado, y, dadas las experiencias relatadas de los estudiantes de movilidad académica, podría abrirse la reflexión de la necesidad de abordar algunos contenidos en enseñanza de español como lengua extranjera en la carrera. Pudiera ser, incluso, parte de la formación integral dentro de las cuales se circunscriben los créditos de libre elección que oferta el programa.

Justificación del estudio

Como ya se mencionó en la introducción de este estudio, hay un vacío teórico en lo relativo a la falta de estudios enfocados en la forma en que la participación en un intercambio estudiantil para enseñar español como lengua extranjera (ELE) durante el pregrado, puede configurar la identidad profesional docente. En este orden de ideas, consideramos importante no solo ahondar en la experiencia misma desde el punto de vista de la enseñanza y la experiencia cultural, sino también, hacerlo a través de una herramienta que sea innovadora y a la vez útil para documentar la experiencia.

Para el caso de esta investigación, apostamos a la reconstrucción de una historia de vida como “una fuente primaria en los estudios de caso, que provee elementos esenciales para la comprensión de la dinámica individual (...) lo que permite conferir significado al contexto cultural de las personas” (Galeano, 2003, p.62). De tal modo que, la perspectiva teórica nos confirma que la elección de la historia de vida es pertinente porque nos permite entretelar esas experiencias individuales de índole social y cultural que contribuyeron a la configuración de la identidad profesional de nuestro colega – participante.

En cuanto al proceso de reconstrucción, se entiende como “un registro sistemático de procesos implícitos (...) que invitan a la búsqueda de explicaciones sobre los mismos” (Galeano, 2003, p.62). Tomando en cuenta la visión teórica citada, buscaremos que el colega – participante pueda recordar lo vivido en tres momentos específicos: las experiencias previas que lo llevaron a tomar la decisión de realizar el intercambio estudiantil para enseñar español en Trinidad y Tobago, lo vivido durante la experiencia del intercambio en lo que respecta a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y

su aprendizaje cultural con el objetivo de poder informar acerca de los aportes que esa experiencia le brindó como docente en formación y posterior profesional.

En consecuencia, la elección de la historia de vida es pertinente para este estudio. Como lo menciona Triadó y Villar (2006) “las historias de vida por definición, no se restringen a ciertos periodos de la vida, sino, que incluyen el cambio en todos ellos” (p.11). Por lo que entendemos la importancia de reconstruir la historia de vida de nuestro colega – participante haciendo énfasis en el antes, el durante y el después del intercambio estudiantil. Esta reconstrucción holística e integral nos permitirá tener un panorama completo de la manera en que la identidad profesional de este docente en formación se fue forjando con la experiencia y evitará que la escogencia de solo uno de estos tres momentos, nos lleve a una reconstrucción fragmentada.

Es menester mencionar que el uso de las historias de vida nos permite tanto a los investigadores como a los participantes en investigaciones de corte educativo, conocer, reconocer y reflexionar sobre el fenómeno de las experiencias que conllevan a la configuración de la identidad docente. Una perspectiva que se está trabajado en el campo de las lenguas extranjeras, más específicamente, el inglés, y en la cual es necesario empezar a incursionar desde el campo del español como lengua extranjera.

Otra de las razones que justifica la necesidad de este estudio, es que, después de haber realizado una revisión del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, se encontró que las siete investigaciones cuyo foco es la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) tienen enfoques tales como *análisis de registros lingüísticos*, *caracterización de programas ya existentes para la formación docente de ELE*, desde una perspectiva curricular, y *análisis del contenido de diversos textos o manuales* creados para

enseñar ELE desde una perspectiva de género y cultural. Hasta el momento, no se ha hablado del impacto y la contribución que puede conllevar un intercambio para enseñar español como lengua extranjera (ELE) durante el pregrado. Teniendo en cuenta este hallazgo, consideramos necesario, pertinente e innovador trabajar en la reconstrucción de las historias de vida como una manera de realizar un aporte investigativo significativo en la línea de la enseñanza del español como lengua extranjera que podría ofrecer la universidad a los maestrantes que deciden cursarla.

Pregunta de investigación

¿De qué manera la reconstrucción de una historia de vida devela los aportes que la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado tiene en la configuración de la identidad profesional docente?

Objetivo general

Informar a través de la reconstrucción de una historia de vida la forma en que la participación en un intercambio estudiantil enseñando ELE durante el pregrado contribuye a la configuración de la identidad profesional docente.

Objetivos específicos

- Evidenciar las experiencias vividas que configuran la identidad profesional de un docente de lenguas en formación después de haber participado en un intercambio estudiantil para enseñar ELE.
- Describir los diferentes aportes que tiene la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado en la configuración de la identidad profesional docente.
- Caracterizar e interpretar los posibles cambios en la identidad profesional docente

después de participar en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado.

- Comprender la manera en que la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado configura la identidad profesional docente.

Este capítulo presentó la introducción a la investigación, el planteamiento del problema y la justificación del mismo, así como también la pregunta a responder y los objetivos que este estudio pretende alcanzar. Por su parte, el siguiente capítulo presentará los estudios previos que basan este proyecto y su fundamentación teórica.

CAPITULO II

BAGAJE DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En un primer momento, este capítulo nos presenta una descripción de los estudios que sirven como antesala para fundamentar esta investigación. En un segundo momento, presentamos las definiciones y perspectivas de los constructos teóricos que dan pie a este estudio. Los constructos teóricos son: *historia de vida*, *intercambio estudiantil* y su relación con *la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)* e *identidad profesional docente*, concepto que se desglosará presentando primeramente una definición de *identidad*, posteriormente una perspectiva teórica de *identidad profesional* para finalmente ahondar en *la identidad profesional del docente en formación*.

Antecedentes del estudio: un vistazo a la literatura que existe

La historia de vida: qué se ha hecho con respecto al rol que desempeña en la docencia

En lo que respecta a este primer constructo, es importante mencionar que describiremos 6 estudios, cuyo eje central es la historia de vida, haciendo énfasis en el aporte que estas investigaciones tienen para el presente documento.

Como primera medida, hablaremos de la investigación titulada *La historia de vida de una educadora de profesores de educación física: su desarrollo personal y profesional*. La investigación fue realizada por Carmina Pascual Baños en la universidad de Valencia, España, en el 2003. Tiene como objetivo explicar el desarrollo personal y profesional de la autora a través de las circunstancias que han contribuido a ello. Igualmente, el rol de los contextos en los cuales estos cambios personales y profesionales se han producido. En cuanto a la metodología que fundamenta este estudio, es importante decir que la autora realizó un recorrido por sus documentos publicados y no publicados para analizar su propio

proceso de desarrollo profesional; características que lo enmarcan dentro de un paradigma cualitativo y un tipo de estudio de corte autobiográfico. Este estudio presenta como conclusión principal que, realizar la reconstrucción de su propia historia de vida, le permite al investigador tener la posibilidad de crear una conciencia sobre esas nuevas identidades que han surgido basadas en las experiencias subjetivas que ella como ser humano ha vivido. Esta investigación es relevante para el presente estudio porque nos permite ver la manera en que la reconstrucción de una historia de vida, puede configurar la identidad profesional docente, fenómeno que se lleva a cabo a través de la reflexión mediada por las experiencias que el maestro vive mientras ejerce su quehacer.

Una segunda investigación que contribuye ampliamente a nuestro estudio, se titula *Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas*. Investigación publicada en el 2010 por Silvia López de Maturana Luna de la Universidad de Serena ubicada en Chile. Proyecto en el que buscó identificar los comportamientos típicos de buenos profesores, sin la necesidad de llegar a conclusiones definitivas o universales que puedan ser válidas para cualquier profesor. En la propuesta investigativa de Silvia, la historia de vida se define como una herramienta eficaz para entender el sentido y las consecuencias de las experiencias de los profesores en su quehacer profesional. Su investigación es de tipo biográfico- narrativa, cuyo instrumento principal de recolección de datos fue la entrevista en profundidad. La principal conclusión de la investigación expresó que, los aportes de los nuevos profesores abren un camino de estudio relevante para repensar quiénes somos, y, entender que las vivencias personales y profesionales permean cualquier aprendizaje.

Una tercera investigación a tener en consideración, es la realizada por Letty Delgado, Orlando Martínez y María Elena Mendoza, publicada en el 2018 por la Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos en Cuba, titulada *Historias de vida en la formación de enseñanza general básica en el Ecuador*. La pesquisa tiene como objetivo principal mostrar las experiencias obtenidas de la recopilación de diferentes historias de vida de profesores de química y biología para explorar la subjetividad humana y de esta manera entender algunos de los procedimientos de trabajo utilizados en los ambientes de aprendizaje en los cuales ellos llevan a cabo sus clases. Estas historias de vida fueron contrastadas y trianguladas con técnicas como la observación de prácticas, el registro de las mismas y la aplicación de cuestionarios. Las principales conclusiones muestran, por un lado, que la narración de las propias experiencias sirve a los profesionales como un mecanismo para mejorar su desempeño en un futuro. Luego, por el otro, los procedimientos de trabajo docente contribuyen al autoconocimiento de sí mismos. Los hallazgos que esta investigación presenta, pueden entenderse como ejemplos de lo que puede ser encontrado una vez realicemos la reconstrucción y el análisis de la historia de vida de nuestro colega – participante.

Por su parte, la investigación publicada por Martha Castillo, Lenin Mendieta y Laura Touzard en el 2021 titulada *Docentes de inglés que dejan huella. Relatos de vida* realizada en Ecuador tuvo como objetivo interpretar el perfil del profesorado universitario de inglés de Ecuador con una mirada sociohistórica a partir de las narrativas y experiencias de los docentes en relación con su formación docente, sistema de creencias y valores axiológicos. Fue un estudio de carácter exploratorio, cualitativo, interpretativo, hermenéutico y de corte transversal. Se realizaron relatos de vida para conocer vivencias

profesionales de los sujetos de estudio, los cuales fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Los resultados mostraron que los profesores son seres humanos con defectos y virtudes, pero, esencialmente con un sello sublime y pasión por enseñar. A su vez, estos relatos mostraron que los docentes tienen una sólida formación profesional y su estatus se debe a su continua formación académica. Esta investigación es un aporte importante a nuestra propuesta investigativa porque muestra que hay una conexión entre la reconstrucción de historias de vida y los factores que influyen en la identidad profesional de un docente.

La siguiente investigación que contribuye al propósito de este estudio, se titula, *Mi maestra, mi maestro, historias de vida*, realizada por los docentes Renata Lozano, Marleny Pineda, Reynel Rivero y Alver Vergara y publicada en el repositorio de la universidad Santo Tomás de Colombia en el año 2016. La propuesta investigativa tuvo como propósito reconstruir las historias de vida de cuatro docentes de Colombia con características especiales en su práctica docente, lo que los hace memorables; su intención fue reflexionar sobre los saberes pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la metodología de investigación, se enmarca en la sistematización de experiencias porque a través de la reconstrucción de las historias de vida, se pretende identificar las experiencias de vida que configuraron sus saberes pedagógicos. Es un estudio cualitativo con enfoque biográfico narrativo. Para sistematizar la información, realizaron una entrevista semiestructurada que fue el insumo para reconstruir las experiencias vividas. Asimismo, hicieron un análisis de contenidos de las narrativas teniendo en cuenta categorías y subcategorías establecidas previamente para poder identificar las lecciones aprendidas. La principal conclusión de esta investigación es que las experiencias vividas por los docentes

participantes les han permitido comprender la educación no como un fin sino como un todo, un proceso dinámico que requiere evaluación y autoevaluación desde la perspectiva social. La contribución de tal investigación a nuestro estudio es la reafirmación de la necesidad de reconstruir las historias de vida de los docentes como una manera de entender su accionar y entender las diferentes decisiones y elecciones que hacen a nivel profesional.

Una última investigación relacionada a nuestra propuesta para el apartado de historia de vida es la titulada *Relatos de vida y formación docente: experiencias vividas, historias narradas*, realizada por Juliana del Pilar Santamaría en el 2009 en Bogotá, Colombia y publicada en el 2011. El objetivo era conocer las formas de construcción y comprensión de la realidad dando sentido al presente a partir de lo vivido en el pasado. La propuesta de Juliana usa el análisis de las historias de vida como una estrategia para interpretar las concepciones y reflexiones relacionadas con la formación de profesores. La investigación es de corte cualitativo y expone como principal conclusión que la cualificación de los docentes tiene una incidencia no solo en la construcción de su identidad y su formación, sino, que la selección de esta cualificación está permeada por su historia de vida, además, de los requerimientos que demanda la transformación y la calidad del sistema educativo. El estudio de Santamaría (2009) tiene una conexión con nuestra investigación en la medida en que devela a la cualificación docente como uno de los factores influyentes en la configuración de la identidad de los docentes, lo que los lleva a reflexionar sobre su quehacer desde que se encuentran en proceso de formación.

Intercambio estudiantil: qué encontramos con respecto a este concepto

Con respecto a los antecedentes del segundo constructo, es importante mencionar que describiremos cinco estudios, cuyo eje central es el intercambio estudiantil haciendo énfasis en el aporte que estas investigaciones tienen para la presente investigación.

El primer estudio que sirve como antesala para basar este constructo fue realizado por profesionales de la Escuela Colombiana de Carreras industriales (ECCI) ubicada en Bogotá, Colombia en el año 2014. La investigación se titula *El intercambio académico como método de desarrollo profesional para universitarios* y fue realizada con estudiantes de quinto semestre de la carrera de lenguas modernas de la universidad. El estudio de Leidy García y Jorge Rodríguez tuvo como objetivo destacar los aspectos positivos y negativos de un proceso de internacionalización, además de la importancia de la movilidad estudiantil como elemento clave para la mejora de la formación profesional. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y arrojó como principal conclusión que el intercambio estudiantil es una opción valiosa para estudiantes, especialmente de lenguas extranjeras, quienes podrían alcanzar con mayor facilidad un progreso a nivel profesional. La anterior investigación es relevante para nuestra propuesta investigativa porque muestra la manera como quienes hablan una lengua extranjera perciben el intercambio estudiantil y cómo puede tener un impacto en la formación personal y profesional quienes lo realizan.

Por su parte, la investigación titulada *El programa de asistentes de idioma en la Universidad Nacional del Sur* realizada por Silvana Elías, Ana Carolina Marcos y Virginia Inés Corbella y publicada en el 2018 en Argentina tiene la intención de caracterizar la experiencia de la Universidad Nacional del Sur en lo que respecta al programa de asistentes de idioma inglés que llegan en el marco de Fullbright. El estudio buscó entender su impacto

y relevancia tanto en los docentes, como en los alumnos. La investigación es de tipo descriptivo – explicativa, narra la experiencia de la universidad con estos programas. El principal instrumento de recolección fue la entrevista, realizando varias a actores claves dentro de la institución como aquellos responsables del programa, docentes, asistentes del idioma y alumnos. Las principales conclusiones de esta propuesta investigativa muestran que, tanto profesores como asistentes creen necesario incrementar la frecuencia y participación del asistente en la experiencia, además de intensificar el rol de coordinación que tiene el asistente. También se concluye que el programa cumple una labor relevante para lograr tener interacciones reales con hablantes nativos y no nativos en la vida profesional. El estudio supone una contribución apropiada para nuestra investigación porque muestra las percepciones de quienes viven los intercambios estudiantiles, un aspecto que, sin duda alguna, debe hacer parte de la reconstrucción de una historia de vida; puede ser un insumo para identificar los aportes que esta experiencia puede tener en la configuración de la identidad de los docentes en formación.

La siguiente investigación que constituye un referente importante para nuestro proyecto es la realizada por Alexa Santana Umaña de la Universidad Nacional Heredia en Costa Rica, titulada *El proyecto de intercambio académico y el español como segunda lengua*, y publicada en 2014. El reporte investigativo tipo ensayo tiene como objetivo describir la experiencia que la autora tuvo enseñando español como segunda lengua a estudiantes de diferentes partes del mundo, describiendo esos factores que enriquecen el proceso de aprendizaje, tales como los choques culturales, y en sí, el enfrentarse a un ritmo de vida diferente. Las principales conclusiones de esta investigación develan que estas experiencias promueven el respeto a la cultura donde se está hospedado, además, permiten

entender la diversidad y comprender que no hay una cultura que sea mejor que otra, sino que solamente hay culturas diferentes. Su contribución a este estudio radica en que es una de las pocas investigaciones que involucra la enseñanza del español a través del intercambio estudiantil, uno de los campos a los que este trabajo pretende aportar.

En complemento, la investigación *El valor de un intercambio académico: experiencia del primer estudiante de la universidad El Bosque del programa de negocios internacionales en realizar un intercambio a Canadá*, realizada por Juan Diego Pineda y publicada en el 2022 en Bogotá (Colombia), es una sistematización de experiencias que pretende transmitir la experiencia de movilidad académica para generar el interés de otros estudiantes. Este estudio es de carácter descriptivo y presenta un enfoque cualitativo. Es importante mencionar que, para analizar el contenido de la experiencia, se utilizó la técnica de análisis de contenido, a partir de información recopilada por medio de actividades laborales, académicas y sociales que tuvieron lugar durante el intercambio; además, realizó un contraste con documentos científicos para la elaboración de la sistematización de la experiencia. El análisis de la información y la reconstrucción de la experiencia permite consolidar la idea de que, al tener esta vivencia, el estudiante cambia totalmente su perspectiva desarrollando una conciencia cultural. La investigación es un buen aporte para nuestro estudio, ya que ahonda en las contribuciones tanto académicas como culturales que los intercambios estudiantiles les dejan a sus participantes, aspectos que pueden contribuir a entender cómo la participación en estos programas puede configurar la identidad de los docentes en formación.

Asimismo, encontramos el reporte investigativo hecho por John Viafara y Aleida Ariza publicada en 2015, titulada *From awareness to cultural agency: EFL Colombian*

student teachers' travelling abroad experiences. El trabajo buscó expandir la perspectiva latinoamericana con relación al impacto que los programas de intercambio tienen en el proceso educativo de los estudiantes que participan en ellos. Este estudio se define como un estudio de caso descriptivo. Los instrumentos que fueron usados para recolectar la información fueron encuestas y entrevistas, también se usaron grabaciones de audio, con la intención de profundizar en la respuesta de los participantes y sus experiencias viviendo fuera del país. El periodo de recolección de las entrevistas y encuestas se dio entre el 2011 y el 2012. Las conclusiones principales de este estudio demuestran que, la organización de los intercambios y la comunicación entre los maestros encargados y los participantes afectan la experiencia de los segundos. Cabe resaltar que esta investigación es importante para lo que nuestro estudio quiere lograr pues demuestra que ya hay literatura que describe lo que ocurre cuando se realizan intercambios cuyo foco es el inglés. La intención de nuestro proyecto es dejar un registro similar, pero que el foco sea la experiencia que se vivió un docente en formación mientras enseñaba español como lengua extranjera (ELE).

Identidad profesional docente: una revisión de lo que se ha hecho

El constructo relacionado con identidad profesional docente se apoya en cuatro investigaciones que ahondan en diversos resultados con respecto a cómo este tipo de identidad se ha construido durante el pregrado, pero también, se ha ido configurando a medida que los docentes ejercen la profesión.

La primera investigación de la que es necesario hablar se titula *La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base*. Este reporte investigativo fue realizado por Oswaldo Cabrera en el año 2015. Explora la construcción narrativa de un docente de lengua

extranjera, en este caso inglés, sin formación pedagógica de base. Esta investigación es de naturaleza exploratoria descriptiva y de tipo estudio de caso, con la intención de realizar una exploración de la identidad centrada solo en un individuo. Para recoger la información, utilizó la entrevista narrativa en la cual se abordaron temas como la construcción de la confianza, el aprendizaje de los colegas, el ambiente laboral y el aprendizaje de errores como factores que influyen en la construcción de la identidad de un individuo que se define a sí mismo como alguien que no es docente, pero que debido a la labor que desempeña, termina siéndolo. De tal manera que, la conclusión principal de este estudio, es que, en la configuración de la identidad del docente intervienen elementos de naturaleza sociocultural. La investigación reafirma el hecho de que, hasta en el campo de los no pedagogos que laboran como maestros, se ha explorado la construcción de su identidad profesional, por lo cual es conveniente ahondar y trabajar a profundidad en aquellos aspectos que influyen en ella, pero, esta vez, con un docente de ELE.

Un segundo aporte en lo que respecta a identidad profesional, es la investigación realizada por Diego Ubaque: publicada en el 2016, titulada *Life stories: A way to explore language learners' narrative experiences and identities in an EFL context*. El estudio buscó explorar las experiencias de vida alrededor del aprendizaje y de la identidad de los aprendientes, entendiéndolos como sujetos que algunas veces tenían poder, pero que otras, no lo poseían. La investigación tomó como elemento principal, la teoría fundamentada, para acercarse a la historia de vida como unidad de análisis. Los resultados revelaron que, los alumnos se resisten al posicionamiento dentro de un ambiente de aprendizaje. Debido a esta resistencia, es que, ellos pueden actuar dentro del contexto y pueden tener una voz en su proceso de familiarización con conceptos y ambiente. Por otro lado, se evidenció que no

solo los conceptos lingüísticos son importantes, sino, también la experiencia comprendida como un medio para el aprendizaje, ya que esta es una manera para entender la manera en la que la identidad de los aprendientes se permea desde una perspectiva del ser.

Una tercera investigación relacionada con nuestra búsqueda es la titulada *Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. El caso de la universidad Autónoma de Tamaulipas*. Este proyecto propuesto por Nelly Trejo y Alberto Mora publicado en el 2018 analiza la construcción de las identidades profesionales de un grupo de profesores jóvenes de lengua inglesa de una universidad pública en el noreste de México. Es un estudio de caso que incluye la combinación de historia de vida y análisis de documentos relacionados con este tema. Los resultados muestran la manera en que las transiciones académicas, el vínculo con la lengua inglesa, los programas de formación profesional y la cultura profesional en el entorno laboral de los participantes interactúan en la formación de la identidad profesional. La investigación, orientada a las prácticas en Latinoamérica, ejemplifica las formas en las que se ha empezado a investigar sobre la formación de la identidad de profesores de lenguas, en este caso, inglés, y sugiere que Colombia debería empezar a hacer lo mismo, pero no solo en inglés sino también, en el campo de español como lengua extranjera (ELE), área en la que este estudio pretende generar un aporte.

Uno de los estudios que demuestra que en Colombia hay un creciente interés por investigar y realizar valiosos aportes en lo que ha construcción de identidad profesional de profesores de lenguas se refiere, es el realizado por Felipe Micán Castiblanco en el 2019 con docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. Este estudio se titula *Understanding EFL pre-service teachers' professional identities construction through narratives at a public university in Bogotá*. Esta es una investigación cualitativa de tipo

narrativo, cuyo objetivo principal fue analizar la construcción de las identidades profesionales en formación de inglés como lengua extranjera, a través de las voces representadas en sus narrativas. El trabajo buscó determinar los posibles factores que influyen en la construcción de dichas identidades, así como sus características y posibles cambios a lo largo del proceso formativo como licenciados; los datos se recolectaron a través de entrevistas semi estructuradas, marcos narrativos y relatos de vida escritos por los participantes. Las principales conclusiones de esta investigación de corte narrativo demuestran que, el proceso de construcción de identidad ocurre individualmente y se relaciona con las experiencias que se han tenido en las diferentes clases, y también, con los recuerdos de lo vivido durante la primaria y secundaria y las diferentes interacciones con compañeros de clase y maestros en el contexto universitario. El estudio demuestra la importancia que tiene seguir indagando y aportando en el tema de la construcción de la identidad de maestros de lenguas formados en Colombia, pero exclusivamente en el campo de la enseñanza del inglés. También, es necesario hacerlo en el campo de ELE, porque sin duda alguna, los maestros en formación que han enseñado español a extranjeros también tienen experiencias para contar y vivencias para reconstruir que pueden aportar para entender la configuración de la identidad profesional docente de los maestros quienes enseñan en este campo.

Identidad profesional del docente de español como lengua extranjera (ELE)

El área en la que este estudio pretende realizar un aporte mayor, es la que enmarca la construcción de la identidad profesional de los docentes de lenguas en formación que han enseñado español como lengua extranjera (ELE). No obstante, al ser este un campo tan específico, solo se ha encontrado una investigación que se acerca a este propósito y que

presenta los componentes de identidad profesional y ELE en su contenido. Este reporte académico se titula *La construcción de la identidad docente del profesor de español como lengua extranjera: el conocimiento en el proceso de identificación docente* y fue una investigación realizada por Jaume Batlle Azahara Cuesta y Vicenta González y publicada en el 2023. Aquí se analiza el desarrollo de 22 profesores de español como lengua extranjera en formación inicial y el rol que la construcción del conocimiento tiene en dicho proceso a través de una secuencia de actividades reflexivas basadas en la microenseñanza. El proyecto es de índole cualitativo y tiene un enfoque etnográfico. Los insumos para el análisis fueron 44 reflexiones escritas y 161 intervenciones de los participantes en foros de discusión. Los resultados apuntan a que dicha secuencia favorece la reflexión individual y colectiva en los futuros profesores, además, de una evolución en la autoconcepción como profesionales. En otras palabras, el conocimiento pedagógico y la puesta en práctica del mismo juegan un rol importante en la construcción de la identidad profesional. La investigación contiene dos de los aspectos que interesan a este estudio: la construcción de la identidad profesional docente y su relación con el español como lengua extranjera. La falta de estudios con este enfoque es la que motiva a que desde Colombia se realice un aporte con respecto a lo que sucede cuando docentes de lenguas en formación han tenido la oportunidad de enseñar ELE a extranjeros y han vivido esta experiencia gracias al haber participado en un intercambio estudiantil.

Posteriormente a la descripción de los estudios que se consideramos relevantes para fundamentar este trabajo de investigación, podemos afirmar que hay áreas del conocimiento como la enseñanza del inglés, donde la historia de vida y el intercambio estudiantil han sido un medio para contribuir a la investigación educativa y poder comprender la formación de

la identidad docente. Sin embargo, la lectura de los artículos descritos nos demuestra la necesidad de proponer una investigación en la que se hable de la reconstrucción de la historia de vida como una manera de identificar esos aportes que, la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE puede tener en la configuración identitaria de los docentes de lenguas en formación.

Estos antecedentes justifican la pertinencia de nuestro trabajo de investigación en la medida en que la búsqueda e indagación de trabajos asociados al campo que pretendemos contribuir en el contexto local e internacional no presenta resultados en las bases de datos consultadas. Constituyendo así, un vacío y una oportunidad para desarrollar conocimiento para los maestrantes.

Este apartado de la investigación presentó los estudios previos relacionados con los tres constructos que basan este proyecto. Estos son: *historia de vida*, *intercambio estudiantil* e *identidad profesional docente*, los cuales se encuentran enmarcados dentro de la esfera que envuelve la formación para el ejercicio de la enseñanza.

Marco conceptual: un acercamiento a los constructos que orientan teóricamente el estudio

Historia de vida: definamos la perspectiva de abordaje

Hay muchas maneras de entender y definir lo que es una historia de vida, pero para el caso de este estudio, lo haremos desde una perspectiva postmoderna que reivindica y revitaliza la *subjetividad*, entendida como, la propiedad de las percepciones, argumentos y lenguajes basados en el punto de vista del sujeto influidos por sus intereses y deseos particulares (Martínez posada, 2009). Este postulado complementa las palabras de Fernández – Balboa, (2002), citado por Pascual Baños, (2003) quien afirma que “es a partir

de la reivindicación de lo subjetivo que nacen nuevas afirmaciones, (...) y que nacen nuevas identidades” (p.24). El anterior punto de vista, basado en la postmodernidad, amplía el espectro de lo que se puede hacer cuando se habla de investigación educativa y cuando se habla de historias de vida. Además, permite que el lente de la curiosidad pase de enfocarse en los aprendices y dirija su atención hacia los docentes, y también, lo que ocurre con ellos cuando deciden tomar el camino de la enseñanza como uno de los muchos pilares que definirán su vida.

Si tenemos claro que la subjetividad es una de las características principales de este estudio, y que, lo que realizamos fue la reconstrucción de una *historia de vida*, es pertinente definir desde qué perspectiva teórica entendemos este concepto. Pero antes de dilucidarlo de manera conjunta, debemos entender que, *historia* y *vida* tienen su propia esencia.

Historia.

Al hablar de *historia* hacemos alusión a la acción que nos lleva a “una búsqueda por comprender el presente a través del pasado y en sentido inverso, comprender el pasado mediante el presente” (Delgado de Cantú, 2006, p.3). Entonces, al reconstruir la historia de vida de nuestro colega – participante, escuchamos su discurso, y también, buscamos comprender la forma en que lo vivido en el pasado ha sido un factor que ha transformado su presente como docente de lenguas. De igual manera, a través del acto de narrar, él pueda apartarse de su presente para reencontrarse con su pasado. Por tanto, re-comprender que aquello que ha narrado aún sigue siendo parte de su esencia hoy en día. La visión teórica propuesta por Campillo Meseguer (2016) define la historia como “la ciencia narrativa de los seres y sucesos que aparecen en el mundo” (p.47). Es así, apropiado para nuestro estudio porque nos sirve de insumo y nos permite comprender las maneras en que el

individuo cambia, se configura y transforma gracias a lo que vive. Es importante entender que la historia se construye “en el seno de una comunidad cultural” (Campillo Meseguer, 2016, p.48). Fenómeno que vivió nuestro colega – participante, puesto que, gran parte de los hechos que él reconstruyó para que pudiéramos informar los aportes que el intercambio estudiantil tuvo en la configuración de su identidad profesional, ocurrieron en Trinidad y Tobago, un territorio que al igual que Colombia, es una comunidad cultural.

Vida.

Por su parte, si hablamos del concepto de *vida*, nos estamos refiriendo a “la facultad de sensación y pensamiento en los hombres, (...) el vivir parece consistir en sentir y pensar” (Aristóteles, IV A.C, p. 265). Básicamente, somos humanos y estamos vivos porque, según el filósofo, somos conscientes de que tenemos estas dos facultades. Es decir, sentimos y pensamos, pero es la posibilidad que tenemos de pensar la que nos diferencia de los animales, quiénes solo sienten, y, es gracias a este pensamiento, que logramos entender lo que significa estar vivo y que comprendemos que, al ser seres humanos, vivimos un pasado, estamos viviendo un presente y aspiramos a vivir un futuro. En otras palabras, el estar vivos y tener la posibilidad de pensar es lo que nos faculta para reconstruir nuestra historia, una historia que escribimos y experimentamos cada día. Para complementar el postulado de Aristóteles, Cruz Santana (2017) define la vida como “una realidad que debe experimentarse” (p.348), ya que es gracias a estas experiencias que tenemos algo que contarles a los otros, y la posibilidad de recordar, para que lo vivido pueda ser reconstruido. Ahora, habiendo hablado de lo que son la historia y la vida como conceptos individuales, es momento de establecer una relación entre ellos y definir cómo los entendemos en conjunto.

Historia de Vida.

Al hablar de una *historia de vida*, nos referimos al arte de componer o construir los acontecimientos que un narrador selecciona para darles un sentido (Vilches Manterola, 2017). Por su parte, Macías Reyes (2020) define la historia de vida como “el recorrido por el curso vital de una persona; los acontecimientos significativos reconstruidos que son vivencias únicas y personales que han dado valor único a la existencia del protagonista” (p.186). Esta definición es acertada dentro de nuestro estudio, en la medida que, lo que hicimos implicó emprender un viaje a la memoria de nuestro colega – participante para poder reconstruir esas experiencias que configuraron su identidad profesional, que, como lo menciona Macías Reyes son únicas y, por ende, solo él puede narrarlas. Desde una perspectiva estructuralista, Vilches Manterola aclara que, si vamos a reconstruir una historia de vida, una de las principales características que debemos tener en cuenta es que los hechos que son narrados deben tener un hilo conductor, haciendo alusión a la vida misma, pues esta se compone de un pasado, un presente y un futuro. Ese es su hilo conductor y debemos usarlo como una guía, al momento de reconstruir esos acontecimientos que han hecho parte de nuestra vida.

Ahora, debemos mencionar la manera en la que funciona el hilo conductor. Este hilo es la característica principal que tiene la reconstrucción de una historia de vida, especialmente cuando este proceso se realizó escuchando el discurso del colega – participante. Según García Ribas, (2008) “el hilo conductor, como un imán, crea un campo magnético y atrae las palabras que sirven al objetivo marcado” (p.22). Para el caso de nuestra investigación, el hilo conductor que el colega – participante creó mientras nos narraba su historia de vida, fue lo que nos permitió llegar al objetivo de reconstruir su

historia de vida. Al respecto, la autora recomienda generar serenidad en el emisor, pues, si se genera miedo, se pueden “desorganiza las ideas y (...) hace perder el hilo” (García Ribas, 2008, p.22). Por esta razón, a nuestro colega – participante, le permitimos reconstruir lo que ha vivido, en una conversación serena y tranquila, en la que pudo expresar todo aquello que recuerda.

Por su parte, Ruiz (2006) se posiciona desde la perspectiva de la subjetividad para aclarar que la historia de vida “no es un producto acabado sino un proceso de memoria en construcción, en el que se destacan como dimensiones relevantes, la subjetividad y la vida cotidiana” (p.24). Como lo menciona la autora, recurrimos a la memoria de nuestro colega-participante y nos inmiscuimos en esa cotidianidad que hacía parte de su pasado para que él, a través de los recuerdos, narrara su historia de vida y nos proporcionara los insumos que necesitábamos para poder identificar la forma en que la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado configuró su identidad profesional, ya que esta puede ser una experiencia que lo siga construyendo hoy en día.

La Historia de Vida en el Campo de la Docencia.

Por consiguiente, debemos realizar una conexión entre el concepto, o más bien, lo que entendemos por historia de vida y el tipo de individuo que es parte de nuestra investigación; un egresado del programa de lenguas extranjeras que se desempeña como docente de español, inglés y francés. Con respecto a esto Elder (1993) menciona que la historia de vida “permite recoger el testimonio (...) de los profesores, para mostrar, por un lado, los acontecimientos que han marcado un hito en su vida personal y profesional y por otro, las valoraciones que hacen parte de su propia existencia” (p.201). Siguiendo lo propuesto por Elder, la reconstrucción de la historia de vida, no solo le permite a nuestro

colega - participante describir esas vivencias que ha tenido como persona o profesional en el pasado, sino que, este es un proceso más profundo. La reconstrucción de los diversos hechos vividos mientras enseñaba ELE y a la par se formaba como docente de lenguas, lo llevaron a revalorar su existir en términos de su quehacer, y de cómo lo que vive mientras lo ejerce, lo lleva a repensarse, e incluso, a redefinirse a sí mismo. De esta manera, puede lograr hacerse más consciente de su transformación y de la evolución que ha tenido como profesional desde el momento en que realizó el intercambio estudiantil.

En cuanto al impacto que puede tener para el colega – participante el que reconstruyamos su historia de vida, entendemos que ocurre un proceso de reflexión y, si se quiere, de aprendizaje, debido a que esta acción no se queda en la simple descripción del recuerdo. Según Bolívar (2014) “cuando se narra una vida, no solo se recoge lo que se ha aprendido de ella, sino que, en el acto de la narración mismo, acontece un aprendizaje, es decir, la narración es un aprendizaje en acción” (p.720). Lo propuesto por Bolívar, apoya la premisa de Elder, y reafirma entonces que la reconstrucción de una historia de vida, lleva al docente a repensarse, reevaluarse e incluso a redefinirse, porque al narrar su vida, el colega – participante vuelve a reflexionar sobre las experiencias vividas, a aprender sobre sí mismo nuevamente y, por ende, a entender que esa experiencia lo sigue transformando, aunque esta haga parte de su pasado.

Distinción entre Autobiografía e Historia de Vida.

Para cerrar ese apartado de historia de vida, necesitamos diferenciar entre los conceptos de autobiografía y relato de vida o historia de vida. No podemos caer en el error de entenderlos como lo mismo y debemos tener claro que su intención epistemológica es diferente. Por un lado, según Charriez (2012), la historia de vida tiene el objetivo de

“comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas” (p.51), pero no se trata de un simple relato, sino de ir más allá y de profundizar desde sus propios términos y desde la subjetividad, aquellos hechos que han construido su vida. Mientras que, por otro lado, la autobiografía se realiza de manera escrita y es hecha por quien ha vivido las experiencias (Osorio, 2006). En otras palabras, la diferencia entre historia o relato de vida y autobiografía radica en que, en la primera, el sujeto narra oralmente su historia y un investigador la recopila, mientras, que, en la segunda, el sujeto escribe su propia historia.

Teniendo clara la diferencia de los conceptos esbozados atrás, hemos optado por la escogencia de la historia de vida como el mejor medio para poder tener la posibilidad de escuchar de la propia voz del colega - participante lo que él ha vivido. Un ingrediente vital que se perdería si hubiéramos seleccionado la autobiografía, puesto que, desde esta perspectiva, solo podríamos conocer lo narrado por el colega – participante de manera escrita, es decir, leyéndolo, sin tener acceso a su voz, ni poder establecer una cercanía con él.

Luego de haber definido el concepto de historia de vida, teniendo en cuenta las visiones de diferentes expertos en el tema, es necesario contribuir a la teoría y definirla según la entendemos en nuestro estudio. Para nuestro caso, la historia de vida es un proceso de reconstrucción de experiencias, que se da a través del recuerdo y que son narradas por un protagonista, estas pueden servir para familiarizarse con el crecimiento personal y profesional de los individuos.

Intercambio estudiantil y la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE): establezcamos un puente entre los dos conceptos

Después de que hemos establecido la perspectiva en la cual nos basamos para entender historia de vida en esta investigación, debemos fijar un contexto situacional que es el que buscamos reconstruir al escuchar la historia de vida de nuestro colega – participante. Este contexto situacional es la experiencia que él tuvo enseñando español como lengua extranjera (ELE) en el intercambio estudiantil que realizó a Trinidad y Tobago en 2016. Teniendo el contexto claro, procedimos a definir desde su esencia los dos conceptos que hacen parte de este constructo teórico: *intercambio estudiantil y enseñanza de ELE*. Cuando hablamos de *intercambio estudiantil*, debemos entenderlo como un proceso que “facilita una mayor interacción con estudiantes extranjeros dentro de un ambiente cada vez más intercultural” (Ministerio de educación y formación profesional de España [MEFP], 2013, p.162). Es decir que, lo que se busca al realizar un intercambio no es simplemente realizar estudios o hacer una homologación de créditos, sino que se busca que el estudiante y/o docente en formación, tenga un contacto significativo y holístico con la cultura en la cual va a estar inmerso. Para el caso de nuestro estudio, el colega – participante, no solamente fue a practicar su inglés a Trinidad y Tobago o a enseñar español a este territorio, sino que, además, tuvo la oportunidad y la experiencia de conectarse con la cultura de primera mano.

En consecuencia, al realizar este tipo de intercambios estudiantiles, el docente en formación, adquiere el rol de asistente de idioma el cual, según Chaparros Cabezas (2010), debe tener unas características mínimas. En primera medida, podemos entender que un asistente de idiomas se define como “una persona cuya lengua materna es la lengua meta y el objeto de estudio en determinada institución y que busca lograr que los alumnos

adquieran esa lengua extranjera” (p.40). En este caso, la lengua meta para la Universidad de West Indies en Trinidad y Tobago, lugar donde nuestro colega – participante realizó su intercambio era el español, por ende, lo que se buscaba era que sus estudiantes se familiarizaran y pusieran en práctica sus habilidades comunicativas en este idioma. Así, uno de los requisitos principales que debe cumplir el asistente es que, “su lengua materna corresponda con la lengua extranjera que se enseña en el centro y al mismo tiempo tenga un mínimo de conocimientos sobre la lengua del país con el que va a colaborar” (Caparros Cabezas, 2010, p. 40). De esta manera, la intención es que la experiencia tenga una característica holística. Es decir, que sea integral tanto para los asistentes, como para los aprendientes de la lengua extranjera.

Por un lado, los asistentes (estudiantes de intercambio) gracias a que han estudiado el idioma que se habla en el centro universitario para el cual trabajan (inglés), logran tener un proceso comunicativo e inmersivo – cultural mucho más significativo y completo para ellos. Mientras que, por otro lado, es a través de la interacción con los asistentes que los aprendientes, no solo practican la lengua extranjera, en este caso el español, sino que, además, estas interacciones les permiten ampliar una visión de mundo a la cual están teniendo acceso a través de la lengua objeto. De esta forma, los aprendientes tienen la posibilidad de tener no solo a un hablante nativo del español que conoce cómo funciona su cultura, sino que, además, tienen a un docente en formación, que puede funcionar como un medio para que su contacto con el idioma y la cultura sea didáctico y gradual. Esta premisa se apoya en el hecho de que los intercambios estudiantiles permiten crear situaciones de inmersión a fin de tanto el nuevo profesor como los aprendices vivan valores de otras culturas (García Castaño et al, 1997).

Creemos pertinente mencionar los beneficios que tiene la movilidad estudiantil para aquellos que tienen la posibilidad de experimentarlo, y también, expresar la forma en que estos intercambios contribuyen positivamente al desarrollo de una nación, en este caso, Colombia. Podemos destacar el otorgamiento de una visión internacional al territorio, lo que facilita su inserción en un mundo globalizado, además de una transferencia de tecnologías e investigación con otros territorios (Bejarano Franco et al, 2018). Asimismo, gracias a la inversión en los intercambios estudiantiles, Colombia puede contribuir en la “creación del espacio latinoamericano del conocimiento (...) en investigación, innovación y educación” (Universidad del Norte, 2014, p.223). En el caso de los docentes en formación, podemos afirmar que después de haber tenido una experiencia de intercambio, esta los ayuda a ampliar, no solo la perspectiva de cómo se concibe la educación en el territorio donde fueron asistentes, sino que también, les da la posibilidad de adquirir nuevas herramientas didácticas para innovar en su quehacer dentro del aula de clase.

Por otra parte, apuntamos a definir el modelo educativo sobre el cual se realiza el proceso de enseñanza del español por parte de los asistentes que viajan a Trinidad y Tobago. Esta perspectiva es aquella que concibe la lengua como una lengua extranjera, ya que los estudiantes no la adquieren, sino que la aprenden. Por ende, hacemos la distinción entre adquirir y aprender una lengua y posteriormente, ahondar en aquellos aspectos que caracterizan el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera.

Adquisición de la Lengua.

Por un lado, al hablar de adquisición de una lengua entendemos que este “será un proceso gradual, no guiado por conocimiento categorial, ya predefinido” (Aguirre Martínez y Mariscal Altares, 2005, p.138). En otras palabras, al adquirir una lengua, no hay una

conciencia de cómo funcionan las estructuras o las categorías que la componen. Quien la adquiere, ignora su función y no sabe cómo se utilizan o su orden. Es más, el adquirirla lo podemos resumir en la capacidad de hablarla, leerla, escribirla y escucharla sin la conciencia de cómo sucedió el proceso de desarrollo de esas habilidades. En palabras de Yule (2007), la lengua se adquiere mientras el individuo “se desenvuelve en un ambiente en el que se usa habitualmente dicha lengua” (p.176).

Aprendizaje de la Lengua.

Cuando hablamos de aprendizaje, entendemos que este concepto se caracteriza por una situación procedimental en la que se llega a la comprensión de un determinado fenómeno a través de un proceso, es algo que se hace real, solo cuando se experimenta, (Gallardo Yebra, 2023). Entonces, cuando aprendemos, tenemos una conciencia de lo que está ocurriendo, identificamos nuestras falencias, fortalezas y estrategias que nos funcionan para aprender fructíferamente.

En resumen, adquirir una lengua es un proceso inconsciente, mientras que aprender requiere que nos posicionemos en un rol activo durante el proceso. Dicho de otra forma, “en cada situación comunicativa el hablante activa una serie de competencias funcionales desarrolladas gracias a sus experiencias de comunicación previas” (Campos Bandrés, 2018, p.60). Con respecto a la perspectiva de aprendizaje de una lengua extranjera, es importante mencionar que este proceso tiene unas características específicas: 1) la voluntad de comprometerse con una cultura extranjera y de esta manera, poder identificar las particularidades colectivas e individuales que propician el dominio tanto de la lengua como de la cultura. 2) el deseo consciente de aprender la lengua y relacionarse con la cultura (Cardozo y Sánchez, 2023). Estas características buscan que, en cualquier idioma, los

aprendices no solo desarrollen niveles de lengua per se, sino que, a su vez logren un dominio integral de la lengua objeto.

Enseñanza.

No podemos hablar de un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso español, si no se habla de un proceso de enseñanza de la misma. Por esto, cabe mencionar desde qué punto de vista entendemos el concepto de *enseñanza*. Para efectos de nuestra investigación, el concepto está ligado al aprendizaje ya que, como lo menciona Biggs, (2004) la enseñanza debe verse como un “medio de apoyo al aprendizaje (...) la enseñanza experta supone el dominio de diversas técnicas docentes, pero a menos que este se produzca, son irrelevantes; lo principal es lo que hace el estudiante” (p.44). La definición que propone este autor nos permite ver la forma en que el enseñar una lengua extranjera no depende del todo del maestro, en la medida en que el estudiante debe tener un rol activo en el proceso y debe decidir la manera más apropiada para afianzar ese conocimiento que el maestro le ha impartido desde su experticia. Lo anterior, con la intención de poder llegar al fin último de la enseñanza, el cual es producir aprendizaje.

Intercambio Estudiantil, Enseñanza de ELE y Conciencia Cultural.

En este aparte, consideramos apropiado dilucidar cuáles son los factores que establecen el puente entre el intercambio estudiantil y la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). El primer factor es el contacto con la lengua y la cultura objeto que los aprendientes tienen gracias a su interacción con los asistentes. El contacto implica que los estudiantes se familiaricen con aspectos como la historia de diversos países, sus tradiciones, sus comidas típicas entre otros, lo que los llevará a desarrollar una conciencia cultural y valores tales como el respeto y la tolerancia por la diferencia que existe en otros

territorios. El segundo factor es la mejora de las estrategias didácticas que el docente en formación puede empezar a experimentar en su quehacer una vez ha realizado el intercambio estudiantil. Lo anterior, teniendo en cuenta que un intercambio estudiantil “es una oportunidad que se puede aprovechar para ser mejor persona, estudiante y profesional” (Bejarano franco et al, 2018, p.1). No obstante, es importante recalcar que ambas condiciones son variables que pudieron o no afectar la formación de la identidad de nuestro colega – participante. Ahondaremos en estas variables en el capítulo 4 de nuestra investigación, titulado: *hallazgos de la investigación*.

En consecuencia con lo expresado anteriormente, debemos presentar la manera como entendemos la relación entre el intercambio estudiantil y la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Como primera medida, debemos decir que, en nuestro estudio, el intercambio estudiantil se entiende como un proceso bilateral en el que, tanto los asistentes de lengua, como los estudiantes, aprenden sobre la forma en que otros conciben el mundo a través del español. Lengua que, dentro del contexto del intercambio estudiantil, debe definirse como un medio para lograr este fin.

Conciencia Cultural.

Para cerrar este apartado, recalamos la definición de uno de los conceptos que tenemos que desarrollar cuando se habla del intercambio estudiantil: el de la conciencia cultural. Para poder entender la perspectiva de la que partimos para construir este concepto, es necesario definir en un primer momento conciencia y posteriormente, conciencia cultural. Primeramente, *conciencia* “es la acepción de conocimiento reflexivo de las cosas” (Aranzabe, 2006, p.115). En otras palabras, el intercambio estudiantil es una experiencia que les permite a los asistentes de lengua y más específicamente, a nuestro colega –

participante reflexionar sobre su práctica pedagógica, es decir, aprender y desaprender de la manera como debe ejercer su quehacer en otro territorio, factor que juega un papel indispensable en la configuración identitaria docente.

Por su parte, la *conciencia cultural* es definida como la comprensión de las cosas en tres planos específicos: sociedad, individuo y comunicación (Aranzabe 2006). Al realizar un intercambio estudiantil, esta conciencia se desarrolla porque al cambiar de territorio nuestro colega – participante está cambiando de sociedad; debe adaptarse a nuevas costumbres, nuevas formas de existir y de ser.

En cuanto al segundo plano, esa adaptación a una nueva sociedad, lleva a nuestro colega – participante a convertirse en alguien dinámico, ya que debe comportarse de una nueva manera, entendiendo que por el periodo del intercambio estudiantil debe adecuarse al territorio en el que está inmerso. Por último, esas adaptaciones tanto de sociedad como de individuo llevan al asistente de lengua o participante del intercambio a generar un proceso de comunicación efectiva con los individuos que viven en Trinidad y Tobago. Los procesos anteriormente descritos son los que permiten a los asistentes de lengua, en este caso a nuestro colega – participante, potenciar su conciencia cultural.

Hablemos de identidad y sus diferentes aristas

Tal y como lo hemos hecho con los constructos teóricos que han sido desglosados anteriormente, continuaremos definiendo los conceptos desde su esencia y luego, los pondremos en diálogo para crear una relación teórica conjunta entre los mismos. En un primer momento, ahondaremos en la manera en que comprendemos el término *identidad*, posteriormente, hablaremos de *identidad profesional*, en un tercer momento, abordaremos

la *identidad profesional del docente en formación* con la intención de tener un panorama más completo de la evolución que el constructo tendrá en nuestra investigación.

Identidad.

Como primera medida, la *identidad* por sí misma puede definirse como un proceso que el individuo experimenta y se asemeja a la “confección (...) de un proceso histórico” (Arrieta y Pérez, 2020, p.10). Es decir que, desde el día en que nacemos, comenzamos a confeccionar nuestra identidad a través de las experiencias que vivimos. Esta definición nos permite hacer una conexión con la manera como concebimos el concepto de historia de vida desglosado en el primer constructo teórico de esta investigación. Como Ruiz (2006) lo menciona, la historia de vida “no es un producto acabado sino un proceso de memoria en construcción, en el que se destacan como dimensiones relevantes, la subjetividad y la vida cotidiana” (p.24). Teniendo en cuenta esta visión teórica, podemos establecer un puente entre la manera como la historia de vida y la identidad se construyen debido a que ambas se constituyen gracias a las vivencias que cada individuo experimenta desde que nace. En otras palabras, la construcción de la identidad integra otros elementos propios de las circunstancias que el individuo vive. (Álvarez Díaz y Cotán Fernández, 2022), tales como el interactuar con los demás, el viajar, el aprender, el conocer, el enseñar, entre otros.

Por su parte, Ibáñez García (2011) complementa la postura planteada anteriormente y reafirma que la identidad vista desde una perspectiva psicológica es “una posición idiosincrática y particular de cada persona” (p.93). Es decir que la identidad que confeccionamos a través de nuestras experiencias es solo nuestra y ningún otro individuo podrá vivir esas experiencias, ni podrá interpretarlas de la manera como nosotros lo hacemos, de ahí que la idiosincrasia sea una parte vital de la identidad. Como lo menciona

Bermejo (1996), los “rasgos (...) distintivos propios de un individuo” (p.172) hacen parte de la identidad que conforma la idiosincrasia. Característica que hace parte de nuestro sistema de ideas y creencias y que da la particularidad que nos diferencia de los demás. De tal manera que, nos permite desarrollar nuestra visión de mundo y posteriormente, poner nuestra identidad en convergencia con aquellas de otros individuos dentro de un determinado contexto. Fenómeno que experimentó nuestro colega – participante al poner a converger su idiosincrasia y, por ende, su identidad en otra cultura, como lo es la trinitense.

Debemos resaltar que, el interactuar con las identidades de otros individuos y sus idiosincrasias, no significa que como individuos perdamos la nuestra. Ya lo mencionan Perl y Portl (2012) “cuando una identidad se pone en diálogo con otras identidades, esta se redefine y debe entenderse como una identidad que es un fenómeno dinámico” (p.198). Ese dinamismo es lo que nos permite converger con otros y poner nuestras experiencias en interacción con aquellas vividas por otros, para que nuestro sistema identitario e idiosincrásico pueda enriquecerse y de cierta manera, reconfigurarse. Si este fenómeno de dinamismo no se diera, estaríamos sujetos a un estado único que no nos permitiría evolucionar en ninguna de las diferentes aristas que nos componen y nos definen como seres humanos. Con el propósito de presentar la manera como entendemos la identidad en nuestro estudio, debemos precisar que esta se define como un proceso de confección que ocurre desde el día en que el individuo nace y que se nutre a través de las experiencias que se viven con el pasar del tiempo, lo que le da una característica de dinamismo, permitiéndole cambiar de acuerdo con el contexto en el que se encuentra inmerso el sujeto.

Identidad Profesional.

En segunda instancia y después de haber hablado de la perspectiva en la que entendemos *identidad* en este estudio, es coherente que ahora abordemos teóricamente el concepto de *identidad profesional*. Desde el punto de vista de Martínez Morales, (2003) la identidad profesional se define como un “proceso de interacción de diversos factores, tales como (...) las condiciones objetivas en que se realiza, su itinerario formativo, la manera de entender su trabajo, (...) y las relaciones y los grupos de pertenencia con que se relaciona cada sujeto” (p.38). En este orden ideas, la identidad profesional tiene que ver con la conexión que cada trabajador o para nuestro caso, cada docente, establece o desarrolla no solo con la profesión que ha escogido, sino también con el entorno o ambiente en el cual lleva a cabo sus funciones. Se trata entonces, de ser capaz de identificarse con las tareas que debe realizar, con su crecimiento como individuo gracias a la ejecución de las mismas y por supuesto, a la conexión que establece con aquellos a quienes llama compañeros de trabajo.

En complemento a lo anteriormente mencionado, podemos decir que la identidad profesional tiene unos rasgos netamente socio construccionistas en cuanto que, en el entorno laboral, la identidad es una categoría socialmente construida y culturalmente contextualizada (LaPointe, 2010). Esta postura ratifica lo propuesto por Perl y Portl quienes hablan de una identidad dinámica, es decir, que se encuentra en constante movimiento y cambio. Desde nuestro entender, la identidad profesional es una nueva arista que nace de la identidad misma que, además, es sinónimo de la evolución que nosotros consideramos necesaria para que pueda configurarse a lo largo de la vida.

Si continuamos haciendo alusión a lo propuesto por LaPointe y partimos desde la premisa que la identidad profesional corresponde a un contexto tanto social como cultural,

es de esperarse que la entendamos como una vertiente que nace para “atender a los requerimientos de un mundo laboral” (Ministerio de ciencia, tecnología e innovación [MINCIENCIAS], 1994, p.2). En este orden de ideas, la identidad profesional no es otra cosa que el cambio que cada individuo experimenta cuando se encuentra en contexto específico, en el cual lleva a cabo unas actividades específicas, con unos colegas específicos. Una vez más, reafirmamos que, en este proceso de acomodación, el individuo no pierde su idiosincrasia, sino que simplemente hace uso de ese dinamismo que hace parte de su identidad, para adaptarse al sistema de creencias específico, que le pide cualquier entorno laboral.

De acuerdo con el análisis que se llevó a cabo anteriormente, en nuestro estudio, la identidad profesional se entiende como una nueva arista que nace gracias a la interacción con otros colegas y a las funciones que el trabajador o para nuestro caso, el docente, debe cumplir dentro de su contexto laboral, ya sea colegio, universidad o instituto de enseñanza de lenguas. Esto debido a que tal inmersión dentro de esta esfera hace que como profesional, el individuo deba acoplarse a nuevos lineamientos y metodologías propias del lugar donde se desempeña.

Identidad Profesional del Docente en Formación.

Después de haber desglosado los conceptos de identidad e identidad profesional respectivamente, ahondamos en la perspectiva en la que nos basamos para comprender *la identidad profesional del docente en formación* puesto que en este concepto centramos nuestra investigación. En cuanto al docente en formación, debemos entenderlo como un individuo que debe formarse en el conocimiento básico de un campo específico del saber para poder compartirlo con sus estudiantes, y posteriormente, construir conocimiento con

ellos. (D Barletta, 2005). En este orden de ideas, quien se forma para ser docente, lo debe hacer, teniendo claro que su función social va a ser la de impartir, compartir y crear conocimiento con otros individuos, que, dentro de la esfera de la educación, deberán entenderse como estudiantes. Por ello, el docente en formación debe pasar por un proceso de preparación antes de asumir responsabilidades de enseñanza (Schwille y Dembélé, 2007). En esta misma línea, comprendemos que ser docentes en formación, nos va a llevar a hacer parte de “una profesión del estado y para el estado, cuyo fin es la transformación educativa que se vincula con aspectos sociales, políticos, económicos y culturales” (Stieg y Santos, 2021, p.2). Una misión de este talante implica entender que estamos formando una identidad de carácter social, de la cual haremos uso en un contexto educativo, donde impartiremos, compartiremos y construiremos conocimiento. Muy en coherencia tenemos a Castañeda Trujillo (2019), quien reafirma la identidad social del docente en formación cuando menciona:

Los profesores (...) en formación deben identificar diferentes situaciones conflictivas dentro de los entornos educativos y sus causas. Luego, trabajar todos juntos para encontrar alternativas y formas de integración con los miembros de la escuela para disminuir las posibles causas de la injusticia y la opresión [presentes en ella] (p.70).

De acuerdo con lo anterior, el docente en formación debe ir más allá de dominar un área del conocimiento específica, aquí, el español como lengua extranjera (ELE). También debe complementar su formación con el desarrollo de valores y habilidades como el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Al hacerlo, se convierte en un docente integral que

tiene las herramientas para construir conocimiento junto con sus alumnos y enfrentar las diferentes problemáticas que pueden tener lugar dentro del aula de clase.

Tomando las palabras de Gatica Lara, Hamui Sutton, y Ortiz Montalvo (2019) debemos entender la identidad profesional del docente en formación, como “un proceso en constante construcción donde se conjunta el papel del ejercicio profesional docente con la práctica de la disciplina que se enseña” (p.201). Básicamente, cuando nos referimos a la identidad que nos cataloga o identifica como docentes en formación, debemos hacer alusión a esa práctica diaria que vamos a llevar a cabo en el aula de clase y que debe entenderse como factor principal que contribuye a que nuestra identidad esté en constante dinamismo y configuración.

Ahora bien, si la esencia de la identidad profesional del docente en formación se encuentra en el contexto donde desempeñamos nuestra labor, no podemos desconocer que el entorno por sí mismo es insuficiente en la construcción de nuestra identidad. Es por ello que debemos hacer mención a la interacción que se da entre el docente y los estudiantes mientras se imparten las sesiones en el aula de clase. Sin lugar a dudas, aquí se abre el camino para que nuestra identidad docente se diferencie de la de otros profesionales, ya que, la docencia posee un “componente emotivo - afectivo, que en la relación con los estudiantes es indispensable. Consecuentemente, se menciona la construcción de la empatía, como criterio para la enseñanza y prerrequisito del aprendizaje” (Ruiz y Vélez, 2023, p.137).

En esta misma línea, recalamos que, conceptualmente la identidad profesional docente le da la voz a quien se desempeña como maestro para llevar a cabo “una construcción del “sí mismo” profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente, y

que puede verse influida por la escuela, las reformas y los contextos políticos” (García y Vaillant, 2010, p.36). Como lo mencionábamos en el párrafo anterior, la identidad profesional docente no se puede definir a sí misma, por el simple hecho de que ocurre dentro de un entorno educativo. En su construcción hay que tener en cuenta la interacción con los aprendices y otros factores relevantes como el modelo pedagógico, la postura política tanto del docente como del director de la institución. Estos factores permean nuestra identidad profesional al agregarle o moldearle características especiales y únicas. En palabras de Guzmán González (1991) construir la identidad profesional docente lleva a los maestros a adecuarse a “algunas especificaciones dentro de un grupo (...) pues el tiempo que se labora y el contexto, permea la construcción del perfil” (p.22).

No obstante, es importante aclarar que el dinamismo que posee la identidad, permite adecuar a los docentes a las diferentes maneras de pensar y de concebir la educación que tienen los diferentes planteles educativos, siempre partiendo de la premisa de que cada clase que se planea y se lleva a cabo, va a tener una particular característica: bien puede ser en la manera como inicia una clase o una tutoría o la manera como se aborda un tema y la manera en la se le da cierre a la clase. En otras palabras, el dinamismo que posee la identidad profesional docente, permite que se adapte a diferentes contextos educativos dentro o fuera del país de origen. Siempre teniendo claro que la identidad profesional no se pierde, sino que dinámicamente se adapta a lo que el contexto laboral exige.

Características de la Identidad Profesional Docente.

Al respecto, Rodríguez y Llopis, (2012), quienes citan a Meijer y Verloop (2004) proponen las siguientes:

un proceso evolutivo que nunca se detiene y que es entendido como un aprendizaje a lo largo de la vida. No es única, sino que responde permanentemente al contexto. Está compuesta por sub – identidades (...) relacionadas entre sí. Contribuye (...) a la autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción del propio trabajo (p.56).

Como se ve en la cita anterior, estas características reafirman que la identidad profesional docente es dinámica y, como la vida misma, se encuentra en constante movimiento, además de que se acomoda a las necesidades de un contexto. Subrayamos que, para que la identidad profesional como docentes evolucione, debe sentirse el docente conectado con el lugar donde trabaja y con los logros que alcanzan en el desarrollo del quehacer diario.

Finalmente, el diálogo teórico nos da los insumos necesarios para decir que en nuestro estudio la identidad profesional del docente en formación se define como una arista de la identidad que se nutre de la formación académica y teórica que el profesional debe tener antes de entrar al aula de clase, sin dejar de lado el compromiso social que se adquiere cuando se decide formarse para ser docente. Estos componentes permiten al docente en formación denominarse como docente integral.

Este capítulo presentó los estudios previos que fundamentan nuestro trabajo investigativo, así como también, los constructos teóricos sobre los que basamos el estudio. Por su parte, el siguiente capítulo nos permite ahondar y desglosar la ruta metodológica de la investigación.

CAPITULO III RUTA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo nos presenta el diseño metodológico que guía la investigación.

Definiremos *paradigma de la investigación* y *tipo de estudio*. Ahondaremos en el *proceso de selección del colega – participante* para posteriormente explicar los *roles* que el *investigador* y el *colega – participante* tuvieron en el estudio que aquí presentamos.

Además, describiremos *el perfil del colega – participante*, abordaremos *el tipo de instrumentos* que se utilizaron para recolectar la información a lo largo de este trabajo y, por último, hablaremos de las *consideraciones éticas* que implican participar y llevar a cabo un estudio investigativo de esta índole.

Paradigma de la investigación

En esta instancia, consideramos pertinente ilustrar la manera como entendemos epistemológicamente el concepto de paradigma de investigación. Según lo propuesto por López, Montenegro y Tapia (2006), un *paradigma de investigación* “es la concepción de un objeto de estudio, de una ciencia acompañada de un conjunto de teorías básicas sobre aspectos particulares de ese objeto; ese contenido define los problemas, la metodología y la forma de explicar los resultados de la investigación” (p.35). Teniendo en cuenta esta concepción, el paradigma de investigación es la ruta metodológica que seleccionamos para analizar un fenómeno, en nuestro caso, la reconstrucción de una historia vida de un docente que al momento en el que se encontraba en su formación de pregrado, realizó un intercambio estudiantil a Trinidad y Tobago para enseñar español como lengua extranjera (ELE).

A este punto, encontramos la necesidad de aclarar que la investigación de corte educativo se puede clasificar dentro de tres tipos de paradigmas. Estos son: cualitativo, cuantitativo y mixto. En cuanto al *paradigma cualitativo*, este es de “carácter subjetivo, dado que piensa que la realidad es una combinación consensuada (...) y que además busca conseguir un acercamiento a los directamente implicados y ver el mundo desde su perspectiva, esto constituye su principal atractivo” (Pérez, 2000, p.25). Este es el tipo de paradigma que se ajusta a nuestra investigación, puesto que al reconstruir la historia de vida a través de las experiencias que nuestro colega – participante obtuvo enseñando ELE en Trinidad y Tobago, lo que estamos haciendo, es acercarnos a su realidad para poder informar cómo estas experiencias configuraron su identidad profesional.

Por otro lado, la investigación regida por un *paradigma cuantitativo* suele ser “muy rigurosa y posee procedimientos fiables que definen el método “científico” tradicional que por lo general es utilizado en las llamadas ciencias físicas” (Guerrero y Guerrero, 2020, p. 23). En consecuencia, elegir el paradigma cuantitativo sería una contradicción epistemológica. Entendemos esta contradicción teniendo en cuenta que, lo que buscamos en este trabajo, es informar la manera en que la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado puede configurar la identidad profesional docente y, que, desde el paradigma cualitativo podemos darle prioridad a la subjetividad con la que podemos interpretar lo vivido desde la perspectiva posmoderna. Asunto que es apropiado y pertinente para los fines del estudio que esbozamos aquí.

El último paradigma de investigación que podemos utilizar al hacer una propuesta investigativa educativa es el *paradigma mixto* que no nace con la intención de “sustituir la metodología cuantitativa o la metodología cualitativa, sino para combinar lo mejor de

ambas, a fin de obtener resultados superiores” (Reis Monteiro, 2023, p.1913). No obstante, en nuestra propuesta no es posible realizar una combinación de los paradigmas, por el tipo de investigación en el cual se enmarca la misma y el tipo de población que manejamos, ítems que serán explicados más adelante en los apartados *tipo de investigación* y *proceso de selección del participante*.

Nuestra investigación busca informar y caracterizar los posibles cambios que la experiencia de enseñar español como lengua extranjera (ELE) generó en la identidad profesional de nuestro colega – participante. También, pretendemos caracterizar estos cambios con el fin de que los resultados y las conclusiones que la reconstrucción de esta historia de vida nos arroje sean válidos y veraces. Para ello, es necesario comprenderlos para poder hacer una interpretación coherente del asunto.

En lo que respecta al proceso de creación de las narrativas que reconstruyeron la historia de vida de nuestro colega – participante, llevamos a cabo la técnica de *triple mimesis*. Técnica que es parte de la llamada *propuesta de investigación narrativa hermenéutica (PINH)* que nos permitió organizar lo narrado e hilarlo, para posteriormente, poder interpretarlo a la luz de la teoría. Antes de explicar el enfoque de este estudio, creemos apropiado que hablemos de la forma en que entendemos el concepto de *narrativa*. Tomando las palabras de Quintero (2018), la narrativa es un relato que “da cuenta de las relaciones que el sujeto establece con el mundo” (p.59) y que “implica el uso de la capacidad de descripción narrativa” (Quintero, 2018, p.59). De acuerdo con esta postura, el enfoque que se le ha dado a nuestro estudio es de carácter *interpretativo*, ya que este “propone una comprensión de la acción humana a través de las motivaciones y las razones, (...) con énfasis en la descripción de las consideraciones de pensamiento, emocionales o

lógicas que impulsan a una persona a hacer algo” (Reguera, 2008, p.16). En consecuencia, los cambios que configuraron la identidad de nuestro colega – participante, fueron interpretados desde las razones y las motivaciones que él tuvo para querer vivir la experiencia. Asunto que de nuevo reafirma la perspectiva postmoderna en la que basamos este estudio, pues son características subjetivas. No obstante, pusimos su interpretación en diálogo con diferentes voces teóricas que sustentaron los hallazgos después de haber realizado el análisis de las narrativas con el fin de generar unas conclusiones del estudio enmarcadas dentro de la veracidad.

Tipo de investigación

El tipo de investigación en el que enmarcamos este proyecto es conocido como *estudio de Caso*, que podemos definirlo como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Galeano, 2018). La anterior definición compagina con el objetivo del reporte investigativo que exponemos en este trabajo. Razón principal por la cual no es acertado ni conveniente enmarcar nuestra investigación en un paradigma cuantitativo o mixto porque, por un lado, requeriríamos de más participantes, cosa que limitaría la profundidad que podemos obtener al enfocarnos en solo un colega – participante.

Por otro lado, al hablar de una historia de vida específica, no sería pertinente cuantificar los datos, o en su defecto, pararnos en una perspectiva en la que busquemos realizar una combinación de lo cuantitativo y lo cualitativo. De manera que, comprendemos que el estudio de caso es “una recogida formal de datos, presentada como una opinión interpretativa de un caso único” (McKernan, 1999, p.96). Definición que reafirma la elección del paradigma cualitativo como la más acertada para nuestro estudio.

A este punto, pretendemos ahondar en las ventajas que tiene trabajar en un estudio de caso. Cabe mencionar que, este tipo de investigación le permite a él (colega-participante) o los investigadores “centrarse específicamente en un proceso” (Camacho, 2017, p.1982). Sin embargo, no es suficiente con aclarar que definiremos esta investigación como un estudio de caso pues son varios los tipos que existen y en los cuales nos podemos basar para realizar un estudio. Razón por la que es fundamental clasificar nuestra propuesta investigativa en una de las diferentes posibilidades que existen, no sin antes, haberlas definido desde una perspectiva teórica.

Desde el punto de vista de Stake (1998) hay tres tipos de caso sobre los cuales se puede clasificar un estudio, estos son: “intrínseco, instrumental y colectivo. (...) el *intrínseco* analiza un caso particular, el *instrumental* está centrado en las implicaciones en otros ámbitos, más allá del propio caso, y los *colectivos* investigan más de un caso, siempre con un interés instrumental “(p.16 – 17). Teniendo en cuenta estas tres posibilidades, es adecuado que clasifiquemos nuestro estudio como de carácter intrínseco, pues nos enfocaremos en realizar un análisis a profundidad netamente de un caso particular.

Para complementar lo anteriormente mencionado, existen tres enfoques que se le pueden dar a los estudios de caso dependiendo su objetivo: explicativo, descriptivo o exploratorio. Los estudios de caso explicativos buscan establecer relaciones de causa y efecto, los descriptivos están centrados en relatar las causas definitorias del caso investigado y finalmente los exploratorios se producen en áreas con pocos conocimientos científicos (Yin 1994, citado por Codina Bonilla et, al. 2010). De tal modo que, encontramos que, para las intenciones de nuestro trabajo, el enfoque de caso descriptivo es el más coherente con los objetivos trazados previamente.

Proceso de selección del colega – participante

Según Stake (1998), cuando se habla de un estudio de caso intrínseco, se habla de una “curiosidad por unos determinados procedimientos, (...) una necesidad de aprender sobre ese caso particular, hay un interés inherente en el caso” (p.16 – 17). Esta premisa nos da la libertad como investigadores, no solo de escoger la temática a trabajar, sino también, de decidir qué tipo de perfil es el adecuado para poder cumplir los objetivos planteados en la investigación, ya que estas son características que corresponden a la curiosidad intrínseca que el investigador siente por el tema a trabajar. En este orden de ideas, siendo fieles al propósito de la investigación y a que lo que queríamos lograr, procedimos a realizar una convocatoria vía Facebook, (ver anexo 3) donde se redactó una publicación en la cual invitábamos a quienes habían hecho parte del intercambio estudiantil a Trinidad y Tobago entre el 2014 y el 2019 a participar en esta investigación.

Cabe resaltar que esta convocatoria se publicó en el grupo oficial del departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y que, a ella, solo respondieron cinco posibles participantes, quienes en un principio respondieron la encuesta diagnóstica sobre formación para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)⁵. No obstante, después de establecer contacto con los cinco posibles participantes nuevamente vía telefónica y explicarles que se requería de su tiempo para realizarles tres entrevistas de corte narrativo y así, poder reconstruir su historia de vida, cuatro de ellos manifestaron no

⁵ Teniendo en cuenta que, los participantes en la encuesta tuvieron su experiencia de intercambio gracias a la posibilidad que ofrece el programa y la universidad en movilidad estudiantil en sus distintos convenios con instituciones de educación en el extranjero, y la labor de ellos en esta experiencia fue la enseñanza de ELE, creemos conveniente indagar sobre los conocimientos que los participantes tenían sobre el tema al momento del intercambio. No desconocemos aquí que el enfoque del programa no es el de formar en enseñanza de ELE.

contar con el tiempo y la disponibilidad para poder participar en la investigación. Solo uno de ellos, quien, de hecho, fue el primero en enviar la encuesta diagnóstica debidamente diligenciada, afirmó querer seguir participando en la investigación.

En otras palabras, este colega – participante fue seleccionado teniendo en cuenta el punto de vista de Cabrera (2015), quien propone que “el docente puede ser elegido debido a su voluntad de participar, su espontaneidad expresiva y la riqueza de su relato” (p.101). Básicamente, la voluntad del colega – participante, además de su espontaneidad para participar fueron los factores que determinaron el tipo de estudio que rigió esta investigación, y en sí, las características del estudio de caso que realizamos que ya fueron desglosadas y justificadas en el apartado titulado *tipo de investigación*.

Rol del investigador en el proyecto de investigación

Como es bien sabido, dependiendo del paradigma de investigación, así como también, del tipo de la misma, existen diferentes roles que los investigadores pueden asumir dentro de su propia propuesta investigativa. Adhiriéndonos a la propuesta de Stake, cuando queremos construir un estudio de caso de corte intrínseco, hay dos roles que podemos tomar dependiendo de nuestra postura. Uno es el rol del investigador como biógrafo y el otro es el investigador como intérprete.

Según Stake (1998), el investigador como *biógrafo* busca que “las personas sean descritas en profundidad. Por consiguiente, el investigador tiene algo de biógrafo. Los biógrafos hacen sus elecciones metodológicas y corresponde al investigador de casos ponderar algunas de ellas” (p.87). Por su parte, el investigador como *intérprete* “reconoce un problema, un conflicto y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas (...) para hacerlas comprensibles a los demás” (Stake, 1998, p.87). En este caso,

el rol que se tomó como investigador, fue el rol de biógrafo, pues lo que hicimos fue poner la historia de nuestro colega-participante en diálogo con la teoría para generar un aporte sólido en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

Por otra parte, al asumirnos como biógrafos podemos ponderar ciertas circunstancias de la investigación, como el hecho de escoger el participante porque mostró su disposición y voluntad para hacer parte de la investigación. Esta es una característica que entendemos como *muestreo por conveniencia* que consiste en la “selección de las unidades de la muestra en forma arbitraria. Las unidades de la muestra se autoseleccionan o se eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad” (Scribano, 2007, p.37), rasgos con los que cumple nuestro colega – participante, ya que como se mencionó anteriormente, él tenía la disponibilidad y el interés en ser partícipe de la investigación, por ello, fue seleccionado para narrar su historia de vida.

Rol del colega – participante en la propuesta investigativa

Para que nuestros lectores entiendan la naturaleza de este rol, es necesario que definamos los conceptos de participante y colega por separado, para que luego podamos establecer una conexión entre los mismos, y de esta manera, pueda surgir conceptualmente el término de colega – participante. En cuanto a la manera como entendemos el término *colega*, referimos el tener ciertas características para poder “pertenecer a un grupo (...) o poder adherirse al grupo” (Rodríguez Caamaño, 2001, p.449). El colega – participante y yo, pertenecemos a un mismo gremio, los dos somos docentes de lenguas y poseemos un bagaje teórico similar. Estas características nos dan la facultad para poder llamarnos a sí mismos colegas. Por su parte, el término *participante* debemos comprenderlo como uno o más individuos que deciden narrar o contar experiencias para generar conocimiento (López

de la Roche, 2021). Desde la perspectiva citada, un participante es alguien que busca contribuir a un campo específico; el de las lenguas para nuestro caso.

En este orden de ideas, definimos *colega – participante* como un individuo que pertenece a nuestro mismo gremio, el de la docencia de las lenguas, porque tiene un bagaje académico y teórico similar al nuestro. A su vez, voluntariamente ha decidido participar en la investigación porque ha visto en ella la oportunidad no solo de compartir conocimientos y experiencias mientras se reconstruye su historia de vida, sino también, porque en ella, vio la oportunidad de aportar a la investigación educativa. El colega – participante no tuvo ningún rol en el análisis de la historia de vida, él se limitó a la narración de su relato para que pudiera servir como insumo de la investigación.

Perfil del colega – participante

Antes de realizar el desglose o más bien, la descripción del perfil personal y profesional de nuestro colega – participante, es pertinente especificar que, para recopilar la información que en este apartado se ve registrada, se realizó una entrevista semiestructurada (ver anexo 4) a través de la cual se mantuvo una conversación fluida, pero a la vez guiada por preguntas de tipo personal y profesional que nos permitió conocerlo un poco más a fondo en estos aspectos.

El colega – participante se llama Miguel Ángel, nació en Pereira, Risaralda, Colombia el 7 de septiembre de 1991, actualmente tiene 32 años y reside en Bogotá, Colombia. Durante su infancia vivió en Pereira. Fue parte de una familia de bajos recursos económicos durante esa época. Sin embargo, nunca interrumpió sus estudios. Ingresó a estudiar el pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional en 2013 y lo culminó en el 2020. La demora en la consecución de su título se debió a que desde primer semestre tuvo

que laborar para poder resolver sus gastos de manutención, mientras se formaba como profesional en la Licenciatura de Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés y francés. Como razón adicional, también tomó la decisión de postularse para participar en el intercambio estudiantil que era posible realizar a la Universidad de West Indies en Trinidad y Tobago para desempeñarse como asistente de español en ese territorio por un periodo de 9 meses entre el 2016 y el 2017, cuando se encontraba cursando quinto y sexto semestre. Expresó que la razón por la cual decidió participar en este intercambio fue porque vio la oportunidad de crecer profesionalmente ya que, pudo poner a prueba su inglés, y su conocimiento en español; su lengua materna.

Además de tener una inmersión directa con otra cultura, Miguel también tuvo la oportunidad de ser estudiante de intercambio en Costa Rica durante 5 meses en el periodo de agosto a diciembre del 2018, donde tomó varios espacios académicos como literatura anglófona y literatura infantil. Asistir a estos espacios de formación, le ayudaron a enriquecer sus conocimientos tanto teóricos como culturales, pues en esta experiencia también tuvo la oportunidad de estar inmerso en la cultura costarricense y aprender de la misma.

En cuanto a su perfil profesional, Miguel cuenta con más de 10 años de experiencia. Ejerce la profesión docente desde que cursaba segundo semestre. Inició siendo profesor de español e inglés en una institución donde los estudiantes validaban su bachillerato. Luego, se desempeñó como docente de inglés en diferentes institutos de idiomas de la ciudad para desenvolverse en otros contextos laborales. Posteriormente, retomó su contacto con la enseñanza del español cuando fue asistente de intercambio en Trinidad y Tobago, y luego al regresar, se dedicó nuevamente a la enseñanza del inglés. Actualmente, Miguel trabaja

como maestro de inglés en una institución de índole británica donde ha cumplido las funciones de asesor pedagógico y de docente de inglés.

Por otro lado, decidió tomar el rol de colega – participante en esta investigación porque considera importante contribuir a la innovación investigativa que un proyecto de esta índole le puede aportar a la línea del español como lengua extranjera (ELE) que ofrece la maestría en enseñanza de lenguas extranjeras de la UPN.

Instrumentos de recolección de datos y procedimiento de recolección de la información

A lo largo de la investigación se utilizaron diferentes instrumentos que fueron empleados para recolectar la información necesaria que nos permitiera familiarizarnos con el perfil profesional y personal de nuestro colega – participante. Asimismo, obtener información que nos diera la posibilidad de reconstruir su historia de vida. Los instrumentos utilizados fueron: la encuesta diagnóstica, la entrevista semi - estructurada y la entrevista narrativa. A continuación, definiremos estos instrumentos desde el punto de vista teórico y explicaremos la función que tuvieron en la investigación.

Encuesta Diagnóstica o Encuesta de Diagnóstico.

Este tipo de encuesta es definida como una técnica de producción de datos que permite indagar sobre múltiples temas de los individuos o grupos estudiados, hechos, actitudes, creencias, opiniones, pautas de consumo, prejuicios predominantes e intenciones de voto (Archenti, 2012). En nuestra investigación, el tipo de encuesta aquí esbozado, se usó para tener una noción diagnóstica de la percepción que 5 participantes en el intercambio a Trinidad y Tobago tenían sobre las mallas curriculares de las licenciaturas de español e inglés y español y lenguas extranjeras. Adicionalmente, indagar por posibles

herramientas que los programas pudieran ofrecerles para desempeñarse como asistentes de lengua enseñando ELE en el extranjero gracias a los intercambios que se dan con instituciones educativas no hispanoparlantes. La encuesta nos sirvió como un primer insumo para empezar a indagar sobre los posibles factores que pueden permear la configuración de la identidad de los docentes de lenguas que han tenido la oportunidad de enseñar su lengua materna, es decir el español en un territorio angloparlante mientras se encontraban en formación.

Entrevista Semi – estructurada.

Desde la perspectiva de Flores Castro (2004), la entrevista semiestructurada debe entenderse como “conversaciones cuya finalidad es obtener información con respecto a un tema determinado” (p.34). En nuestro caso, este instrumento se aplicó con la intención de informarnos sobre el perfil personal y profesional de nuestro colega – participante, para luego poder presentarlo a nuestros lectores a través de una pequeña narrativa donde se desglosaron los principales aspectos del perfil del docente. Cabe resaltar que este tipo de entrevista se escogió porque “permite una cierta libertad y flexibilidad y se pueden improvisar algunos aspectos que tienen significación para la investigación” (Flores Castro, 2004, p.34). En otras palabras, se escogió este tipo de entrevista porque nuestro colega – participante tenía la posibilidad de expresarse con mayor espontaneidad al momento de responder las preguntas, tanto de índole personal, como profesional. Cabe resaltar que la información proporcionada con este instrumento también nos dio una noción inicial de los primeros matices que configuraron su identidad profesional como docente en formación.

Entrevista Narrativa.

Este tipo de entrevista “es un tipo particular (...) individual a profundidad no estructurada, a partir de la cual se anima al informante a contar una historia sobre un evento particular (...) cuyos hechos son objeto de estudio de la investigación en cuestión” (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2005, p.180). Este fue el instrumento que usamos para reconstruir la historia de vida de nuestro colega – participante. Le solicitamos que nos narrara de una manera muy serena los hechos que, en un primer momento, lo llevaron a tomar la decisión de participar en el intercambio como asistente de español a Trinidad y Tobago (ver anexo 5).

En un segundo momento, solicitamos al colega – participante que nos contara las experiencias vividas durante su estadía en Trinidad y Tobago (ver anexo 6). Por último, que expresara la aplicabilidad que le dio a lo aprendido después de haber tenido la posibilidad de enseñar ELE en otro territorio, teniendo en cuenta experiencias culturales y profesionales (ver anexo 7).

Por último, resaltamos que tuvimos tres encuentros con nuestro colega – participante en los cuales conversamos con él sobre los aspectos anteriormente mencionados. De estos tres encuentros, surgieron tres narrativas que sirvieron como medio para reconstruir la historia de vida del colega – participante. Adicionalmente, se crearon e interpretaron a la luz de la teoría, usando como modelo principal parte de *la propuesta de investigación narrativa hermenéutica (PINH)* de Quintero (2018). Lo que nos permitió, no solo construir las narrativas, sino organizar la información para poder establecer la manera en que el participar en el intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado configuró la identidad profesional de nuestro colega – participante. Anotamos que el

proceso de análisis de la información, así como la creación y organización de las narrativas, son meticulosamente explicados en la primera parte del capítulo 4 titulado *Hallazgos de la investigación*.

Consideraciones éticas del estudio

Con el objetivo de respetar los principios éticos cuando se realiza una investigación con las características de nuestro trabajo, le pedimos a nuestro colega – participante su consentimiento y autorización para poder utilizar la información proporcionada por él tanto en la encuesta, la entrevista semiestructurada y las entrevistas de corte narrativo, únicamente con fines académicos y en sí, en favor de la investigación (ver anexo 8).

Este capítulo presentó el diseño metodológico que guio la investigación definiendo paradigma, tipo, e instrumentos utilizados a lo largo del estudio. También establecimos los roles del investigador y del colega – participante y se explicitaron las consideraciones éticas de participar en un estudio de esta índole. El siguiente capítulo desglosará la metodología usada para analizar los datos recolectados, y además presentará los hallazgos de la investigación.

CAPITULO IV HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En un primer momento, este capítulo presenta el procedimiento de organización de la información recolectada. En un segundo momento, describe el proceso de construcción de las tres narrativas que reconstruyen la historia de vida de nuestro colega – participante. En un tercer momento, construirá las tres narrativas para posteriormente, informar los aportes encontrados en cada una ellas al objeto de nuestra investigación.

Procedimiento de organización de la información

Como mencionamos en el capítulo 3 titulado, *ruta metodológica de la investigación*, realizamos tres encuentros con el colega – participante para hablar sobre su experiencia en el intercambio estudiantil. El primer encuentro lo llevamos a cabo el 22 de abril del 2024 con la intención de hablar sobre los factores previos que llevaron al colega – participante a querer ser parte de este intercambio. En el segundo encuentro realizado el 13 de mayo del 2024, hablamos sobre las experiencias vividas durante el intercambio y en el tercero, que tuvo lugar el 1 de agosto del 2024, hablamos sobre la manera en que él ha aplicado lo vivido y lo aprendido durante el intercambio estudiantil después de que terminó.

En complemento, para efectos de la organización de la evidencia, cada uno de los tres encuentros los realizamos a través de la plataforma Zoom y fueron grabados en su totalidad para posteriormente realizar el respectivo proceso de transcripción. Los encuentros se llevaron a cabo de manera virtual por el horario laboral del colega – participante, quien solo disponía de tiempo para agendar las entrevistas en las horas de la tarde noche. Por otra parte, consideramos importante grabar los encuentros en tanto que, desde la perspectiva de Ballesteros Velásquez (2014) este “es uno de los elementos más

importantes (...) para conseguir un registro detallado del proceso” (p.1). Por tanto, lo más pertinente fue grabar las sesiones de entrevista para poder tener libre acceso a las mismas y así poder extraer la información más relevante que contribuyera a la construcción de las 3 narrativas que reconstruyeron la historia de vida.

En cuanto a la transcripción de las entrevistas narrativas, consideramos importante realizarla debido a que “la transcripción es un proceso selectivo que refleja objetivos, (...) e influye en el proceso de interpretación que lleva a cabo el lector (investigador)” (Packer, 2018, p.165). En otras palabras, el proceso de transcribir las entrevistas narrativas fue necesario porque nos permitió filtrar información y seleccionar aquella que fue relevante para construir las narrativas y denotar de una manera más eficaz esos cambios en la configuración de la identidad profesional del docente en formación o colega – participante que hizo parte de esta investigación. Este proceso de transcripción se llevó a cabo de manera manual, lo que implicó escuchar las entrevistas y transcribir en un documento de Word la conversación llevada a cabo entre el investigador y el colega – participante⁶.

Proceso de construcción de las narrativas

Para la construcción de las narrativas, empleamos la *Propuesta de investigación narrativa hermenéutica (PINH)* de la doctora Marieta Quintero (2018) que tiene como eje central el concepto de *triple mimesis*; “toda narrativa tiene un antes y un después, esto da lugar a una estructura narrativa” (Quintero, 2018, p.119). La premisa reafirma que, al

⁶ Es importante mencionar que, una vez finalizado cada encuentro, procedimos a guardar tanto su grabación, como su transcripción en diferentes espacios de orden virtual y dispositivos electrónicos. En cuanto a los espacios virtuales, la información fue alojada en Google Drive, y la carpeta de Zoom afiliada a la Nube. La información también se guardó en un computador de escritorio y en un computador portátil. Así como lo menciona Corao y Vanegas (2021), estas estrategias “ofrecen mucha seguridad a la información que se almacena” (p.134), pues esto evita que el corpus recolectado se pierda y el ritmo de la investigación, así como sus resultados, se puedan ver afectados.

construir una narrativa debe tener un orden con la intención de que al ser leída, tenga sentido y se pueda proceder a interpretarla o analizarla, según lo desee o lo requiera el lector. Ahora bien, procedamos a definir los momentos que hacen parte de la triple mimesis:

El antes se denomina *mimesis I*. También se llama *preconcepción del mundo de la acción o preconcepción del mundo de la trama*. Según Quintero, (2018) “aquí encontramos los elementos heterogéneos que van a dar lugar a la trama, como los acontecimientos” (p.119). Se llama preconcepción porque aún no contamos la historia. Es importante aclarar también que “esos acontecimientos están anclados a una cultura, lo cual hace posible, el obrar humano. Es decir, fundar la experiencia humana y narrarla” (Quintero, 2018, p.119). El punto de vista de la autora sugiere que, para reconstruir una historia de vida, es necesario tener acontecimientos que contar, como aquellos que vivió nuestro colega – participante antes, durante y después de realizar el intercambio estudiantil para enseñar ELE en Trinidad y Tobago.

La mimesis II es el eje de análisis. Es la mediadora entre el antes y el después. En otras palabras, se lleva a cabo la “creación de sucesivos momentos (temporalidad) que dan lugar a la trama” (Quintero, 2018, p.119). La trama debe tener una “*puesta en intriga*”, la cual se encarga de poner en evidencia aquellos acontecimientos que hacen posible que exista una historia” (Quintero, 2018, p.119). Reconstruir una historia de vida puede ser un proceso dispendioso, por eso como investigadores debemos delimitar los hechos que queremos reconstruir teniendo claro el paraqué. De tal modo que, lo que buscamos a través de la reconstrucción de la historia de vida del colega-participante en relación con la experiencia que nos interesa analizar en este trabajo, es hacer uso de la puesta en intriga

mientras se construyen las narrativas para que solo las experiencias que denotan una configuración identitaria en el colega – participante sean parte esencial del relato.

Por su parte, *la mimesis III*, denominada *reconfiguración de la trama*, se relaciona con “la intersección entre el mundo del texto y el mundo del oyente o el lector” (Quintero, 2018, p.119). Entendemos que, quien escucha o el lector se encarga de otorgar otros sentidos y con ello reconfigurar lo narrado. “Este oyente o lector, desde su propia experiencia de vida e imaginación eleva o abre el texto o narración a nuevas interpretaciones” (Quintero, 2018, p.120). Para el caso de nuestra investigación, este será el momento en el que se interpretarán las narrativas construidas. El proceso anteriormente explicado será el que utilizaremos para poder construir las tres narrativas que servirán como insumo para lograr reconstruir la historia de vida de nuestro colega – participante.

Antes de exponer el análisis de las tres narrativas que funcionan como un medio para reconstruir la historia de vida de nuestro colega – participante, presentamos los tres relatos que describen el antes, el durante y el después del intercambio estudiantil que Miguel realizó para enseñar ELE en Trinidad y Tobago. De igual manera, exponemos las narrativas en el cuerpo del documento para que el lector pueda remitirse a ellas de manera sencilla. De los textos compilados se desprenden los fragmentos que analizamos una vez se presentaron en la narración. El modelo en el que se presentan fue adaptado de Micán Castiblanco (2019) quien toma fragmentos de las entrevistas realizadas a sus participantes y les da una interpretación desde su punto de vista.

Narrativa # 1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil

La profesora estaba abriéndome otras perspectivas, estaba enseñándome a conocer cosas que yo desconocía y siempre me pareció que tenía muy buena actitud. Siempre

intentaba motivarnos para que siguiéramos estudiando a pesar de las dificultades del estrato, de los recursos y todo eso.

(Miguel Betancur, entrevista narrativa # 1, 22 de abril de 2024).

Miguel tuvo la influencia de una docente que implícitamente lo llevó por el camino de la docencia. Su nombre es Danery Ramírez, quien le dio clases durante la primaria y a quién recuerda como alguien que siempre tuvo una buena actitud y que era entregada a sus estudiantes. En cuarto de primaria, ella le dictaba todas las materias, lo que para él fue una buena experiencia, porque en sus palabras “ella me propuso por primera vez en la vida realizar una promoción, es decir, dejar cuarto y pasar directamente a quinto. Eso me abrió una nueva puerta a una nueva perspectiva porque yo no entendía cómo eso podía ser posible”. Miguel es alguien que venía de una familia de muy bajos recursos económicos, por ende, no tenía acceso a Internet, ya que estudiaba en una institución pública pequeña. Para Miguel fue muy significativo ver cómo la profesora tuvo la iniciativa de organizar a él y a sus compañeros, de invitarlos a su casa por parejas cada viernes para que se familiarizaran con el computador y aprendieran a usarlo. Miguel dice “ella misma se sentaba con nosotros en el computador y nos enseñaba diciendo: esto es un mouse y se mueve así”. Según Miguel, él empezó a entender lo que un profesor podía hacer porque “estamos hablando de que la profesora abrió su casa, su espacio personal, para que todos sus estudiantes fueran a su casa a usar el computador y tener un primer acercamiento con la tecnología”. Además, cree que implícitamente, a través de esta experiencia, la profesora influyó en él porque en sus palabras: “me estaba abriendo otras perspectivas, estaba enseñándome a conocer cosas que yo desconocía”. Por tanto, podemos decir que esta profesora marcó a Miguel en la medida que le mostró lo que un docente puede llegar a

hacer cuando ama su profesión y quiere ver progresar a sus estudiantes. Con respecto a cómo esta experiencia lo hizo sentir, Miguel dice: “yo solamente la veía y la admiraba, sentía mucho agradecimiento por lo que ella hacía por nosotros”. Para Miguel, este fue su primer acercamiento con la docencia.

En su quehacer en el presente como docente de lenguas, Miguel considera que tiene características de la profesora Danery ya que dice ser “un docente dinámico, y esa era una de las características de ella, sus clases eran muy divertidas, daba ganas de ir a clase, daba ganas de ir y participar y estar presente y aprender”. También, “he aprendido a ser muy paciente y muy abierto para entender diferentes perspectivas sin juzgar, una característica que tiene la profesora Danery”. Según Miguel, él tomó las características de la profesora sin darse cuenta. Resaltando que uno de los aprendizajes que más lo marcó respecto a la forma de ser de su profesora fue la de ser justa con sus estudiantes. Haciendo que él se apropiara de esa justicia como un principio fundamental en su ser docente. En palabras textuales de Miguel: “si tengo seis estudiantes, trato de dedicarles el mismo tiempo y el mismo espacio, y la misma motivación a cada uno de ellos”. De lo que Miguel menciona, podemos decir que hay cuatro pilares que podemos identificar hoy en él a nivel profesional: el ser justo, el ser dinámico, el ser paciente y el estar dispuesto a entender los diferentes puntos de vista de sus estudiantes.

Con respecto a su experiencia en la escuela secundaria, Miguel menciona que, en esta etapa de su formación, él no recuerda ningún profesor que lo haya marcado significativamente, pero si recuerda un espacio académico en particular. Expresa: “recuerdo que me gustaba muchísimo español, era mi materia favorita. Nos ponían a leer muchos cuentos, obras de teatro, historias, libros”. En cuanto a su sentir en esta clase, Miguel

cuenta que “sentía que era una materia muy dinámica en la que no siempre nos sentábamos a escuchar al docente y hacer lo mismo, sino que, jugábamos mucho”. Parece ser entonces que, el acercamiento implícito a la docencia que Miguel tuvo durante su etapa escolar, estuvo permeado por el dinamismo de su docente de primaria y los contenidos que vio en la materia de español durante la secundaria. Estos conocimientos fueron aprendidos dinámicamente. Aunque él no lo mencione explícitamente, es el docente quién a través de las actividades que planea, hace que los estudiantes perciban y definan un espacio académico como interesante, didáctico o lúdico.

Al preguntarle a Miguel sobre los factores que lo llevaron a escoger a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como su alma mater, él expresa “sentía que me faltaba ingresar a una universidad, siempre me ha gustado estudiar, siempre, pero jamás he tenido los recursos para ingresar a una institución privada, así lo quisiera. Por ello su primera opción fue la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que al igual que la Pedagógica, es un plantel educativo público. Al revisar las carreras ofrecidas allí, encontró la licenciatura en español en la cual él sentía que podía ser bueno pues manifiesta que “sentía que era bueno redactando, sentía que era bueno en ortografía, sentía que era algo que podía explotar”. Sin embargo, en un segundo momento, le comentaron sobre la Universidad Pedagógica Nacional y se sintió más interesado, porque a diferencia de la Universidad Distrital, que solo ofrece la licenciatura en español, la Universidad Pedagógica ofrece la posibilidad de formarse para enseñar español, inglés y francés. De esta parte de la historia de vida de Miguel, podemos inferir que su gusto y despeño por el español, posiblemente lo llevó a escoger la docencia como camino profesional. En cuanto a su primer contacto con la docencia, Miguel recuerda que la tuvo cuándo estaba cursando

segundo semestre y su pensar fue “esto es lo que quiero seguir haciendo, esto es lo que me gusta, esto está muy bueno, está mejor de lo que se ve”. El punto de vista que Miguel manifiesta, denota un interés, y una expectativa por el camino escogido, pero a su vez, una seguridad de que este ha sido el correcto.

Ahondando un poco en esos factores que hicieron que Miguel se interesara por realizar el intercambio estudiantil, él menciona el espacio académico de Lengua y cultura francófonas 2, materia que se tomaba en segundo semestre de la carrera. Dice: “yo recuerdo que en segundo semestre el enfoque fue Francia. En ese momento, yo empecé a tener un primer acercamiento a una cultura diferente, hablamos de las comidas de Francia y de los hábitos de ellos, y cómo esas fiestas de ellos son tan diferentes a las nuestras”. Esto generó que se despertara en él una conciencia cultural que, según él, antes no tenía. Miguel continúa diciendo: “en cuarto semestre, el enfoque fue África, los países francófonos de África”. Esta experiencia lo llevó a entender que en países como Francia, no solo se puede tener contacto con la cultura francesa, sino, que también se puede aprender sobre África” Lo anteriormente descrito por Miguel, nos permite ver cómo el contenido de un espacio académico es un factor que sin duda alguna cambia la visión de mundo de un docente en formación y lo puede llevar a buscar la manera de vivir la experiencia de estar en contacto con una cultura diferente, tal y como él lo hizo al tomar el intercambio como asistente de español a Trinidad y Tobago.

Por último, al hablar con Miguel sobre su imaginario de ser asistente de español como lengua extranjera (ELE), él dice “yo no me preparé, no le di la importancia que requería en ese momento, porque ya sabía la lengua, entonces no vi necesario prepararme. Durante el viaje, empecé a desarrollar una conciencia por la importancia de saber sobre mi

lengua”. En otras palabras, Miguel da por sentado que ya conoce su lengua materna, por lo que no era necesario estudiarla para enseñarla a extranjero. Sin embargo, aclara que ante la conciencia de no saber lo que necesitaba explicar, “buscaba lo que los estudiantes me pidieran y trataba de comprenderlo. Esto me llevó a obtener una comprensión lingüística de mi lengua materna” porque antes de irse Miguel “había enseñado español, pero era español para colombianos, entonces el enfoque era muy diferente”. Esta última experiencia, nos muestra que Miguel se dio cuenta de que enseñar español para nativos, no es lo mismo que hacerlo para extranjeros, y que este pudo ser un desafío que tuvo que enfrentar para ejercer su rol de asistente de español como lengua extranjera (ELE) durante el intercambio. Sin embargo, este es un tema en el que ahondaremos en la segunda narrativa que reconstruirá el segundo momento de la historia de vida de nuestro colega – participante.

Narrativa #2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil

Los estudiantes intentaban acercarse mucho a mí, me invitaban a sus casas, querían que fuera para brindarme un plato típico del país, querían que conociera a sus familiares, querían que hiciera algún plan para ir a un bar, para ir a la playa, todo eso también fue muy significativo para mí, por el acercamiento que tuve con los estudiantes y a su vez, con la cultura”

(Miguel Betancur, entrevista narrativa # 2, 13 de mayo de 2024).

Como ya vimos en la narrativa anterior, Miguel decidió realizar el intercambio estudiantil debido a algunos factores, pero principalmente, por la influencia que tuvieron en él los espacios académicos como Lengua y Cultura Francófona, los cuales tenían un enfoque y contenido cultural. No obstante, ser asistente de lengua, y para nuestro caso, ser asistente de español como lengua extranjera (ELE), implica saber que este rol va mucho más allá de simplemente llegar al destino a tener un contacto directo con una cultura diferente. Ser asistente de español demanda tener una conciencia de que deben cumplirse

unas funciones y unas responsabilidades que hacen parte del cargo. Con respecto a esto, Miguel menciona que “yo tenía que enseñar español 16 horas a la semana. Adicionalmente, debía también organizar un club de conversación de español y también había unas horas destinadas a la virtualidad, revisión de tareas, revisión de cosas que los estudiantes subían a la plataforma”. Este primer acercamiento que Miguel tuvo con las funciones que iba a desempeñar como asistente de ELE, denota que una de las características que iba a tener que desarrollar y potenciar en su personalidad era la de tener un buen manejo del tiempo y un sentido marcado de responsabilidad para poder cumplir con lo que este rol le demandaba.

Ahondando un poco en la forma que debía entenderse cada espacio y función de ser asistente, Miguel menciona que él mismo abría los espacios de las tutorías y los estudiantes los usaban como ellos deseaban. En sus palabras: “muchos querían revisión de tareas, algunos querían solamente practicar sus habilidades comunicativas, otros querían alguna explicación de un tema”. Básicamente, Miguel debía estar preparado para corregir escritura o gramática dependiendo de la tarea que tuviera el estudiante, también debía dar retroalimentación del proceso comunicativo de los aprendices o a veces enfrentar los dos tipos de situaciones. Esto implica entender que hay que tener un muy buen manejo de lengua materna, en este caso español para cumplir con estas funciones a cabalidad.

Al preguntarle a Miguel sobre esas experiencias que para él representaron un desafío al momento de ejercer su rol como asistente de ELE, él expresa que “era complejo cuando mis estudiantes me hacían preguntas sobre todo gramaticales y yo no tenía la respuesta, aunque siempre les respondí con sinceridad: yo no sé sobre ese tema, voy a buscar, vamos a buscar juntos y a aprender, pero si era complejo el hecho de que ellos me

hacían muchas preguntas sobre el subjuntivo, o por qué un verbo se conjuga de esta manera, cómo se llama esta preposición que ponemos aquí, muchas preguntas estructurales que yo no tenía ni idea para poder justificar y dar la razón” porque según él “ eso no lo vi en la carrera, no estaba preparado para eso”⁷. Miguel reconoce que tenía un vacío conceptual que hizo difícil su experiencia como asistente de español, pero también manifiesta que ser sincero al respecto con sus estudiantes fue su mejor opción. En cuanto a la manera como se enfrentó esta situación, Miguel dice: “yo empezaba a buscar sobre el subjuntivo, en qué momento se usa, cómo se conjuga, lo más importante para entender esos temas gramaticales, y poder darles una respuesta a los estudiantes”. Esta experiencia llevó a Miguel a convertirse en un asistente de español autónomo, lo llevó a afianzar y aprender nuevos conocimientos sobre su lengua y a hacerse un poco más consciente sobre las funciones y estructuras de la misma. Al expresar su sentir con esta situación Miguel deja claro que “cuando me hacían esas preguntas, no era tan cómodo porque no tenía las respuestas”.

Otra manera como Miguel enfrentó esta situación tuvo que ver con buscar apoyo en sus 2 compañeros de intercambio, quienes también estudiaron en la Universidad Pedagógica Nacional, para que enfrentar este desafío fuera un poco más fácil. Él relata “muchas veces nos reuníamos y decíamos, me preguntaron sobre esto, qué es, cómo funciona y entre nosotros tres intentábamos buscar respuesta. Eso lo hicimos mucho, pues

⁷ Es cierto que un licenciado en español no puede asumirse como un experto en lingüística. Sin embargo, sí debe saber lo suficiente sobre la lengua para poder enseñarla desde el componente gramatical, no solamente desde lo discursivo o literario. El reto que asumen los docentes en formación es equilibrar los saberes disciplinares con los pedagógicos debido a la naturaleza de su profesión. En consecuencia, saber sobre el subjuntivo, conjugaciones o categorías gramaticales, hacen parte de la formación esencial del docente de español; independientemente de si su foco de enseñanza es a hispanohablantes o no.

quizá a mí me iba bien con algún tema, entonces yo se los explicaba, y mis compañeros sabían mucho más sobre otro tema, entre nosotros mismos nos buscábamos mucho”. En sus palabras, hubo que recurrir al trabajo cooperativo, al trabajo en equipo para poder resolver las inquietudes de los estudiantes interesados en aprender español. Para esto Miguel menciona que otra posibilidad que tenía era la de acercarse a los docentes de español. “Yo me acerqué a ellos, les pregunté mucho, les pedí mucha información. Yo era muy sincero y les decía: me preguntaron sobre este tema, y no lo sé y ellos mismos nos recomendaban libros para indagar y demás”. En otras palabras, la experiencia de Miguel nos muestra que enseñar español, su lengua materna, no solo implicó un nivel de responsabilidad muy alto, sino también autonomía, trabajo en equipo y cooperativo.

Por otro lado, al hablar con Miguel sobre esas experiencias significativas que tuvo en el contexto cultural, él nos cuenta que preparando las clases y los temas para las tutorías tuvo que “leer sobre Cuba, leer sobre México y sobre Chile, eso fue muy significativo”. Claramente, el ser asistente de español, para Miguel no solo le implicó aprender sobre la cultura trinitense, sino que su rol lo llevó a familiarizarse con otros territorios que son un buen medio cultural para que los estudiantes angloparlantes puedan aprender español. De la misma manera, para él, como asistente de español, fueron un medio para aprender un poco más sobre los diferentes territorios en los que se habla su idioma nativo. En cuanto a su contacto con la cultura trinitense en sus palabras, él declara que el ser asistente hizo que “los estudiantes intentaran acercarse mucho a mí, me invitaban a sus casas, querían que fuera para brindarme un plato típico del país, querían que conociera a sus familiares, querían que hiciera algún plan para ir a un bar, para ir a la playa, todo eso también fue muy significativo para mí, por el acercamiento que tuve con los estudiantes y a su vez, con la

cultura”. El vínculo que el rol de asistente le dio a Miguel, le permitió tener un contacto directo y real con la cultura trinitense y de este modo, lograr tener una experiencia holística e integral durante el intercambio. Esto se confirma cuando Miguel nos cuenta “yo pude asistir a festivales indios, estuve en el *Holly.*, que es un festival en el que se lanzan pinturas de colores, y significa que todos somos iguales. También fuimos a un festival musulmán; una marcha en el que el sol y la luna se juntaban y bailaban, fue una marcha muy bonita”, actividades que él realizó con sus estudiantes y que fueron más amenas gracias a los beneficios que de cierto modo el ser asistente, le brindó en ese momento. De esta manera, al estar inmerso en la vida cotidiana de los habitantes de este país, pudo conocer y aprender desde adentro la forma en que se comprende la cultura de los trinitenses, vivir como uno más. La posibilidad que ofrece un intercambio, como el que experimentó Miguel, puede diferenciarlo ampliamente de la experiencia que tiene un turista que solo se acerca a los aspectos más superficiales de la comprensión cultural del país que visita. El tiempo de permanencia prolongado en el país, la interacción con sus estudiantes y las familias de los estudiantes, sin duda alguna, lo llevaron a conocer desde la intimidad de ese núcleo social, la forma en que se vive y conciben su cultura.

Pero no todas las experiencias que se tienen al estar inmerso en un territorio y en una cultura diferente son positivas. Por eso, al pedirle a Miguel que describiera una experiencia compleja que hubiera vivido durante el intercambio, él destaca una relacionada con los estereotipos, pues en sus palabras nos dice: “me ponían canciones y me preguntaban mucho sobre cantantes de reggaetón y yo les decía: no es algo que yo escuche personalmente. Sin embargo, intentaba buscarles la información que ellos requerían” y continúa diciendo: “como hablas español, entonces tienes que saber sobre reguetón”. Según

Miguel, este era uno de los estereotipos más comunes, sumado a los interrogantes sobre drogas ilícitas y cirugías plásticas. En su contacto con la cultura, él notó que “es un país homofóbico, es un país muy tradicional, esto lo viví al estar presente en un grupito de 10 personas donde la conversación se tornó en comentarios homofóbicos, o si íbamos a una discoteca, el darme cuenta que la mujer no paga, ni siquiera la entrada, no paga una bebida, el hombre es el que debe pagar todo”. Según Miguel, estas experiencias lo incomodaban porque lo hacían darse cuenta de lo diferente que era la cultura trinitense comparada con la colombiana y le costaba un poco de trabajo entender por qué la mujer no podía ser tratada en igualdad de condiciones con respecto al hombre o por qué el tener una orientación sexual diferente podía ser motivo para ser juzgado. En otras palabras, durante el intercambio estudiantil, él desarrolló una conciencia cultural, gracias al choque idiosincrático del cual fue parte al vivir la experiencia de ser asistente de español como lengua extranjera (ELE).

En la siguiente narrativa, Miguel nos contará cómo ha aplicado en su quehacer docente esos conocimientos tanto culturales, como de índole profesional que aprendió durante el intercambio estudiantil.

Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil.

“Yo abordo la cultura en clase, tratando de implantar un imaginario en la cabeza de los estudiantes, sobre la importancia de conocer e indagar sobre otras culturas porque el imaginario que nosotros tenemos como aprendices de una lengua extranjera está siempre basado en los estereotipos. Entonces, si estoy estudiando francés, pienso en Francia, si estoy estudiando inglés, pienso, o en Estados Unidos o en Inglaterra, y ya, pero no, va mucho más allá de eso”.

(Miguel Betancur, entrevista narrativa # 3, 01 de agosto de 2024).

Tener la experiencia de realizar un intercambio estudiantil mientras nos encontramos en proceso de formación es algo que puede generar nuevas perspectivas y puntos de vista, no solo sobre nuestro quehacer, sino, sobre el contacto con la cultura. Al hablar con Miguel sobre su opinión del intercambio, él manifiesta: “siento que el intercambio es una experiencia excepcional, te hace consciente de muchas cosas que simplemente habías escuchado en el salón de clase. Entonces, el hecho, por ejemplo, de entender realmente cómo funciona nuestra lengua materna, es algo que vemos en clase de manera muy general, pero que durante el intercambio podemos concientizarnos y podemos empezar a realmente entender el funcionamiento de la lengua”. Nuestro colega – participante hace alusión a la importancia de poner en práctica esa teoría que vemos en el salón de clase en un contexto que nos desafíe, pues solo enfrentándonos a una realidad, seremos capaces de ponernos a prueba y confirmar si hemos aprendido o no. Miguel complementa diciendo “la experiencia que tuve anteriormente, aquí en Bogotá, me sirvió para ya poner todo lo que sabía en marcha en Trinidad y Tobago y entender realmente cómo funcionaba la enseñanza de un idioma”. En otras palabras, para realizar un intercambio estudiantil, cuyo enfoque es la enseñanza, necesitamos tener unas bases y unas herramientas, tanto lingüísticas como pedagógicas, para poder cumplir a cabalidad con lo que demanda ser asistente de lengua, en este caso, español, en un país angloparlante, más específicamente en Trinidad y Tobago.

Miguel se posiciona en su evolución como docente en formación y menciona que después de haber participado en el intercambio “Yo recuerdo muchísimo que aprendí sobre los tiempos verbales del español. Fue algo que no tenía presente antes y que, en Trinidad y Tobago, gracias a la experiencia, al contacto con los estudiantes y la dinámica de las clases,

tuve que investigar y hacerme consciente de cómo enseñarlo, de cómo transmitir ese conocimiento”. El ser asistente implica entender que algo indispensable para tener didáctica y poder ser buen pedagogo y docente es desarrollar la habilidad de autoformarse cuando las circunstancias lo ameritan. Miguel nos cuenta que cuando regresó del intercambio y comenzó a laborar de nuevo: “recuerdo, por ejemplo, mi compañero australiano con quien nos volvimos muy cercanos porque teníamos los salones seguidos, él me hacía muchas preguntas del español, me hacía preguntas: cómo y por qué conjugas este verbo de diferente manera. Entonces me decía yo quiero y yo quiera ¿cuál es la diferencia? Yo le decía, mira, uno está conjugado en presente. Yo quiero, y el otro hace parte del subjuntivo, que se usa para expresar tu actitud con respecto a una situación, entonces, por ejemplo, el hecho de decir, aunque yo quiera ir, realmente no me siento cómodo, ahí estás expresando una actitud”. Para Miguel fue muy importante formarse para conocer su propia lengua, eso lo llevó a mejorar su conocimiento lingüístico e incluso a ser capaz de responder interrogantes que sus propios compañeros docentes, nativos del inglés, le formulaban. Esto lo reafirma Miguel cuando nos cuenta: “recuerdo que una vez la profe de Jamaica cuando terminamos la jornada laboral, escuchó que un profe colombiano dijo la expresión *fuímonos*; por lo que pregunta “¿fuímonos? ¿Por qué? fuímonos, ¿no es vámonos?” y yo gracias a lo que había aprendido como asistente le dije: es porque tiene un pronombre enclítico que es la palabra nos y se debe unir con el verbo y es igual a decir vámonos”. Miguel dice que él no se hubiera hecho tan consciente de la estructura y de la manera cómo funciona la gramática de su lengua de no ser por la experiencia de ser asistente, por ello valora tanto el intercambio estudiantil. Él lo afirma cuando relata: “me di cuenta que realmente la enseñanza de gramática es necesaria. Yo no lo tenía presente, pero estando en Trinidad me hacían

muchísimas preguntas sobre gramática y estando de vuelta nuevamente en Bogotá con las experiencias que tuve con mis compañeros, descubrí que enseñar gramática es una buena manera de enseñar el idioma⁸, me hice consciente de ello, fue algo que comprendí”.

Hablando un poco de la manera cómo él tuvo que formarse pedagógica y didácticamente para enseñar español, él expresa: “tuve obligatoriamente que buscar información y buscar cómo entender los tiempos verbales. Tuve que buscar a mis compañeros, asistentes de español, tuve que recurrir también a quien era en ese momento, mi coordinador, tuve que recurrir a los otros docentes, al docente venezolano, al docente cubano y a todos los profes que pudiera para preguntarles precisamente, sobre las dinámicas de clase sobre los tiempos verbales que hacen parte de la gramática y la estructura de la lengua”. Esto debido a que en sus palabras había una “ausencia de conocimiento y de experiencia porque las materias que vi durante los primeros semestres de la carrera no me dieron lo que necesitaba para poder estar preparado para enseñar español a un extranjero, tenía experiencia enseñando español para colombianos, pero no para extranjeros”. Podemos decir entonces que un docente se forma tanto didáctica como pedagógicamente, siendo curioso e indagando cuando es consciente de que no tiene las herramientas o el conocimiento, recurre a lo que otros saben para poder llenar ese vacío epistemológico que hace parte de la labor de ser docente o en este caso de ser asistente de lengua⁹. Ser buen docente, ser un profesional que sabe usar la didáctica con un ser

⁸ Teniendo en cuenta que, Miguel al momento de irse de intercambio a Trinidad y Tobago no tenía una formación sólida en su lengua, podemos asumir que la conclusión a la que llega en este apartado de su narrativa tiene que ver con la intuición de un método al que ha llegado por su experiencia. Esto quiere decir que no necesariamente lo afirmó desde la conciencia de haber adquirido el conocimiento teórico sobre los paradigmas de enseñanza de la lengua española. Aclaremos aquí su afirmación para no abrir el debate en nuestro trabajo sobre la pertinencia de un método u otro en los paradigmas de didáctica de la lengua.

⁹ Puede resultar obvia la conclusión a la que llega Miguel en este apartado a los ojos de un docente profesional. Sin embargo, desde la experiencia de ser estudiantes de pregrado, podemos afirmar que no

enmarcado en la pedagogía, implica ser un individuo autónomo. Este punto de vista lo confirma Miguel cuando resalta: “siento que tuve que recurrir mucho a los profesores encargados de las materias de español, y decirles, recomiéndame un texto, algo que pueda usar con los estudiantes y tuve que recurrir mucho a ellos, precisamente porque sentía que no tenía las bases suficientes para poder desenvolverme en mi rol de asistente de español en ese país”. Esta experiencia no solo está permeada por la autonomía del colega – participante en su proceso de formación como docente de lenguas, sino que también denota responsabilidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de otros individuos, en este caso, esos estudiantes que tomaban las tutorías para aprender español.

Por otro lado, Miguel nos habla de la manera como la estructura de sus clases evolucionó después de haber hecho el intercambio estudiantil. Él dice, “desde que regresé, abordo la cultura en clase, tratando de implantar un imaginario en la cabeza de los estudiantes sobre la importancia de conocer e indagar sobre otras culturas porque el imaginario que tenemos como aprendices de una lengua extranjera está siempre basado en los estereotipos. Entonces, si estoy estudiando francés, pienso en Francia, si estoy estudiando inglés, pienso, o en Estados Unidos o en Inglaterra, y ya, pero no, va mucho más allá de eso y fue después de estar en una isla caribeña donde hablan inglés que comprendí que existen muchísimos acentos, muchísimas variedades”. Nuestro colega – participante describe las formas en que el intercambio generó en él no solo una conciencia cultural con la cual no solo comprende la esencia de la cultura trinitense, sino que, sabe que es importante llevar este conocimiento al aula de clase para abrir la perspectiva de los

siempre se tiene la consciencia de la autonomía que debe desarrollarse en la búsqueda de los saberes necesarios para desempeñarse eventualmente como docente titulado. Por tanto, esta reflexión nos puede servir para orientar esta conciencia en los futuros docentes que pueden no llegar a saberlo en su pregrado.

estudiantes. Miguel complementa su punto de vista diciendo: “yo creo que a los profes de lengua nos pasa mucho que nuestros estudiantes nos preguntan: profe, ¿has estado en Estados Unidos? ¿conoces Estados Unidos? Es raro decir “no, pero viví en una isla caribeña, donde hablan inglés”. Entonces, lo que yo hago en clase es enseñarles a los estudiantes que es importante también hablar de esos países que no son tan conocidos, que no son el centro de atención por definición. Eso amplía el lente de la enseñanza y del aprendizaje. Por ello, en mi clase les muestro que existen muchísimas otras opciones”. Según Miguel la experiencia del intercambio fue enriquecedora porque lo ayudó a encontrarse pedagógica y didácticamente como profesor de lenguas, y también lo ayudó a ver que es importante que los estudiantes se enamoren de las culturas hispanas. Él finaliza diciendo:” también lo hago con países hispanos, obviamente, si las clases son de español, hablo de Chile, Cuba, Costa Rica, y planeo las clases usando lo que aprendí en las clases culturales y las tutorías de lengua cuando fui asistente”.

Luego de haber presentado las narrativas que serán analizadas, es importante dejar claro que fueron el medio usado para reconstruir la historia de vida del colega – participante. Cada uno de estos tres momentos fue reconstruido en una narrativa específica. Por ende, la lectura de las tres narrativas le deberá dar al lector una noción general de la vida de nuestro colega – participante. Insumo que es importante para entender el análisis que presentamos en la sección titulada *análisis de la historia de vida del colega – participante*.

Proceso de análisis de la información

Antes de analizar la información, realizamos un proceso de lectura de las transcripciones de las entrevistas narrativas, de las cuales se desprenden las tres narrativas

que reconstruyen la historia de vida de nuestro colega – participante. A medida que realizábamos esta lectura, seleccionábamos la información que describía algún posible factor que podría llevar a la configuración identitaria de Miguel, teniendo en cuenta esos patrones que se repetían en las respuestas que proporcionaba en las entrevistas narrativas, mientras narraba su historia de vida. El proceso de codificación con color implica hacer un acertado análisis del contenido en el cual se asigna a cada unidad relevante un código o color que la enmarca dentro de una categoría (Bautista Cárdenas, 2022). Para el caso de nuestro estudio fueron cuatro los colores que se utilizaron para identificar los cuatro temas que hacen parte de los anexos que sirvieron como insumo para la construcción de las tres narrativas. Con el ánimo que el lector pueda entender la codificación, hemos elaborado la siguiente tabla:

Tabla 1: convenciones para entender la codificación con color en las entrevistas narrativas

Entrevista narrativa 1:	Entrevista narrativa 2:	Entrevista narrativa 3:
El color verde lo usamos para resaltar las preguntas que guiaron la entrevista narrativa.	El color verde, para resaltar las preguntas que guiaron la entrevista narrativa.	El color verde, para resaltar las preguntas que guiaron la entrevista narrativa.
El color azul lo empleamos para resaltar las experiencias significativas que el colega – participante tuvo con varios docentes a lo largo de su historia de vida.	El color azul, para resaltar las responsabilidades que el colega – participante tuvo durante el intercambio estudiantil.	El color azul, para resaltar la conciencia didáctica y pedagógica que el colega – participante o el docente en formación tuvo después del intercambio.
El color amarillo, lo usamos para resaltar esas experiencias de vida que fueron significativas desde una perspectiva cultural y que permearon la decisión del colega – participante para realizar el intercambio.	El color amarillo, para resaltar esas experiencias significativas a nivel cultural que el colega – participante tuvo durante su experiencia en el intercambio estudiantil.	El color amarillo, para resaltar esas experiencias que denotan un cambio en la conciencia cultural del colega – participante

Y, por último, el color gris, lo usamos para resaltar esas expectativas y puntos de vista que el colega - participante tenía sobre ser asistente de español como lengua extranjera (ELE).	El color gris, para resaltar esas experiencias y ese contacto que el colega - participante tuvo con la enseñanza del español mientras se desempeñaba asistente de español como lengua extranjera (ELE).	El color gris, para resaltar esas experiencias que el colega - participante tuvo con la enseñanza del español y que denotan un cambio con respecto al manejo de su lengua, es decir, un cambio en su conciencia lingüística después de haber realizado el intercambio estudiantil.
---	---	--

Posteriormente a haber terminado el proceso de codificación de la información, damos paso a la creación de las categorías que emergieron de la codificación con color y basan el análisis de las tres narrativas que reconstruyen la historia de vida de nuestro colega – participante. Las categorías de análisis las establecimos usando la teoría fundamentada que se sitúa “en un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos” (Strauss y Corbin, 2002, p.14). Teniendo en cuenta esta postura teórica, las categorías surgieron a partir de las temáticas en común que se hallaron en la transcripción de las tres entrevistas narrativas usando la codificación con color y las convenciones anteriormente explicadas. Según Strauss y Corbin (2002), es pertinente usar esta teoría para establecer categorías porque su análisis, hará que los resultados “se parezcan más a la realidad” (p.14). Por ende, podemos asegurar que el análisis de las narrativas reflejó un acercamiento a la configuración de la identidad profesional que la experiencia de participar en un intercambio estudiantil para enseñar español como lengua extranjera (ELE) tuvo en nuestro colega – participante. A continuación, exponemos las categorías que fueron analizadas en este apartado de la investigación:

Tabla 2: ejes de análisis

Pregunta de investigación			
¿De qué manera la reconstrucción de una historia de vida devela los aportes que la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado tiene en la configuración de la identidad profesional docente?			
Objetivo general			
Informar a través de la reconstrucción de una historia de vida la forma en que la participación en un intercambio estudiantil enseñando ELE durante el pregrado contribuye a la configuración de la identidad profesional docente.			
Objetivo específico #1	Objetivo específico #2	Objetivo específico #3	Objetivo específico #4
Evidenciar las experiencias vividas que configuran la identidad profesional de un docente de lenguas en formación después de haber participado en un intercambio estudiantil para enseñar ELE.	Describir los diferentes aportes que tiene la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado en la configuración de la identidad profesional docente.	Caracterizar e interpretar los posibles cambios en la identidad profesional docente después de participar en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado.	Comprender la manera en que la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado configura la identidad profesional docente.
Narrativa #1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil		Narrativa #2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil	Narrativa #3: Contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil
Eje de análisis 1: Entretejiendo los primeros pilares que llevaron al colega – participante a convertirse en docente.		Eje de análisis 1: Enfrentando una nueva arista de la docencia: el rol de asistente de español como lengua extranjera (ELE).	Eje de análisis 1: Reconfigurando la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje después del intercambio estudiantil.
Eje de análisis 2: Describiendo los factores que motivaron al colega – participante a realizar el intercambio estudiantil.		Eje de análisis 2: Descubriendo la importancia de la autonomía y el trabajo cooperativo gracias a el rol de asistente de español como lengua extranjera (ELE).	Eje de análisis 2: Describiendo esas experiencias que denotan un nuevo manejo de la lengua materna gracias al haber sido asistente de español como lengua extranjera (ELE).

Eje de análisis 3: Retratando el imaginario que el colega – participante tenía de ser asistente de español como lengua extranjera (ELE).	Eje de análisis 3: Desarrollando una conciencia cultural significativa gracias a las experiencias culturales vividas en el intercambio estudiantil.	Eje de análisis 3: Ampliando la perspectiva cultural en el aula de clase gracias a la experiencia vivida en el intercambio estudiantil.
--	---	---

Análisis de la historia de vida del colega – participante

Antes de iniciar con el análisis de la historia de vida del colega – participante, debemos decir que la tabla de categorías que lo fundamenta, la organizamos de manera tal que en los tres ejes que se desprenden de la primera narrativa podamos evidenciar el trasiego de Miguel y su acercamiento con la docencia, la elección de esta profesión y su posterior decisión para querer hacer parte del intercambio estudiantil. Por supuesto, sin dejar de lado el imaginario que él tenía de ser asistente de español como lengua extranjera (ELE). Los tres ejes que se desprenden de la segunda narrativa nos darán los insumos para entender los valores que tuvo que desarrollar Miguel y los factores que contribuyeron para que efectivamente podamos afirmar que la experiencia de participar en un intercambio estudiantil para enseñar ELE configuró su identidad profesional. Por su parte, los tres ejes que se desprenden de la tercera narrativa nos permitirán reafirmar cómo la experiencia de enseñar ELE en Trinidad y Tobago configuró la identidad de nuestro colega – participante en aspectos como su práctica pedagógica. Así como también, la manera en la que él entiende la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Ahora, adentrándonos en el análisis de la historia de vida, consideramos apropiado recordarle al lector que los fragmentos seleccionados pertenecen a las tres narrativas que reconstruyen la historia de vida de nuestro colega – participante que se encuentran en la

primera parte de este capítulo. Al final de cada fragmento seleccionado, pusimos el nombre de la narrativa y el párrafo al cual puede remitirse el lector para ubicarlo.

Para llevar a cabo el análisis de la historia de vida de nuestro colega – participante, utilizamos la técnica conocida como *triangulación teórica*. La técnica implica “emplear más de una perspectiva para analizar el mismo conjunto de datos” (Uribe, 2021, p.2). Las perspectivas que usamos para analizar las narrativas que reconstruyen la historia de vida de Miguel, fueron los puntos de vista de diversos autores que nos ayudaron a comprender los acontecimientos que configuraron su identidad profesional.

Complementamos estas perspectivas a partir de nuestra interpretación como investigadores de la teoría utilizada. Este proceso lo realizamos con el objetivo de analizar verazmente la historia de vida. Triangular teóricamente se trata entonces de analizar la información desde tres ángulos: “desde las experiencias (...) que podrían contribuir a la formación docente, algunos autores que han desarrollado diferentes puntos de vista y finalmente incluir la voz del autor del presente escrito” (Castañeda Trujillo, 2019, p.75). Teniendo en cuenta estas visiones teóricas, se desarrolla el siguiente análisis:

Narrativa #1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil

Eje de análisis 1: entretejiendo los primeros pilares que llevaron al colega – participante a convertirse en docente.

Este primer eje presenta los pilares y primeros acercamientos que Miguel tuvo con la docencia antes de convertirse en docente de lenguas. Analizamos la influencia implícita que una maestra tuvo en la elección de nuestro colega – participante y su decisión de tomar este camino a nivel profesional.

La profesora Danery me propuso por primera vez en la vida realizar una promoción, es decir, dejar cuarto y pasar directamente a quinto. Eso me abrió una nueva puerta a una nueva perspectiva porque yo no entendía cómo eso podía ser posible”.

(Narrativa 1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil/párrafo 1).

Podemos decir que la profesora Danery le mostró a Miguel una de las principales capacidades que debe tener un docente y es la de reconocer las habilidades y talentos que poseen los estudiantes. En palabras de Fogg (2021), este reconocimiento generará en los estudiantes una “capacidad para desoír las autocríticas (...) e irán mucho más allá de entender esto como un hábito y una celebración” (p.2). En el caso de Miguel, este primer gesto por parte de su profesora, no solo puso en evidencia su talento para el aprendizaje, sino que lo hizo ver en ella, su calidad humana y su amor por la docencia.

Para Miguel fue muy significativo ver cómo la profesora tuvo la iniciativa de organizar a él y a sus compañeros y de invitarlos a su casa por parejas cada viernes para que se familiarizaran con el computador y aprendieran a usarlo. Miguel dice “ella misma se sentaba con nosotros en el computador y nos enseñaba y decía: esto es un mouse y se mueve así”.

(Narrativa 1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil/párrafo 1).

Esta experiencia le mostró a Miguel lo que un docente es capaz de hacer cuando realmente siente una profunda vocación por la enseñanza. Podemos hacer alusión al llamado amor por la vocación docente, que es el mismo amor que se les da a los estudiantes cuando construimos las bases de su conocimiento. Es un amor que trasciende todas las esferas y que se siente por los niños, la ciudad y el país. (Tausa Ramírez, y Sánchez Fontalvo, 2021). Podemos decir que, gracias a este amor que la profesora implícitamente le

inculcó a nuestro colega – participante a través de sus acciones, él hoy en día la recuerda como una maestra virtuosa de la cual ha tomado muchas características como docente.

En su quehacer en el presente como docente de lenguas, Miguel considera que tiene características de la profesora Danery ya que dice ser “un docente dinámico, y esa era una de las características de ella, sus clases eran muy divertidas, daba ganas de ir a clase, daba ganas de ir y participar y estar presente y aprender”. También, “he aprendido a ser muy paciente y muy abierto para entender diferentes perspectivas sin juzgar, una característica que tiene la profesora Danery”.

(Narrativa 1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil/párrafo 2).

Este fragmento de la narrativa nos muestra cómo Miguel se apropia de algunas características de la primera maestra que en el salón de clase no solo resaltó sus habilidades y le mostró la importancia de ser un buen ser humano, sino que, además, dejó huella en él por ser dinámica, paciente y mostrarle lo importante que es estar abierto a los puntos de vista de los demás y, sobre todo, respetarlos. Miguel da cuenta de un proceso de construcción de valores en su quehacer y también como persona gracias al actuar de su maestra. En palabras de Lara Martínez (1999) un maestro es un factor que puede llevar a un individuo a “favorecer el cambio sociocultural que experimenta una sociedad” (p.76). Este primer eje de análisis evidenció que el primer acercamiento de nuestro colega – participante estuvo marcado por varios valores como el amor por la docencia, y la paciencia. Así como también pudimos establecer varias características como el dinamismo y la capacidad de resaltar las virtudes en otros; conceptos que son pilares, no solo para formarse como docente, sino para formarse como buen ser humano.

Eje de análisis 2: describiendo los factores que motivaron al colega – participante a realizar el intercambio estudiantil.

Uno de los factores a los que Miguel hace alusión mientras nos narra su historia de vida es el hecho que, desde que se encontraba en la escuela secundaria o como se le conoce aquí en Colombia, el bachillerato, se sentía muy cómodo y conectado con su lengua materna: el español.

“Recuerdo que me gustaba muchísimo español, era mi materia favorita. Nos ponían a leer muchos cuentos, obras de teatro, historias, libros”. En cuanto a su sentir en esta clase, Miguel expresa que “sentía que era una materia muy dinámica en la que no siempre nos sentábamos a escuchar al docente y hacer lo mismo, sino que, jugábamos mucho”

(Narrativa 1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil/párrafo 3).

Podemos deducir que uno de los primeros factores que pudieron influir en Miguel para que realizara el intercambio estudiantil, tuvo que ver con lo conectado que se sentía con su lengua materna gracias a los contenidos que aprendió en el salón de clase durante el bachillerato y a la manera como él tuvo contacto con los mismos¹⁰. Esto, una vez se hubo enterado de su rol como asistente en Trinidad y Tobago. Puede resultarnos obvio que al momento de postularse al intercambio no supiera exactamente las funciones que iba a desempeñar y por ello, expresara que no sabía qué iba a hacer. Sin embargo, una vez enterado, podemos decir que el factor mencionado anteriormente sí constituye una

¹⁰ Si bien es cierto, él siempre se desempeñó bien en la asignatura de español y era su favorita, no podemos perder de vista que esa conexión no implicó necesariamente saber desde la luz de la teoría sobre su lengua materna lo suficiente como para entender los fenómenos gramaticales que se expresan en español. Por tanto, al irse de intercambio comprendiendo que su rol era de asistente de español, no era consciente del todo sobre las dimensiones de su rol como lo explicamos en otros apartados de este trabajo.

motivación genuina para haber realizado su intercambio. Por tanto, entendemos que estos factores hacen referencia al dinamismo del docente, característica que dentro del entorno educativo “hace que los alumnos se sientan atraídos por la lengua” (Belver

et al, 2023, p.273). Nuestro colega – participante no solo desarrolló un gusto por el idioma, sino que gracias a ese dinamismo y a esa manera en la que el docente de español le dictó sus clases, decidió no solo ser docente, sino también realizar el intercambio estudiantil para ser asistente de español.

“Sentía que era bueno redactando, sentía que era bueno en ortografía, sentía que era algo que podía explotar”.

(Narrativa 1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil/párrafo 4).

Miguel expresa seguridad y confianza en sí mismo con respecto a la conexión que siente con su lengua materna. Es importante hablar de la autoconfianza como un factor que puede impulsar a los seres humanos a aceptar nuevos desafíos. Lo es el caso de tomar la decisión de ser asistente de español en un territorio angloparlante (Trinidad y Tobago). Decisión que refleja “un ambiente en nosotros mismos (...) de creer que lo podemos hacer” (Palermo, 2016, p.8). Para complementar esta postura, es importante establecer una conexión con la curiosidad por conocer y estar inmersos en otras culturas.

“Yo recuerdo que, en segundo semestre el enfoque fue Francia, en ese momento, yo empecé a tener un primer acercamiento a una cultura diferente, hablamos de las comidas de Francia y de los hábitos de ellos, y cómo esas fiestas de ellos son tan diferentes a las nuestras. En cuarto semestre, el enfoque fue África, los países francófonos de África”.

(Narrativa 1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil/párrafo 5).

Otro de los factores que contribuyó a que nuestro colega – participante realizara el intercambio estudiantil durante su formación de pregrado fue el hecho de identificar en el contenido de clases, las diferentes características que hacen parte de las culturas tanto francófona como africana y cómo estas pueden hacer parte de un mismo contexto. En este punto, es necesario hablar del contenido cultural de una clase. Entendemos, entonces que, el objetivo de una clase es que “un conjunto de actividades (...) permitan crear, expresar, interpretar, conservar y transmitir contenidos” (Castro Carvajal, 2009, p.206). Pero no se trata solo de aprenderlos, sino de aprovechar su potencial e ir más allá para que estos generen curiosidad en los docentes en formación y busquen la posibilidad de desafiarse a sí mismos y vivir la experiencia de realizar un intercambio estudiantil como fue el caso de nuestro colega – participante¹¹. Este eje nos mostró que factores como la autoconfianza, sumada a la conexión con la lengua materna y el contenido de las clases que nuestro colega – participante tomó en la primera etapa de su formación universitaria, lo impulsaron a ser asistente de español en Trinidad y Tobago.

Eje de análisis 3: retratando el imaginario que el colega – participante tenía de ser asistente de español como lengua extranjera (ELE).

Este eje describe la manera cómo nuestro colega – participante imaginaba que sería la experiencia de ser asistente de ELE en Trinidad y Tobago.

“Yo no me preparé, no le di la importancia que requería en ese momento, porque ya sabía la lengua, entonces no vi necesario prepararme”.

(Narrativa 1: reconstruyendo la experiencia previa al intercambio estudiantil/párrafo 5).

¹¹ Incluso, estas motivaciones pueden llevar al estudiante a realizar otros tipos de intercambios culturales y lingüísticos posibilitados por otros programas como lo son campamentos de verano, el programa Au Pair, babysitting, voluntariados u otras modalidades.

Miguel hace referencia a su condición de hablante nativo del español para justificar el no necesitar conocer la manera cómo funciona su lengua materna y así poder enseñarla, esto denota una postura antes de realizar el intercambio estudiantil en la cual él daba por sentado que ya tenía las herramientas lingüísticas necesarias para desempeñarse como asistente de ELE. Esto sucede porque “la natividad dota a los hablantes de un idioma de cierta autoridad que se asocia con la autenticidad y legitimidad en el uso del mismo” (Byram y Fleming, 2001, p.23). Pero no es lo mismo hablarlo que enseñarlo, porque la enseñanza implica tener una conciencia lingüística que tiene que ver con saber el uso y la manera cómo se constituyen las estructuras.

Narrativa #2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil

Eje de análisis 1: enfrentando una nueva arista de la docencia: el rol de asistente de español como lengua extranjera (ELE).

Este primer eje presenta la manera en que nuestro colega – participante se enfrentó por primera vez a su rol como asistente de ELE. Analizaremos las habilidades y las características que él tuvo que desarrollar para poder cumplir con su rol a cabalidad.

“Yo tenía que enseñar español 16 horas a la semana, pero adicionalmente, debía también organizar un club de conversación de español, y también había unas horas destinadas a la virtualidad, revisión de tareas, revisión de cosas que los estudiantes subían a la plataforma”.

(Narrativa 2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil /párrafo 1).

Este primer acercamiento con sus funciones le hizo ver a Miguel que, para poder desempeñarse como buen asistente de ELE en otro territorio, debía tener un muy buen

manejo del tiempo, un claro sentido de la responsabilidad y un alto conocimiento de su lengua materna. Teniendo en cuenta la perspectiva teórica de Rosa, 2016, citada por Salamanca Ávila (2024), quien manifiesta que estas habilidades son sinónimo de “regulación, coordinación y sincronización” (p.339). Pese a ser un intercambio estudiantil, nuestro colega – participante iba a Trinidad y Tobago a ser asistente de lengua, lo que implicaba que iba a ser empleado por la universidad de West Indies y debía tener unas responsabilidades asignadas para así poder devengar un salario. En otras palabras, este también fue su primer contacto con el mundo laboral en un territorio internacional.

Ahondando un poco en cómo debía entenderse cada espacio y función de ser asistente, Miguel menciona que él mismo abría los espacios de las tutorías y los estudiantes los usaban como ellos deseaban. En sus palabras: “muchos querían revisión de tareas, algunos querían solamente practicar sus habilidades comunicativas, otros querían alguna explicación de un tema”.

(Narrativa 2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil /párrafo 2).

La descripción de las funciones que Miguel desempeñó, se enmarca alrededor de una de mayor relevancia cuando se es docente de lengua: la de tener un conocimiento y un bagaje sólido en los temas para dar retroalimentación; habilidad de la que él debía hacer uso revisando las tareas de los estudiantes o en el momento en el que ellos estuvieran llevando a cabo su proceso comunicativo, además de tener un conocimiento fundamentado del funcionamiento de su lengua materna. Algo que, como vimos al final del análisis de la narrativa anterior, no era un aspecto que a él como docente en formación le preocupara. Sin embargo, es importante estar preparado en este ámbito porque demuestra una capacidad del

docente para “actuar de manera inteligente frente a una situación, una capacidad de moverse por diversas categorías intelectuales” (Cantoral Uriza, 2008, p. 601). Para nuestro caso, podemos entender las diversas capacidades intelectuales y personales del colega-participante para desarrollar las funciones que desempeñaba como asistente y que, al ser capaz de realizarlas en su totalidad, lo hacían un asistente competente. A lo largo de este eje describimos cómo Miguel empezó a enfrentarse con la realidad de ser asistente de ELE, lo que implicó desarrollar características como la responsabilidad y el manejo del tiempo. En el análisis del siguiente eje, ahondaremos en esas esas estrategias que él empleó para enfrentar los diferentes desafíos que tuvo como asistente mientras realizó el intercambio estudiantil.

Eje de análisis 2: descubriendo la importancia de la autonomía y el trabajo cooperativo gracias a el rol de asistente de español como lengua extranjera (ELE).

El segundo eje de esta narrativa, presenta el análisis de los desafíos y las estrategias que nuestro colega – participante empleó para superarlos.

“Era complejo cuando mis estudiantes me hacían preguntas sobre todo gramaticales y yo no tenía la respuesta, aunque siempre les respondí con sinceridad: yo no sé sobre ese tema, voy a buscar, vamos a buscar juntos y a aprender, pero si era complejo el hecho de que ellos me hacían muchas preguntas sobre el subjuntivo, o por qué un verbo se conjuga de esta manera, cómo se llama esta preposición que ponemos aquí, muchas preguntas estructurales que yo no tenía ni idea para poder justificar y dar la razón”.

(Narrativa 2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil

/párrafo 3).

Como lo señalamos en la última parte del análisis de la primera narrativa, no es suficiente con ser hablante nativo del español para poder enseñarlo, pues no estamos hablando de un proceso de adquisición, sino, del aprendizaje de una lengua, lo cual implica entender que la adquisición “es un proceso espontáneo e inconsciente de interiorización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma” (Krashen, 1981, citado por Alcaraz Varó, 2002, p.134). En cuanto al aprendizaje, el mismo autor menciona que “es un proceso consciente, resultado de la instrucción formal en el aula, e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema” (Krashen, 1981, citado por Alcaraz Varó, 2002, p.134). En este orden de ideas, Miguel debió instruirse en el aula de clase en lo que respecta al funcionamiento del español, con la intención, no solo de tener el conocimiento, sino de tener las herramientas tanto didácticas como pedagógicas para poder enseñar su lengua materna.

Pero según él: “eso no lo vi en la carrera, no estaba preparado para eso”.

***(Narrativa 2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil
/párrafo 3).***

Lo anterior nos permite inferir que los espacios académicos tomados por Miguel en la universidad relacionados con su lengua materna antes de realizar el intercambio, centraban en una perspectiva epistemológica basada en un proceso de adquisición y no en una enmarcada dentro del proceso de aprendizaje que prepare a los docentes en formación para poder enseñarla. Fundamentación que es coherente con su propósito formativo, pero que, podría revisarse la necesidad de abrir algún espacio adicional con la perspectiva de aprendizaje de la lengua para darle algunas bases al docente en un campo que se hace tendencia en el campo laboral.

“En cuanto a la manera como se enfrentó esta situación, Miguel dice: “yo empezaba a buscar sobre el subjuntivo, en qué momento se usa, cómo se conjuga, lo más importante para entender esos temas gramaticales, y poder darles una respuesta a los estudiantes”.

(Narrativa 2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil /párrafo 3).

Una de las características que hizo parte de la formación de Miguel durante el intercambio estudiantil fue la autonomía, pues en palabras de Rué (2016) esta es “la capacidad de dotarse uno mismo de las reglas, de las normas para el aprendizaje” (p.4). En este caso, nuestro colega – participante tuvo la necesidad de llenar ese vacío conceptual respecto al funcionamiento de su lengua materna, aprendiendo por sí mismo ya que al ser autónomo evita “eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados” (Rué, 2016, p.4). Así, pudo responder a las funciones delegadas por la universidad dentro de la asistencia de lenguas que estaba llevando a cabo.

Otra manera como Miguel enfrentó esta situación tuvo que ver con buscar apoyo en sus compañeros de intercambio para que enfrentar este desafío fuera un poco más fácil. Él relata “muchas veces nos reuníamos y decíamos, me preguntaron sobre esto, qué es, cómo funciona y entre nosotros tres intentábamos buscar respuesta. Eso lo hicimos mucho, pues quizá a mí me iba bien con algún tema, entonces yo se los explicaba, y mis compañeros sabían mucho más sobre otro tema, entre nosotros mismos nos buscábamos mucho”.

(Narrativa 2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil /párrafo 4).

Otra de las estrategias que llevó a cabo para poder solventar el vacío conceptual que tenía con respecto al funcionamiento de su lengua materna tiene que ver con el trabajo cooperativo. Miguel recurrió a sus compañeros de intercambio y al hecho de relatar sus experiencias para poder mejorar sus conocimientos y también sus bases pedagógicas y didácticas. El anterior fenómeno, en palabras de Holubec, Johnson y Johnson (1999), lleva a crear “una situación cooperativa donde los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (p.5). Tal fue el caso de Miguel, ya que, al compartir sus dudas con sus compañeros, entre ellos, junto con él, podían alcanzar el objetivo de mejorar el manejo de su lengua materna. Lo narrado en el eje aquí tratado, nos mostró que Miguel se fue transformando en un docente autónomo, teniendo claro que su autonomía para aprender por sí mismo combinada con el trabajo cooperativo lo llevaron a mejorar y crecer a medida que vivió la experiencia de enseñar español.

Eje de análisis 3: desarrollando una conciencia cultural significativa gracias a las experiencias culturales vividas en el intercambio estudiantil.

Este eje presenta la manera cómo las diversas experiencias que nuestro colega – participante vivió durante el intercambio estudiantil, lo llevaron a desarrollar una conciencia cultural mediada por la tolerancia y la comprensión hacia el contexto en el que se encontraba inmerso.

En cuanto a su contacto con la cultura trinitense en sus palabras, él declara que el ser asistente hizo que “los estudiantes intentaran acercarse mucho a mí, me invitaban a sus casas, querían que fuera para brindarme un plato típico del país, querían que conociera a sus familiares, querían que hiciera algún plan para ir a un bar, para ir a la playa, todo eso

también fue muy significativo para mí, por el acercamiento que tuve con los estudiantes y a su vez, con la cultura”.

***(Narrativa 2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil
/párrafo 5).***

La relación que Miguel estableció con sus estudiantes fue una en la que “favoreció los procesos de conocimiento autodirigido y deslocalizó el aula como centro exclusivo de conocimiento” (Ruiz-Velasco Sánchez y Bárcenas López, 2019, p.700). Esto se dio porque él aprovechó el interés que los estudiantes tenían en conocerlo y en acercarse a él para poder sentirse más conectado con la cultura trinitense y de esta manera también ser más cercano a sus estudiantes. Es importante mencionar que Miguel se deslocalizó del aula de clase porque al estar inmerso en el espacio personal de los estudiantes, es decir, en sus hogares, ya no se puede hablar de una relación docente – estudiante, sino de una relación entre pares o de igual a igual.

“Yo pude asistir a festivales indios, estuve en el Holly., que es un festival en el que se lanzan pinturas de colores, y significa que todos somos iguales. También fuimos a un festival musulmán; una marcha en el que el sol y la luna se juntaban y bailaban, fue una marcha muy bonita.

***Narrativa 2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil
/párrafo 5).***

A partir de lo narrado por nuestro colega – participante, podemos asumir que él tuvo una inmersión cultural en la que no solo conoció la cultura, sino que, la vivió de primera mano; por ello podemos hablar de un desarrollo de su conciencia cultural. En palabras de Soriano Ayala (2009) hablamos de “una cuestión de actitud hacia las culturas en general”

(p.466), pues, cuando realizamos un intercambio estudiantil, debemos estar abiertos a aprender, a abrir nuestra mente, actitud que Miguel puso en práctica para poder enriquecerse tanto personal como profesionalmente.

Pero no todas las experiencias que se tienen al estar inmerso en un territorio y en una cultura diferente son positivas. Por eso, al pedirle a Miguel que describiera una experiencia compleja que hubiera vivido durante el intercambio, él destaca una relacionada con los estereotipos, pues en sus palabras nos dice: “me ponían canciones y me preguntaban mucho sobre cantantes de reggaetón, y yo les decía: no es algo que yo escuche personalmente. Sin embargo, intentaba buscarles la información que ellos requerían” y continúa diciendo: “cómo hablas español, entonces tienes que saber sobre reguetón”.

(Narrativa 2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil /párrafo 6).

Otro de los factores que contribuyó a que nuestro colega – participante desarrollara una conciencia cultural fue el hecho de que experimentara un choque cultural; un fenómeno que lleva a quién está viviendo la experiencia del intercambio estudiantil a concientizarse sobre actitudes y actuares que diferencian la cultura en la cual está inmerso, de la cultura a la que uno pertenece. “El choque cultural es la reacción emocional que puede tener una persona a una nueva cultura” (Galarreta-Aima, Ruggiero y Segal, 2021, p.38). Es importante combinar de una manera positiva esta emocionalidad con la actitud que tomamos cuando vemos el actuar de los otros, ya que, si Miguel hubiera reaccionado de manera negativa a la relación que sus estudiantes hacían del español y el reggaetón, habría

generado malestar en ellos y se hubiera incomodado a sí mismo. Pero podemos asumir que, gracias a su conocimiento pedagógico, supo cómo enfrentar la situación.

“Es un país homofóbico, es un país muy tradicional, esto lo viví al estar presente en un grupito de 10 personas donde la conversación se tornó en comentarios homofóbicos, o si íbamos a una discoteca, el darme cuenta que la mujer no paga, ni siquiera la entrada, no paga una bebida, el hombre es el que debe pagar todo¹²”.

***Narrativa 2: hilando lo vivido durante la experiencia del intercambio estudiantil
/párrafo 6).***

La experiencia que Miguel relató en este apartado, denota una última característica que relevante para el desarrollo de la conciencia cultural: la capacidad de ser tolerante. Cuando somos tolerantes hablamos de la “alteridad; la apertura hacia el otro” (Barret-Ducrocq, 2002, p.189). Un proceso que debe llevarse a cabo para comprender esos comportamientos a los que quizá no estamos acostumbrados cuando visitamos otro territorio. En pocas palabras, este eje develó cómo Miguel transformó su rol de asistente de ELE en una oportunidad para acercarse a sus estudiantes y tener una aproximación significativa con la cultura trinitense, además de desafiarse a sí mismo, para terminar, comprendiendo que adaptarse a las circunstancias en otro territorio es parte de formarse como docente.

¹² La generalización aquí expresada hace parte del sentir del colega-participante con base en su experiencia, mas no de los investigadores de este trabajo.

Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil

Eje de análisis 1: reconfigurando la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje después del intercambio estudiantil.

Este primer eje de análisis presenta la manera como Miguel concibe los conceptos de enseñanza y aprendizaje después de participar en el intercambio estudiantil.

“Siento que el intercambio es una experiencia excepcional, te hace consciente de muchas cosas que simplemente habías escuchado en el salón de clase. Entonces el hecho, por ejemplo, de entender realmente cómo funciona nuestra lengua materna, es algo que vemos en clase de manera muy general, pero que durante el intercambio podemos concientizarnos y podemos empezar a realmente entender cómo funciona la lengua”.

(Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil/ Párrafo 1).

De la experiencia que nuestro colega – participante nos narra, podemos deducir que el intercambio estudiantil lo llevó a comprender la obligatoriedad de aprender sobre su lengua materna, en este caso, el español, para poder enseñarla. Él habla de un proceso de aprendizaje consciente porque este sucede “a través de la experiencia, (...) lo que incentiva la adquisición de conocimientos” (Carrasco Belmont, 2023, p.76). Fenómeno que como ya vimos en el análisis de la segunda narrativa sucedió porque él mismo tuvo que instruirse para responder a las dudas que tenían sus estudiantes sobre la estructura y el funcionamiento de los patrones que hacen parte del español. Es importante mencionar que Miguel también reconoce que el intercambio estudiantil lo ayudó a poner en práctica su conocimiento previo en el momento en el que enseñaba.

“La experiencia que tuve anteriormente, aquí en Bogotá, me sirvió para ya poner todo lo que sabía en marcha en Trinidad y Tobago y entender realmente cómo funcionaba la enseñanza de un idioma”.

(Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil/ Párrafo 1).

La perspectiva teórica en la que Miguel se basó para enseñar el idioma en Trinidad y Tobago según lo narrado, tiene tintes constructivistas, pues “uno de los efectos clásicos del aprendizaje constructivo, es la influencia de conocimientos previos sobre nuevos aprendizajes” (Pozo Municio, 2003, p.28). Característica que según lo que nuestro colega – participante nos cuenta fue usada de manera bilateral, pues mientras él aprendía, hacía uso de esas experiencias para construir conocimiento con sus estudiantes. Este eje de análisis nos mostró la manera cómo Miguel concibe el aprendizaje y la enseñanza después de haber participado en el intercambio estudiantil. Por un lado, el aprendizaje para él es un proceso consciente, mientras que, para enseñar, siempre debe partirse de unos conocimientos previos.

Eje de análisis 2: describiendo esas experiencias que denotan un nuevo manejo de la lengua materna gracias al haber sido asistente de español como lengua extranjera (ELE).

El segundo eje que se desprende de esta narrativa nos muestra cómo después de realizar el intercambio estudiantil, Miguel es mucho más consciente de cómo funciona su lengua materna, ya que fue capaz de enfrentar diversas situaciones que pusieron a prueba su conocimiento cuando regresó.

“Yo recuerdo muchísimo que aprendí sobre los tiempos verbales del español. Fue algo que no tenía presente antes y que, en Trinidad y Tobago, gracias a la experiencia, al contacto con los estudiantes y la dinámica de las clases tuve que investigar y hacerme consciente de cómo enseñarlo, de cómo transmitir ese conocimiento”.

(Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil/ Párrafo 2).

La reconstrucción de este evento por parte de nuestro colega – participante, reafirmó esa autonomía a la que tuvo que acudir para poderse formar en la enseñanza de su lengua materna, y generar en sí mismo una conciencia lingüística sólida, entendida como una “capacidad intuitiva y reflexiva sobre la lengua” (Narbona Jiménez, 2009, p.170), y contribuir a un aprendizaje consciente en sus estudiantes y en sus colegas angloparlantes.

“Recuerdo, por ejemplo, mi compañero australiano con quien nos volvimos muy cercanos porque teníamos los salones seguidos, él me hacía muchas preguntas del español, me hacía preguntas: cómo y por qué conjugas este verbo de diferente manera. Entonces me decía yo quiero y yo quiera ¿cuál es la diferencia? Yo le decía, mira, uno está conjugado un presente. Yo quiero, y el otro hace parte del subjuntivo, que se usa para expresar tu actitud con respecto a una situación, entonces, por ejemplo, el hecho de decir, aunque yo quiera ir, realmente no me siento cómodo, ahí estás expresando una actitud”.

(Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil/ Párrafo 2).

La experiencia anteriormente narrada, demuestra que Miguel desarrolló una conciencia lingüística alrededor de su lengua materna, a través de la cual no solo explica el

uso de las diferentes estructuras, sino que, además, es capaz de usar ejemplos contextualizados que pueden llevar a quién le pregunte a comprender el uso del idioma.

“Recuerdo que una vez la profe de Jamaica cuando terminamos la jornada laboral escucho que un profe colombiano dijo la expresión fuímonos por lo que pregunta ¿Fuímonos? ¿Por qué? fuímonos, ¿no es vámonos? y yo gracias a lo que había aprendido como asistente le dije: es porque tiene un pronombre enclítico que es la palabra nos y se debe unir con el verbo y es igual a decir vámonos”.

(Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil/ Párrafo 2).

Esta segunda experiencia, nos revela que el haber vivido el intercambio estudiantil generó en Miguel un interés por su lengua materna en lo que respecta a la funcionalidad de las diversas formas gramaticales. Una clara evolución de sí mismo, si lo comparamos con el punto de vista que él presentó al final del análisis de la primera narrativa en donde daba por sentado que no era necesario prepararse para enseñar su lengua porque ya la conocía.

Eje de análisis 3: ampliando la perspectiva cultural en el aula de clase gracias a la experiencia vivida en el intercambio estudiantil.

Este eje describe la manera en que el intercambio estudiantil le mostró a Miguel la importancia de concientizar a sus estudiantes sobre las diversas culturas de las que se puede aprender cuando tenemos contacto con un nuevo idioma.

“Desde que regresé, abordo la cultura en clase, tratando de implantar un imaginario en la cabeza de los estudiantes sobre la importancia de conocer e indagar sobre otras culturas porque el imaginario que tenemos como aprendices de una lengua extranjera esta siempre basado en los estereotipos. Entonces, si estoy estudiando francés, pienso en Francia, si

estoy estudiando inglés, pienso, o en Estados Unidos o en Inglaterra, y ya, pero no, va mucho más allá de eso y fue después de estar en una isla caribeña donde hablan inglés que comprendí que existen muchísimos acentos, muchísimas variedades”.

(Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil/ Párrafo 4).

Nuestro colega – participante busca descentralizar la perspectiva que los estudiantes tienen con respecto a aprender o practicar un idioma. Consideran que, para hacerlo, deben visitar territorios específicos y aprender sobre culturas específicas. Desde el punto de vista de la Unesco (2010), es importante que entendamos la diversidad cultural “como la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades” (p.32). En otras palabras, no hay un solo territorio o una sola cultura a través de la cual se pueda tener contacto con un idioma, por el contrario, es necesario ampliar la perspectiva de los aprendices para que su proceso de aprendizaje no se cierre a un solo punto de vista, sino que sea holístico e integral, intención que tiene Miguel desde que regresó de Trinidad y Tobago y empezó a impartir clases de nuevo.

“Yo creo que a los profes de lengua nos pasa mucho que nuestros estudiantes nos preguntan: profe, ¿has estado en Estados Unidos? ¿conoces Estados Unidos? Es raro decir no, pero viví en una isla caribeña, donde hablan inglés, ellos preguntan: ¿has estado en Londres y has estado en Estados Unidos?, que son los países populares. Entonces, lo que yo hago en clase es enseñarles a los estudiantes que es importante también hablar de esos países que no son tan conocidos, que no son el centro de atención por definición. Eso amplía el lente de la enseñanza y del aprendizaje, por ello, en mi clase les muestro que existen muchísimas otras opciones”.

(Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil/ Párrafo 4).

Miguel reafirma la importancia de generar una conciencia cultural en el salón de clase a través de mostrar los diversos territorios en los cuales se hablan los diferentes idiomas y descentrar la idea de que el inglés y el francés son sólo lenguas habladas en Europa y Norte América. Esto lo hace no solo cuando enseña inglés, sino también cuando enseña español como el mismo lo afirma.

“También lo hago con países hispanos, obviamente, si las clases son de español, hablo de Chile, Cuba, Costa Rica, y planeo las clases usando lo que aprendí en las clases culturales y las tutorías de lengua cuando fui asistente”.

(Narrativa #3: contando cómo he aplicado lo aprendido después del intercambio estudiantil/ Párrafo 4).

Este capítulo presentó los procedimientos de organización y de análisis de la información, así como también, los hallazgos de la investigación. El siguiente capítulo describirá las conclusiones, implicaciones, recomendaciones y contribuciones que surgieron al llevar a cabo este proyecto.

CAPITULO V

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y CONTRIBUCIONES DEL ESTUDIO

Este capítulo presenta las conclusiones de este estudio, así como también las implicaciones, recomendaciones y contribuciones del mismo. Por último, presenta algunas sugerencias para futuras investigaciones dentro del campo educativo.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que la intención de este estudio fue responder a la pregunta: ¿De qué manera la reconstrucción de una historia de vida devela los aportes que la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado tiene en la configuración de la identidad profesional docente? y que su objetivo principal era: Informar a través de la reconstrucción de una historia de vida la forma en que la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado configura la identidad profesional docente, se concluye lo siguiente:

La influencia de los maestros en etapas como la primaria y la secundaria es innegable en la formación identitaria de los futuros docentes, ya que factores como la manera de desarrollar una sesión, los contenidos de los espacios académicos y por supuesto, la manera en la que se trata a los posibles futuros profesores permea y potencia la elección de la docencia como profesión de vida. Esta conclusión se apoya en la premisa de que factores como los anteriormente descritos impactan de manera significativa cuando se elige la docencia como carrera (Vanegas Ortega, & Fuentealba Jara, 2019).

La identidad profesional docente, dentro de sus múltiples posibilidades de configurarse, permite que experiencias como la participación en intercambios, puedan influir relevantemente en esta configuración y ser determinante. En tanto que, esta

experiencia forja características como el dinamismo y la capacidad de ver las virtudes en los estudiantes, habilidades que son pilares, no solo para formarse como docente, sino también como ser humano.

La identidad profesional de los docentes en formación de ELE, se ve configurada por el desarrollo de valores como la responsabilidad y la potenciación de habilidades como el manejo del tiempo, lo que los transforma en profesionales autónomos capaces de enfrentar el desafío de ser asistentes de lengua. Por su parte, el concientizarse de la importancia del trabajo cooperativo, lleva a estos docentes a evolucionar y crecer en el campo profesional. Este fenómeno reafirma la premisa de que los docentes de lenguas en formación poseen una identidad dinámica.

El contacto con diferentes culturas configura la identidad profesional del docente en formación porque le permite desarrollar una conciencia cultural mediada por la tolerancia, lo que lo lleva a entender que situaciones como la de tener que aclarar estereotipos hacen parte del desarrollo profesional. En otras palabras, enfrentar los desafíos que hacen parte de su formación, dinamiza la configuración de la identidad profesional (Pedrero-García, Moreno-Fernández, & Moreno-Crespo, 2017).

El vivir la experiencia de ser asistente de ELE en otro territorio, configura la identidad profesional docente porque le permite al asistente de lengua desarrollar una conciencia lingüística con respecto al funcionamiento de su lengua materna, lo que lo faculta para poder resolver diversos interrogantes de índole estructural provenientes de quienes aprenden y hablan español como lengua extranjera (ELE).

Implicaciones

Realizar una investigación de esta índole tiene las siguientes implicaciones: en primera medida, implica entender que, aunque esta sea una investigación de corte positivista, se debe estar abiertos a la posibilidad de resignificar, reinterpretar y de empezar a proponer nuevos conceptos como se trató de hacer en este estudio al definir al docente como *colega – participante*, un concepto que hace alusión tanto al bagaje académico como a la intención de querer contribuir a la investigación a través de la participación voluntaria en la misma.

Siguiendo con las implicaciones conceptuales, la realización de este estudio implicó el redefinir conceptualmente el constructo de *historia de vida*, ya que gran parte de la información encontrada la define desde una perspectiva metodológica, pero lo que se buscaba era poder entenderla como la reconstrucción de esas experiencias que ya han sido vividas, pero que gracias a la memoria se pueden narrar. Construir esta definición fue posible gracias a la unión teórica de los conceptos *historia* y *vida* lo que permitió construir la definición deseada para el propósito de esta investigación.

Una tercera implicación invita a la comunidad académica a ver en los estudios de caso de tipo *intrínseco*, una posibilidad viable de generar nuevo conocimiento, ya que el análisis y en sí, las investigaciones, enmarcadas dentro de este tipo pueden ser un buen comienzo para realizar investigaciones de mayor alcance.

Limitaciones

El haber llevado a cabo este proyecto, generó las siguientes limitaciones: En primera medida, es importante reconocer la complejidad para encontrar estudios que abordaran la configuración de la identidad profesional de los docentes en formación,

enfocados en la enseñanza de ELE, por lo cual el estado del arte que fundamentó esta investigación se basó en aquellas investigaciones que ya existen sobre la identidad de docentes que enseñan inglés como lengua extranjera.

Otra de las limitaciones que se tuvo al para realizar esta investigación, fue la imposibilidad de realizar un estudio con más de un participante, pues al trabajar con sujetos o más específicamente, colegas, es bastante complejo organizar agendas y tiempos para responder diversos instrumentos de recolección de datos, ya sean encuestas o poder participar en entrevistas. Por ende, se optó por el estudio de caso de tipo intrínseco, ya que trabajar en el tema de la reconstrucción de historias de vida de docentes en formación que enseñaron ELE en otro territorio era algo imperante para poder innovar en este campo de investigación.

Recomendaciones

El haber construido este proyecto de investigación, generamos las siguientes recomendaciones para la Universidad Pedagógica Nacional y el Departamento de lenguas: en primera medida, a nivel local sugerimos que los estudiantes puedan contar con más apoyo por parte del plantel educativo en lo que respecta a capacitaciones constantes durante el intercambio estudiantil, esto con el fin de que los docentes en formación, se sientan acompañados y apoyados mientras ejercen sus funciones como asistentes de lengua.

En segunda instancia, recomendamos al departamento de lenguas, revisar su malla curricular, más específicamente, el eje centrado en la enseñanza del español, para que se busque la manera de que los docentes en formación adquieran las herramientas necesarias tanto pedagógicas como didácticas y puedan enseñar español en el extranjero. Estas

maneras pudieran ser ofertando un curso de libre elección relacionado con enseñanza de ELE o realizando seminarios sobre el asunto.

También creemos pertinente estudiar la posibilidad de que los docentes en formación que tomen el intercambio puedan homologar algunas materias del pensum del semestre que están cursando para evitar el atraso de dos semestres lectivos en la carrera profesional. Si existe la posibilidad, aclarar cuáles son los procedimientos y condiciones que da la universidad para la homologación.

Sugerencias para investigaciones futuras

El haber realizado esta investigación, nos permite hacer las siguientes sugerencias: es pertinente realizar este tipo de estudios, no solo en el campo de las lenguas, sino en otras áreas del conocimiento porque pueden arrojar resultados con respecto al impacto que los intercambios estudiantiles ya sea de pregrado o de postgrado puede tener en los maestros de áreas como las ciencias sociales, la biología o las matemáticas, ya que el hecho de viajar a otro país mientras se está en proceso de formación, cambia la visión de mundo del profesional que vive la experiencia.

En esta misma línea, se sugiere trabajar en proyectos que analicen las experiencias vividas en intercambios estudiantiles realizados a otros países ahondado más a profundidad en aspectos como el desarrollo de la conciencia lingüística, la conciencia cultural y el potenciamiento de valores como la autonomía, la responsabilidad y el trabajo en equipo, analizando estos aspectos de manera individual para que los hallazgos sean un precedente en estas áreas en específico.

Es importante trabajar en la reconstrucción de la historia de vida de profesionales en

otras áreas de la enseñanza, ya que esto abriría una nueva perspectiva de investigación educativa que podría contribuir a la transversalidad e interdisciplinariedad en el gremio docente.

Contribuciones

Como ya se mencionó en el apartado de limitaciones, uno de los grandes desafíos que enfrentó la construcción de este estudio fue la falta de investigaciones en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), que analicen los factores que configuran la identidad profesional de los docentes de lenguas en formación. Es por esto, que este estudio es importante a nivel local, pues es la primera investigación dentro de la maestría en enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional cuyo objetivo es informar a través de la reconstrucción de una historia de vida la forma en que la participación en un intercambio estudiantil para enseñar ELE durante el pregrado puede configurar la identidad profesional docente.

Se espera que este estudio sienta un precedente para que la identidad de los maestros de lenguas, ya sea en formación o en ejercicio, siga siendo un tema de interés, no solo dentro de la maestría, sino en el pregrado. También se espera que quienes consulten el repositorio de la universidad vean en este estudio, un modelo para realizar investigaciones que analicen la configuración de la identidad profesional en los lugares donde se están formando para ser docentes o los lugares donde laboran.

BIBLIOGRAFÍA DEL ESTUDIO

- Alcaraz Varó, E. (2002). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Acosta, D. G. M. (2019). *Polifonías De La Diversidad*. Estados Unidos: Palibrio.
- Aguirre Martínez, C., Mariscal Altares, S. (2005). *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*. España: UNED.
- Álvarez Díaz, K., Cota Fernández A. (2022). *Construyendo identidades desde la educación*. España: Editorial Dykinson, S.L.
- Arámbul, F., Hernández, D., Masó, C., Molejón, A., Morales, A., Rubio, F., Sánchez, E, ... Tenorio, J. (2006). *Poco a poco. Cuaderno de actividades de español 2. Nivel II*. España: Ministerio de Educación.
- Aranzabe, I. (2006). *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Albania: Ministerio de Educación.
- Arrieta, L. Pérez, L. (2020). *Comunicar identidad(es)*. España: Editorial Dykinson, S.L.
- Aristóteles. (2023). *Ética a Nicómaco*. (Trad. J. Palli Bonet). España: Gredos. (Trabajo original publicado en IV A.C).
- Archenti, N. (2012). *El sondeo*. En Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. Metodología de las ciencias sociales (pp. 179-190). Buenos Aires: Cengage.
- Báez Pinal, G. (2007). *La enseñanza del español*. México: UNAM, Coordinación de Humanidades, Programa Editorial.
- Ballesteros Velásquez. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. España: UNED.

- Batlle, J. Cuesta, A. González, V. (2023). La construcción de la identidad docente del profesor de español como lengua extranjera: el conocimiento en el proceso de identificación docente. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 139-158. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13071>
- Barret-Ducrocq, F. (2002). *Intolerancia*, La. Argentina: Granica.
- Bautista Cárdenas, N. P. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: Editorial El Manual Moderno.
- Belver, J. Hervás, C. Hevia, I. Morales, G. (2023). *Aprender jugando: gamificación, simulación y colaboración en el aula del siglo XXI*. España: Editorial Dykinson, S.L.
- Bejarano Franco, M. T., Callejas Albiñana, A. I., García Fernández, B., García-Cano Lizcano, M. d. P., García-Manzanares Vázquez de Agredos, D., Gómez-Pimpollo Morales, N., ... Vázquez Sánchez, M. L. (2018). *¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. España: Editorial Grao.
- Bermejo, F. J., Red, N. d. l. (1996). *Ética y trabajo social*. España: UPCO.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea.
- Blackshields, D., Cronin, J. G. R., Higgs, B., Kilcommmins, S., Ryan, A., McCarthy, M. (2017). *Aprendizaje integrado: Investigaciones internacionales y casos prácticos*. España: Narcea Ediciones.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), pp. 711-734.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004&lng=es&tlng=es

- Bonilla-Castro, E., Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Bonilla Medina, S. y Cruz Arcila, F. (2021). Configuración de identidad racial de aprendientes de segundas lenguas en el contexto colombiano. *Revista Folios*, núm. 54, 151-168.
<https://doi.org/10.22201/ceiich.24485691e.2014.12.49710>
- Byram, M., Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. España: Cambridge University Press.
- Cabera, O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Revista Educación*. Vol. 24, N.º 46. 91-113
- Camacho, M. (2017). *Internacionalización en la educación superior. Práctica y estudio en constante evolución vista desde un estudio de caso*. ANUIES.
- Campillo, A. (2016). Tres conceptos de historia. *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, 72(270), 37–59. <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i270.y2016.003>
- Campos Bandrés, I. O. (2018). *Lengua minorizada y enseñanza: actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Cantoral Uriza, R. (2008). *Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: Un reporte iberoamericano*. España: Ediciones Díaz de Santos.

- Caparros Cabezas, C. (2010). El Auxiliar de Conversación: Una Figura Necesaria. *Espiral Cuadernos del Profesorado*, 3(5), 36-43. Disponible:
http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_5_ART_4.pdf
- Carrasco Belmont, V. (2023). *El mundo como consciencia, voluntad y representación*. Library of congress.
- Cardozo, D. Sánchez, J. (2023). *El inglés como lengua extranjera en el distrito de Santa Marta*. Colombia: Editorial Unimagdalena.
- Castañeda-Trujillo, J. (2019). (Re)clamando por un cambio en el concepto de formación inicial de profesores. *Enletawa Journal*, 12(1), 62-79
- Castillo, M. Mendieta, L. Touzard. L. (2021). Docentes de inglés que dejan huellas. Relatos de vida. *Revista Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 5(20):983-99. DOI:[10.33996/revistahorizontes.v5i20.251](https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.251)
- Castro Carvajal, B. (2009). *La sociedad colombiana: Cifras y tendencias*. Colombia: Universidad del Valle.
- Codina Bonilla, L., Rovira Fontanals, C., Marcos Mora, M., del Valle
 Palma, M. (2010). *Información y documentación digital*. España: Documenta Universitaria.
- Corao, F. P., Vanegas, M. P. (2021). *Administración de servicios web: Anatomía del internet*. Colombia: Alpha Editorial.
- Corbella, I. Elías, S. Marcos, A. (2018). El Programa de asistentes en idioma en la Universidad Nacional del Sur. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, vol. 7, N.º. 2, 2018, 133 -149

- Cruz Santana, J. de J. (2017). El concepto de experiencia en Victor W. Turner, E. P. Thompson y Anthony Giddens: Un diálogo entre antropología social, historia y sociología. *Sociología Histórica*, (7), 345–375.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5 (1), 50-67.
- D Barletta, M. (2005). *La Formación Docente*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Delgado de Cantú, G. M. (2006). *Historia Universal*. México: Pearson Educación.
- Delgado, L. Mendoza, M. Martínez, O. (2018). Historias de vida en la formación del docente de enseñanza general básica en el Ecuador. *Revista Atenas*, vol. 3, núm. 43, 19-38.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9005309>
- Elder, G. (1993). Historia y trayectoria vital. En Marinas y Santamarina, *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid, Debate.
- Fernández – Balboa, J.M. (2002). Postmodernidad en investigación en la educación física. *Agora para la EF y el Deporte*, núm 3.
- Flores Castro, F. (2004). *Cultura política de los periodistas en Sucre. Bolivia*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).
- Fogg, B. (2021). *Hábitos mínimos: Pequeños cambios que lo transforman todo*. España: Urano.
- Galarreta-Aima, D., Ruggiero, D Segal, G. (2021). *Intermediate Medical Spanish: A Healthcare Workers' Guide for Communicating with the Latino Patient*. Estados Unidos: Brown Walker Press.

- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Colombia: Fondo Editorial FCSH.
- Galeano M., M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad EAFIT.
- Gallardo Yebra, V. (2023). *Aprender es cambiar: La pirámide de las habilidades*. España: Profit Editorial.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., García-Cano Torrico, M., Marín Parra, V. (1997). *Educación: ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* España: Laboratorio de Estudios Interculturales Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- García, C., Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea.
- Gracia, L. Rodríguez, J. (2014). *El intercambio académico como método de desarrollo profesional para universitarios*. [Trabajo de grado, Escuela Colombiana de carreras industriales – ECCI]. Repositorio Escuela Colombiana de carreras industriales – ECCI
- García Ribas, C. (2008). *Tengo Miedo*. Colombia: Norma S.A.
- Gatica Lara, F. Hamui Sutton, L., Ortiz Montalvo, A., (2019). *Evaluación de las competencias docentes en las ciencias de la salud*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Guerrero, G., Guerrero, M. (2020). *Metodología de la investigación*. México: Patria Educación.

- Guzmán Gómez, C. (1991). *Juventud estudiantil: temáticas y líneas de investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Holubec, E. J., Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Ibáñez Gracia, T. (2011). *Introducción a la psicología social*. España: Editorial UOC, S.L.
- Lara Martínez, C. B. (1999). *La formación de valores sobre la identidad cultural en el tercer ciclo de tres escuelas públicas y tres privadas de la zona central de El Salvador*. El Salvador: FEPADE.
- LaPointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: career identity as a narrative practice. *Journal of vocational behavior*, 77 (1), 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.003>
- López de Maturana Luna, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 14 Núm. 3, 149 - 164. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20689>
- López de la Roche, M. (2021). *Formación estética de pies a cabeza*. Colombia: Universidad del Valle.
- López, L., Montenegro, M. Tapia, R. (2006). *La investigación, eje fundamental en la enseñanza del derecho. Guía práctica*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Lozano, R. Pineda, M. Rivero, R. Vergara, A. (2016). *Mi maestra – mi maestro, historias de vida*. [Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Universidad Santo Tomás.

- Macías Reyes, R. (2020). Historia de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas desde la práctica en la maestría en desarrollo cultural comunitario. *Didasc@lia: Didáctica y Educación* Vol. 11, Nº. 3 (Julio-septiembre), 2020, págs. 185-205
- Martínez Morales, I. (2003). *Condiciones de trabajo e identidad laboral en el sector hotelero de la Comunidad Valenciana: Una aproximación a las narraciones y los discursos*. España: Publicacions de la Universitat de València.
- Martínez Posada, J. (2009). *Miradas sobre la subjetividad*. Colombia: Universidad de la Salle.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. España: Morata.
- Micán Castiblanco, A. (2019). *Understanding EFL Pre-service Teachers' Professional Identities Construction through Narratives at a Public University in Bogotá*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio institucional Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de ciencia, tecnología e innovación [MINCIENCIAS]. (1994). *Colombia, ciencia y tecnología. Tomos 12- 14* Colombia: Colciencias.
- Ministerio de educación y formación profesional [MEFP] (2013). *El espacio europeo de educación superior en 2012: Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia*. España: Ministerio de Educación.
- Ministerio de educación de España (2021). *El mundo estudia español 2020*. Traducciones.

- Mondragón Mullor, M. d. C. (2014). *Enseñanza y aprendizaje de la gramática y ortografía en la educación secundaria obligatoria a través de los libros de texto*. España: Universidad de Almería.
- Mulone, M. (2016). *El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés*. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19), 152-166. Recuperado en 16 de julio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200152&lng=es&tlng=es
- Narbona Jiménez, A. (2009). *La identidad lingüística de Andalucía*. España: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Navarro Díaz, L. R. (2017). *Palenque: comunicación, territorio y resistencia: Comunicación, territorio y resistencia*. Colombia: Universidad del Norte Editorial.
- Neubauer, A. (2024). *La educación intercultural en la sociedad digital: teoría y propuestas innovadoras*. España: Editorial Universitas, S.L.
- Osorio, H. (2006). *La historia de vida, como técnica de investigación cualitativa*. Apuntes. Bogotá, Colombia. https://www.morada.co/index.php/download_file/850/392/
- Palermo, S. (2016). *Confiar en mí*. Argentina: Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.
- Pascual Baños, M. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de educación física: Su desarrollo personal y profesional. *Revista Agora para la educación física y el deporte*, 2003, N.2, 23-38. Ediciones Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/23636>

- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., & Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 23(2), 11-26. <https://www.redalyc.org/journal/280/28056733002/html/>
- Pérez, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas*. España: Narcea.
- Perl, M. Portl, K. (2012). *Identidad cultural y lingüística en Colombia, Venezuela y en el Caribe hispanico*. Actas del Segundo Congreso Internacional del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) de la Universidad de Maguncia en Gernersheim, 23-27 de junio de 1997. Alemania: De Gruyter.
- Pineda, J. (2022). *El valor de un intercambio académico: Experiencia del primer estudiante de la Universidad El Bosque del programa de Negocios Internacionales en realizar un intercambio a Canadá*. [Trabajo de grado, Universidad del Bosque]. Repositorio Universidad del Bosque.
- Pozo Municio, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. España: Ediciones Morata.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística: prácticas de escritura*. Argentina: Editorial Brujas.

- Reis Monteiro, A. (2023). *Una teoría de la educación*. España: Grupo Editorial Círculo Rojo SL.
- Ribas, R. (2005). *Testimonios de la conciencia lingüística en textos de viajeros alemanes a América en el siglo XVI*. Alemania: Edition Reichenberger.
- Rodríguez Caamaño, M. (2001). *Temas de sociología*. España: Huerga & Fierro.
- Rodríguez, M., Llopis, C. (2012). *Otra educación es posible. Congreso Educa 2011. Nuevos protagonistas, espacios y formas de innovar en educación*. España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Rué, J. (2016). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. España: Narcea Ediciones.
- Ruhstaller, S. (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. España: Edinumen.
- Ruiz, C. B. (2006). *Crece con el siglo: historia de vida de Rómulo Ruiz Faría*. Bolivia: Plural Editores.
- Ruiz Ortega, F., Vélez Gutiérrez, C. (2023). *Interacciones cognitivas y metacognitivas de docentes y estudiantes universitarios en el aula de clase*. Colombia: Universidad de Caldas.
- Ruiz-Velasco Sánchez, E., Bárcenas López, J. (2019). *Edutecnología y Aprendizaje 4.0* (n.p.): SOMECE.
- Salamanca Ávila, R. (2024). *El ejercicio profesional del trabajo social desde el proyecto ético-político*. Colombia: Universidad Externado.

- Sánchez, M. (2015). *La (re)configuración de las identidades sociales y culturales en el aprendizaje de una segunda lengua*. [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Santamaría V, J. del P. (2011). Relatos de vida y formación docente: experiencias vividas, historias narradas. *Revista Papeles*, 3(5), 105 –118.
- Santana, A. (2013). El proyecto de intercambio académico y el español como segunda lengua. *Revista Ensayos pedagógicos*. Vol. 8, N.º. 2, 15-24.
- Scribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Argentina: Librería Guadalquivir.
- Schwille, J., y Dembélé, M. (2007), *Global Perspective on teacher learning: improving policy and practice*. UNESCO: International Institute for Educational Planning
- Soriano Ayala, E. (2009). *La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural*. España: Editorial Universidad de Almería.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stieg, R., Santos, W. d. (2021). *Evaluación Educativa en la Formación de Profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda Y Uruguay*. Brasil: Editora Appris.
- Tausa Ramírez, M. P., Sánchez Fontalvo, I. M. (2021). *La ciudadanía en la formación inicial de maestros: Un abordaje pedagógico*. Colombia: Editorial Unimagdalena.

- Torres-González, R. (2002). *Idioma, bilingüismo y nacionalidad: la presencia del inglés en Puerto Rico*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Torre Molina, C. d. l. (2022). *Las identidades: Una mirada desde la psicología*. Panamá: RUTH.
- Trejo, N. & Mora, A. (2018). Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Revista Innovación educativa (México, DF)*, 18(77), 91-116.
- Ubaque, D. (2016). *Life stories a way to explore language learners' narrative experiences and identities in an EFL context*. *Revista Folios*. N.º. 43, 2016, 153-164
- Unesco. (2010). *Informe Mundial sobre la Diversidad Cultural: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Francia: Ediciones Unesco
- Universidad del Norte. (2014). *Educación superior en Colombia: Doce propuestas para la próxima década*. Colombia: Universidad del Norte
- Uribe, L. C. (2021). *Estrategias cualitativas de investigación en educación matemática: Recursos para la captura de información y el análisis*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: *Consideraciones claves para la formación de profesores*. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 780. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000100115&form=MG0AV3
- Viafara, J. Ariza, A. (2015). From Awareness to Cultural Agency: EFL Colombian Student Teachers' Travelling Abroad Experiences. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 123- 141. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n1.39499>

- Vilches Manterola, L. (2017). *Diccionario de teorías narrativas: Cine, Televisión, Transmedia*. España: Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Villar Posada, F., Triadó, C. (2006). *Estudio del ciclo vital a partir de historias de vida, El: una propuesta práctica. Llibre + CD-Rom*. España: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Wu, J. (2023). *La enseñanza del español mediante juegos para niños sinohablantes: Metodología y aplicación didáctica*. España: Universo de Letras.
- Yule, G. (2007). *El lenguaje*. El Salvador: Ediciones Akal.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Formadora de Maestros

Licenciatura en Educación Básica
con énfasis en Humanidades:

Español
Plan de estudios

SEM 1	SEM 2	SEM 3	SEM 4	SEM 5	SEM 6	SEM 7	SEM 8	SEM 9	SEM 10	
Lenguaje y lingüística C1 Pr. 1A02 1	Lenguaje y semiótica C1 Pr. 1A02 12		Lingüística cultural y fonética C1 Pr. 1A02 13	Lenguaje, mente y cerebro C1 Pr. 1A02 12	Lenguaje y contextos C1 Pr. 1A02 11	Didáctica de la lengua C1 Pr. 1A02 12	Didáctica de la literatura C1 Pr. 1A02 12			
		Teoría y crítica literaria C1 Pr. 1A02 13	Literatura hispánica C1 Pr. 1A02 11	Literatura hispanoamericana C1 Pr. 1A02 11	Literatura colombiana C1 Pr. 1A02 11	Literatura anglofona 1 C1 Pr. 1A02 12	Literatura anglofona 2 C1 Pr. 1A02 12			
Teoría y práctica de la comunicación C1 Pr. 1A04 13	Interpretación discursiva C1 Pr. 1A02 12	Producción discursiva C1 Pr. 1A02 12		La comunicación no verbal C1 Pr. 1A04 12	Estudios culturales C1 Pr. 1A04 11		Recursos didácticos impresos C1 Pr. 1A04 13		Recursos didácticos digitales C1 Pr. 1A04 13	
		Sistemas de comunicación verbal C1 Pr. 1A02 12	Servicio y semiótica C1 Pr. 1A02 12							
Lengua y cultura francófonas 1 C1 Pr. 1A04 11	Lengua y cultura francófonas 2 C1 Pr. 1A04 11	Lengua y cultura francófonas 3 C1 Pr. 1A04 11	Lengua y cultura francófonas 4 C1 Pr. 1A02 12	Competencias en lengua francesa 1 C1 Pr. 1A02 12	Lengua y literatura francófonas 1 C1 Pr. 1A04 11	Literatura francófonas 1 C1 Pr. 1A04 11	Literatura anglofona 3 C1 Pr. 1A04 11			
Lengua y cultura anglofonas 1 C1 Pr. 1A04 11	Lengua y cultura anglofonas 2 C1 Pr. 1A04 11	Lengua y cultura anglofonas 3 C1 Pr. 1A04 11	Lengua y cultura anglofonas 4 C1 Pr. 1A02 12	Competencias en lengua inglesa 1 C1 Pr. 1A04 11	Competencias en lengua inglesa 2 C1 Pr. 1A04 11	Competencias en lengua inglesa 3 C1 Pr. 1A04 11	Competencias en lengua inglesa 4 C1 Pr. 1A04 11			
		Modelos de investigación 1 C1 Pr. 1A02 12	Modelos de investigación 2 C1 Pr. 1A02 12	Investigación investigativa 1 C1 Pr. 1A04 11	Investigación investigativa 2 C1 Pr. 1A04 11	Enfasis 1 C1 Pr. 1A04 11	Enfasis 2 C1 Pr. 1A04 11			
Prácticas de aula C1 Pr. 1A02 12	Comunicación de la información C1 Pr. 1A04 11		Historia de la comunicación C1 Pr. 1A04 11	El pedagogo de los tiempos C1 Pr. 1A02 12	El docente de los tiempos C1 Pr. 1A04 11	Comandos tecnológicos C1 Pr. 1A04 11	Proyectos de aula C1 Pr. 1A04 11			
CICLO DE PROFUNDIZACIÓN						CICLO DE PROFUNDIZACIÓN				

Anexo 2: transcripción encuesta diagnóstica

Fecha de aplicación de la encuesta diagnóstica: 23 de marzo del 2024

Colega – participante: Miguel Ángel Betancur Ceballos

Autor de la investigación: Óscar Julián González Carreño

Modalidad del encuentro: Virtual a través de la plataforma de zoom.

Encuesta diagnóstica formación para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

La presente encuesta se compone de dos partes, la primera busca conocer las percepciones del componente académico del programa del departamento de lenguas ofrecido hasta el 2019. Adicionalmente, busca saber si el programa le brindó las bases necesarias para desempeñarse como docente de español como lengua extranjera (ELE).

1. ¿Cuál es su opinión sobre el programa ofrecido hasta el 2019 por parte del departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional?

El programa tiene un énfasis fuerte en inglés y en francés, es decir, la mayoría de materias están enfocadas hacia estas 2 lenguas extranjeras. Vemos por ejemplo 8 materias enfocadas directamente con la lengua francesa y 8 con la lengua inglesa. Sobre el resto de materias, son los docentes o los mismos estudiantes quienes deciden cómo desean aplicarlas. Resalto materias como: lingüística, lenguaje y semiótica, producción discursiva y sistemas fonético-fonológicos, las cuales están enfocadas al español. Sin embargo, desde mi opinión personal, considero que falta más énfasis en la enseñanza del español como lengua de enseñanza a extranjeros, entendiendo cómo funciona la lengua y la pedagogía en esta situación en particular.

2. ¿El pensum ofrecido le dio bases para poder enseñar el español como lengua extranjera? ¿Si o no? y ¿Por qué?

El pensum me ofreció muchas bases pedagógicas. Gracias a las materias vistas, me sentí cómodo enseñando desde el momento en el que inicié mi experiencia laboral, desde que estaba al inicio de la carrera universitaria. Sin embargo, durante la práctica sentí muchísimos vacíos en cuanto a bases lingüísticas y gramaticales del español como lengua extranjera. Recuerdo que cuando estaba en Trinidad y Tobago, la mayoría de las veces en las que los estudiantes me hacían preguntas enfocadas en la lengua como tal, en sus reglas gramáticas y sus estructuras, debía obligatoriamente buscar la información por mi cuenta e intentar entenderla para poder explicarla a los estudiantes, ya que no estudié esos temas cuando estaba en clases en la universidad. Siento que la enseñanza brindada en la universidad, siguiendo el pensum, se enfocaba más en español como lengua materna. Recuerdo que cuando trabajaba en un colegio enseñando esa materia a colombianos en Colombia no presenté mayores inconvenientes, puesto que el enfoque de mis clases dictadas en el colegio no era ni lingüístico ni gramatical.

3. Teniendo en cuenta la pregunta anterior, ¿Cree usted que el pensum le dio las herramientas suficientes para ser asistente o tutor de español en Trinidad y Tobago? ¿Si o no y por qué?

No. Si bien, el pensum me hizo consciente de muchísimas características de la lengua y su funcionamiento, siento que no fue suficiente. Estando en Trinidad y Tobago, viví muchas situaciones para las que no estaba preparado, preguntas de los estudiantes, ejercicios y actividades para las que no tenía respuesta. El pensum de la universidad asume que nosotros como colombianos ya conocemos nuestra lengua nativa y no considera necesario profundizar en ella. Recuerdo que realicé mucho trabajo en equipo con los otros 2 asistentes de español, también pertenecientes a la UPN y con los docentes a cargo de las clases de español, provenientes en su mayoría de países como Venezuela, Cuba, España y Colombia para realizar las planeaciones correspondientes y resolver las dudas necesarias. Muchas veces me acerqué al director del departamento de lenguas, que, en ese momento, era un colombiano, para estar empapado de los temas lingüísticos y gramaticales y poder dar la talla en las tutorías, clases y actividades que tenía a cargo como tutor de español.

4. ¿Piensas que tu participación en el programa de intercambio y asistencia a Trinidad y Tobago impactó en tu formación como docente de lenguas? ¿Si o no? ¿Por qué?

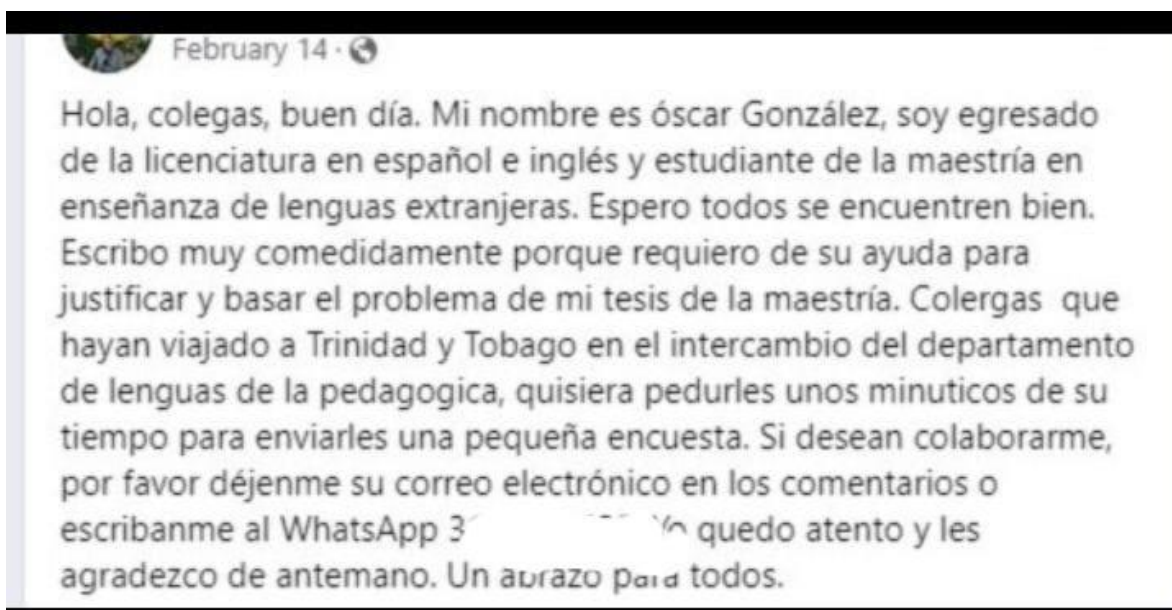
Definitivamente, ha sido la mejor experiencia que he vivido en mi vida, hablando lingüística y pedagógicamente. Lo que aprendí en ese intercambio es incomparable con cualquier otro tipo de formación, sobre todo en el campo cultural. Gracias a mi participación en el intercambio de asistencia a Trinidad y Tobago, logré una mayor consciencia del español como lengua materna, e incluso como lengua extranjera. Aprendí a valorar mucho más mi lengua materna y a interesarme mucho más por seguirla aprendiendo y comprendiendo mejor.

5. ¿Cree usted que el componente gramatical de las lenguas es un factor fundamental en la enseñanza ¿Si o no? ¿Por qué?

Considero que el conocimiento cultural e incluso literario de cualquier lengua es muchísimo más importante. Sin embargo, el enfoque que se le brinda a las lenguas extranjeras (inglés y francés) es siempre gramatical. Es extraño porque en el caso de un docente estructuralista, que haya sido formado por medio de la gramática, quiere seguir haciéndolo y de esta manera, la información es transmitida a nosotros como estudiantes y seguimos haciendo lo mismo como docentes sin ser conscientes. Creo entonces que el componente gramatical es importante pero no debería ser lo más importante.

En cuanto al español, considero que el componente gramatical no debería ser el factor fundamental en la enseñanza. A pesar de mi experiencia en Trinidad, siento que aún no soy consciente 100% del funcionamiento de la gramática del español o de sus estructuras gramaticales.

Anexo 3: publicación en Facebook



Anexo 4: transcripción entrevista semi estructurada

Fecha de entrevista: 30 de marzo del 2024

Colega – participante: Miguel Ángel Betancur Ceballos

Autor de la investigación: Óscar Julián González Carreño

Modalidad del encuentro: Virtual a través de la plataforma de zoom.

Esta entrevista tiene como objetivo conocer el perfil personal y profesional del colega – participante que participó en este estudio de caso. para este propósito, se realizaron las siguientes preguntas:

1. **¿Cuál es tu nombre completo?**
Miguel Ángel Betancur Ceballos
2. **¿Cuántos años tienes?**
Actualmente tengo 32 años
3. **¿Podrías contarnos un poco sobre tu infancia?**
Durante mi infancia viví en Pereira y en su momento, fui parte de una familia de muy bajos recursos.
4. **¿Podrías contarnos un poco sobre tu etapa universitaria?**
ingresé a estudiar el pregrado en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en 2013 y lo culminé en el 2020, esto debido a que desde primer semestre tuve que laborar para poder mantenerme a sí mismo, mientras que a la par, me formaba como profesional en la Licenciatura de Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés y francés de la UPN. Además de que también tomé la decisión de postularme para participar en el intercambio estudiantil que era posible realizar a la Universidad de West Indies en Trinidad y Tobago para desempeñarme como asistente de español en ese territorio por un periodo de 9 meses entre el 2016 y el 2017.
5. **¿Y por qué decidiste participar en el intercambio estudiantil?**
porque tenía la oportunidad de crecer profesionalmente ya que, podría poner a prueba mi inglés, mi conocimiento del español, mi lengua materna, además de tener una inmersión directa con otra cultura.
6. **¿Cuéntanos un poco sobre tu perfil profesional?**
Tengo más de 10 años de experiencia, ejerzo la profesión docente desde que me encontraba cursando segundo semestre e inicié siendo profesor de español e inglés en una institución donde la población validaba su bachillerato. Luego, comencé a desempeñarme solo como docente de inglés en diferentes institutos de la ciudad dedicados a enseñar inglés. Retomé el contacto con el español cuando fui asistente de intercambio en Trinidad y Tobago, y luego al regresar, retomé la enseñanza del inglés. Actualmente, me desempeño como maestro de inglés en una institución de índole británica donde he cumplido las funciones de asesor pedagógico y de docente de inglés.

Anexo 5: transcripción entrevista narrativa #1.

Formato de transcripción entrevista narrativa # 1

Fecha de entrevista: 22 de abril del 2024

Colega – participante: Miguel Ángel Betancur Ceballos

Autor de la investigación: Óscar Julián González Carreño

Modalidad del encuentro: Virtual a través de la plataforma de zoom.

Para entender los apartes resaltados en esta transcripción, tenga en cuenta la siguiente información:

- El color verde se usó para resaltar las preguntas que guiaron la entrevista narrativa.
- El color azul se empleó para resaltar las experiencias significativas que el colega – participante tuvo con varios docentes a lo largo de su historia de vida.
- El color amarillo, se usó para resaltar esas experiencias de vida que fueron significativas desde una perspectiva cultural y que permearon la decisión del colega – participante para realizar el intercambio.
- Y, por último, el color gris, se usó para resaltar esas expectativas y puntos de vista que el colega - participante tenía sobre ser asistente de español como lengua extranjera (ELE).

Óscar González: Entonces esta es la primera entrevista narrativa que vamos a realizar con el colega - participante de esta investigación. Esta primera entrevista narrativa tiene como objeto conocer las motivaciones que llevaron al participante de este estudio de caso a inscribirse la licenciatura de lenguas extranjeras de la universidad pedagógica nacional, la UPN. Además de que también se busca conocer las percepciones que lo llevaron a tomar la oportunidad de hacer parte del intercambio estudiantil y poder ser asistente de español como lengua extranjera en Trinidad y Tobago, entonces. Miguel, preséntate, y cuéntenos un poco también sobre tu perfil profesional.

Miguel Betancur: Yo soy Miguel Ángel Betancourt Ceballos, nací en la ciudad de Pereira. Pero toda mi experiencia académica y profesional ha sido en la ciudad de Bogotá. Ingresé en el 2013 a la licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Y me gradué 7 años después. Es decir, que realicé 14 semestres de la licenciatura. En el 2021, ingresé a la maestría en lenguas extranjeras, también de la Universidad Pedagógica Nacional con doble titulación en Francia. Esa maestría la terminé en el 2023, es decir, que esa sí la realicé en 2 años. En cuanto a mi experiencia académica y profesional con las lenguas, desde el 2014 empecé a trabajar como docente de lenguas, es decir que tengo 10 años en el mundo de las lenguas y tuve la ventaja, la fortuna de empezar a trabajar como docente de lenguaje desde que estaba en segundo semestre. Entonces, pues ha sido ha sido muy productivo para mi perfil y para conocer, muchas instituciones, muchas dinámicas de diferentes instituciones.

Óscar González: Gracias, Miguel. Entonces, bueno, vamos a retroceder un poco, la idea de tener esta conversación es conocer tu background o tu bagaje profesional. También, es un poco remitirnos hacia tu infancia y demás. Entonces lo primero que quiero preguntarte, o lo que quiero que me cuentes, tiene que ver un poco con si recuerdas alguna experiencia que te haya motivado a escoger la docencia como profesión dentro de lo que viste en la primaria y

en la secundaria, recuerdas algo que haya sido significativo para ti, que tal vez este puede ser como el camino, o muy por el contrario, tal vez no tanto.

Miguel Betancur: Si yo estudié, hice la primaria y la secundaria en una institución pública. Recuerdo mucho que cuando estaba en cuarto de primaria. Estamos hablando del 2001 tuve una profesora que se llama Danery. En este momento aún tengo contacto con ella, es decir que realmente me marcó. En clase siempre tuvo una muy buena actitud, y se notaba un poco que era inexperta, pero estaba entregada a sus estudiantes y todos nosotros lo notamos mucho. Yo recuerdo que siempre intenté dar lo mejor de mí para poder cumplir con todas las materias y con todas las exigencias de esta profe Danery Ramírez. En cuarto ella te daba todas las materias, recuerdo que ella me propuso por primera vez en la vida realizar una promoción, es decir, dejar cuarto y pasar directamente a quinto. Eso me abrió como una nueva puerta a una nueva perspectiva porque yo no entendía cómo eso podía ser posible, como si tú estabas en cuarto, podías pasar a quinto, y era pues, precisamente porque ya veía mi desempeño en las clases y demás. Entonces, bueno, tuvimos una reunión con mi mamá. Ella tuvo una reunión con mi mamá y después de discutirlo, pues decidí yo personalmente que no era la mejor opción en ese momento. Fue una buena decisión, porque en quinto, me tocó con la misma docente. Yo estaba feliz de volver a tenerla a ella en el siguiente grado. Fue muy positivo no solo para mí, sino para todos mis compañeros, porque todos estábamos muy emocionados con ello. Recuerdo muchísimo a esta profe especialmente de primaria. La profe Danery trabajaba muchísimo. Ella era una profesora que incluso hasta su vida personal, hasta su espacio personal, su casa la dejaba abierta a sus estudiantes. En ese momento, ella tenía un bebé, tenía esposo, y pues nosotros, siendo de un estrato muy bajo y de una institución pública pequeña, no teníamos acceso a Internet, el Internet empezó a verse un poco, la gente empezó a hablar de los computadores y la profesora tenía un equipo, un computador en su casa, lo que ella hizo fue que nos organizó y nos abrió la posibilidad para que por parejas fuéramos a su casa los viernes a usar su computador. Recuerdo que ella misma se sentaba con nosotros en el computador y nos enseñaba un poquito. Bueno, esto es un mouse. Y esto se mueve así. Como era por parejas, éramos un grupo de más de 30 personas. Yo recuerdo que a mí me tocó el turno en todo el año 2 veces con otro compañero, pero fueron 2 veces que, por supuesto, aproveché al máximo para mí. Pero estamos hablando de que la profesora abrió su casa, su espacio personal para que todos sus estudiantes fueran a su casa a ver cómo ella usaba el computador y tener un primer acercamiento a tecnología.

Óscar González: Pero, ¿cómo crees tú que esa experiencia que tú me estás contando te marco a ti? ¿porque te marcó tanto?

Miguel Betancur: La profesora me estaba abriendo otras perspectivas. Entonces estaba enseñándome a conocer cosas que yo desconocía, me pareció que siempre tenía muy buena actitud. Siempre intentaba motivarnos a nosotros para que siguiéramos estudiando, a pesar de las dificultades del estrato, de los recursos y todo eso. Entonces yo dije, esta profesora realmente me está enseñando muchísimo como persona. Incluso recuerdo otras actividades, muchas otras actividades.

Óscar González: Acá, podemos ver un peldaño que justifica porque terminaste tomando este camino.

Miguel Betancur: Sí, yo creo. Yo creo que esta profesora me marcó a mí positivamente, pero muy indirectamente, porque en ese momento mí no se me pasó por la cabeza ser docente. Solamente la veía ella y la admiraba. Y sentía mucha atracción hacia lo que ella hacía por

nosotros. Entonces la veía como un ejemplo a seguir, aunque estando en cuarto de primaria con 9 años, pues realmente no, no se me pasó por la cabeza ser docente. Muchas, muchas de las cosas que ella hacía me motivaban mucho a mí como persona.

Óscar González: ¿Por qué siguen teniendo contacto?

Miguel Betancur: Pues yo terminé el colegio, terminé primaria y ya jamás la volví a ver. Pero yo creo que, ya siendo mayor de edad, algunos de mis compañeros la tenían a ella en redes sociales, en ese momento, pues usaba Facebook, entonces me imagino que yo estaba ahí, ya siendo adulto, o sea, estamos hablando de más de 10 años después. Yo creo que ya vivía en Bogotá. Entonces ya empezamos a hablar, de hecho, le dije que estaba estudiando pedagogía Y bueno, tuvimos una charla muy bonita y la he visto un par de veces estando en Pereira, como que yo le aviso, profe, voy este fin de semana, si tienes tiempo y nos hemos tomado unos traguitos, un cafecito. Hemos charlado, me ha invitado a su casa. Ella también conoce a mi familia desde pequeño, conoce a todos, yo creo que ese fue el primer acercamiento a la docencia.

Óscar González: Recuerdas, ¿por qué se dio ese cambio de espacio social?

Miguel Betancur: Cómo te digo, yo me imagino que fue por redes sociales, lastimosamente, no recuerdo exactamente ese primer acercamiento que tuvimos después de muchos años, pero me imagino que muchos de mis compañeros que estudiaron conmigo en el colegio la tenían a ella en redes. Entonces pues, nos agregamos y empezamos como a charlar un poquito. No es que tengamos una conversación diaria. No es que seamos íntimos, no. Pero si guardamos, yo guardo mucha admiración por ella, cada que tengo la oportunidad, se lo digo, ella sigue trabajando con niños. Su enfoque siempre ha sido pedagogía infantil. De hecho, es curioso porque desde hace un par de años ella tiene una guardería. Ya en este momento, ha trabajado en muchos colegios privados públicos, pero siempre en primaria y en su guardería. Yo recuerdo mucho, como ya sabía que yo estaba en el mundo de las lenguas, ella me pidió el favor de que le revisara unas palabras muy básicas de vocabulario en inglés porque quería hacer manualidades y pegarlas en las paredes de la guardería, entonces ella me pidió que revisara ese vocabulario a ver si estaba bien escrito para ella, poder dibujarlo, pintarlo y decorar. Eso te cuento de Danery Ramírez.

Óscar González: Tú hablas un poco de la formación como persona ¿por qué crees que ella te ayudo a través de esas acciones a formarte como persona?

Miguel Betancur: Yo creo que ella me inspiró mucho, sus cualidades y todas sus características positivas me inspiraron mucho a mí como persona. Entonces yo la veía que ella siempre estaba feliz, siempre estaba dispuesta a ayudarnos, a pesar de que tenía cargo como 40 niños en un salón de clase, nunca llegaba enojada a gritarnos o a tratarnos mal porque no entendiéramos algo, sino que siempre encontraba la manera de hacernos entender, una mujer muy paciente, era muy fácil acercarse a ella. Era una mujer muy justa. Entonces, intentaba tener parcialidad con todos sus estudiantes, sí, enseñar por igual, si de pronto podía solamente dedicarle un minuto a cada estudiante, pues lo hacía, en su espacio de clase, les dedicaba tiempo a todos, absolutamente. Entonces sí, yo creo que fueron esas características positivas que yo vi en ella.: que me inspiraban y me motivaban a seguir. Y esa es la primera docente de la que estamos hablando.

Óscar González: Vamos a hacer un salto al presente ¿Consideras profesionalmente que tienes alguna o varias de esas características?

Miguel Betancur: Sí, yo me considero un docente dinámico, y esa era una de las características de ella, sus clases eran muy divertidas. daba ganas de ir a clase, daba ganas de ir y participar y estar presente y aprender. Entonces yo creo que yo soy un docente dinámico, y eso indirectamente, es gracias a ella. He aprendido a ser muy paciente y muy abierto para entender diferentes perspectivas sin juzgar, una característica que tiene la profesora Danery. He tomado muchas de las características de ella sin darme cuenta hasta este momento que me haces la preguntas. Otra característica que tengo es que intento ser justo en mis clases, pues yo manejo grupos pequeños. Pero si tengo 6 estudiantes dedicarle el mismo tiempo y el mismo espacio, la misma motivación a cada uno de ellos, y enfocarme en cada uno. Eso también es una gran característica que tomó de ella.

Óscar González: Dices que tienes varios docentes. Entonces vamos a hacer un salto en el tiempo bien interesante. Ya tenemos a la profesora Danery, que es la profe que te influenció en la primaria. Y ese primer acercamiento que tuviste con la docencia, ¿qué pasa en la secundaria cuando ya no la tienes a ella? igual, continúas tu formación como estudiante, ¿tuviste algún profe que te siguió permeando indirectamente para que terminaras siendo docente?

Miguel Betancur: Sí, estando en secundaria, recuerdo, no solamente docentes, sino materias que me gustaban muchísimo. Porque ya en secundaria, si tenía un docente para cada materia, entonces inglés me lo dictaba un docente, español un profesor, biología un profesor, y así cada una de las materias. Entonces, empecé a desarrollar gustos y disgustos por materias, primeramente. Recuerdo mucho que me gustaba muchísimo español. Era mi materia favorita. Nos ponían a leer muchos cuentos, obras de teatro, historias, libros. Y siempre me ha gustado mucho. Entonces ahí encontré una manera de hacer lo que me gustaba, además de las dinámicas de la clase que me gustaban. Español me gustaba mucho porque nos enseñaban cositas de ortografía, nos ponían a hacer obras de teatro, nos ponían a leer cuentos, historias. Entonces también sentía que era una materia muy dinámica en la que no siempre nos sentábamos a escuchar al docente y hacer lo mismo, sino que, jugábamos mucho, teníamos muchas actividades dinámicas en clase. Entonces el hecho, por ejemplo, de hacer obras de teatro, no es que me guste la actuación, para nada, pero si me gustaba el hecho de poder llevar al escenario una historia que estábamos leyendo, inventarle nuestro toque y transformarla si era necesario. El trabajo en equipo, el hecho de poder también compartir con otros compañeros, era muy bueno, esa materia en específico era mi favorita.

Óscar González: Y el profe de esa materia. ¿Cómo era el profesor? Porque es interesante hacer esa conexión.

Miguel Betancur: Es interesante que la materia era de mis favoritas, pero el profesor realmente no tuvo un efecto tan fuerte en mí. No estoy diciendo que lo consideraba malo, ¿no? Pero tampoco lo veía como mi profesor favorito de secundaria. Es extraño, porque realmente lo que me gustaba era la materia, aunque obviamente, pues ese contenido estaba liderado por el docente. Se llama Hernán. Él era un hombre serio, un hombre mayor. Entonces no era tan cercano a sus estudiantes. Quizá, como lo era Dannery era serio, pero era un hombre muy respetuoso, muy abierto también a escucharnos. Y si de pronto alguna actividad no funcionaba y nosotros queríamos cambiarla. Él no era una persona que implementaba su actividad les guste o no. Pero mi profesor favorito de la secundaria se llama Asprilla. Bueno, se apellida, Asprilla. Siempre lo conocimos como Asprilla. Es un profesor negro. Yo creo que fue en Pereira. No hay mucha raza negra. Es curioso, me di cuenta ya cuando cambié de

ciudad, empecé a ver diferentes cambios culturales y de raza y demás. Este profesor tenía un discurso muy bonito, y este profesor sí era muy cercano a sus estudiantes. Era muy abierto, hacia chistes y nos enseñaba matemáticas. Luego algebra, y después cálculo, esa era como la línea del colegio, y a mí me gustaba muchísimo las matemáticas. En ese momento los problemas de lógica, de razonamiento, este docente sí tuvo la influencia en mí de un cien por ciento, en el hecho de que me gustaran esas materias. El profesor nos ponía muchos trabajos en equipo. Nos explicaba de una manera muy divertida. Usaba el tablero, era muy jocoso. Era muy abierto, siempre tenía una muy buena actitud con sus estudiantes, y nos daba también discursos sobre comprender diferencias. Yo creo que reflejaba un poco todo lo que había vivido él por su raza y nos lo transmitía a nosotros. Entonces, por ejemplo, mi primer acercamiento a entender que era el racismo y sus implicaciones fue gracias a él.

Óscar González: ¿Recuerdas algún otro profesor durante el bachillerato?

Miguel Betancur: Del Bachillerato, no, pero si recuerdo a la profesora Mónica María Moreno Mora, quién me instruyó en el curso que tomé en el SENA de producción audiovisual digital, con quien todavía tengo contacto, una profesora muy diferente. La tercera profesora que tuvo influencia directa en mí, que lo he analizado durante todo este tiempo de práctica docente, fue la profesora Mónica. Yo empecé a estudiar cine y televisión en Pereira, en el 2009, y esta era la profe a cargo de todos nosotros, éramos como 20 estudiantes, era una mujer muy estricta, muy seria. Ella, si no era cercana con sus estudiantes, no era que nos hablara de su vida personal o que nos preguntara a nosotros sobre nuestra vida personal, ¿no? Pero sí era muy exigente, un cambio diferente de pedagogía, me fascinaban. todas las materias que veía. La manera como ella explicaba, nos ponía a hacer práctica. Nos ponía a hacer actividades de grupo o actividades individuales. Todo el tiempo nos tenía presentes, ha sido una persona que recuerdo muchísimo por su experiencia y por todo lo que influyó ella en mí.

Óscar González: ¿Por qué tanta fascinación por los contenidos y la metodología de la profesora Mónica? ¿Qué recuerdas de eso?

Miguel Betancur: La profesora era la líder la que nos llevaba a todos calladitos juiciosos, haciendo lo que ella nos pedía y ay, donde no. Ella aprovechaba al máximo el tiempo. Ella usaba sus 5 horas, desde el primer momento hasta el final. Una mujer puntual, estricta y en las 5 horas nos ponía a hacer de todo. Y además nos dejaba tarea. Entonces yo sentí como que uno piensa esta carrera dura 2 años, o sea, en 2 años, realmente sí voy a aprender, si te lo propones. Y si realmente le inviertes mucho tiempo y mucha autonomía, mucha práctica, seguro vas a aprender. Ella hizo uso de muchísimas cosas para sacarnos a nosotros adelante, nos permitía ingresar a su espacio personal para que nosotros pudiésemos practicar. Entonces es ver todos esos esfuerzos que ella hacía como docente y lo entregada que estuvo siempre a nosotros.

Óscar González: ¿Y qué características crees que tienes como persona y profesional de la profe Mónica?

Miguel Betancur: Yo creo que el llegar a tiempo. No voy a llegar yo a las 9 y 10, a empezar la clase cuando mis estudiantes ya habían llegado desde las 9 de la mañana. Es una falta de respeto. Y eso, yo creo que también es indirectamente gracias a la profe Mónica. Además de: ser puntual y de usar el tiempo, sacarle la mayor ventaja. Además de eso, también, el hecho de entregarme mucho a mis estudiantes. Incluso si estaba trabajando en una institución y la institución no me daba el material, pero yo podía conseguirlo de otra institución en la que ya había estado lo hacía para llevárselo a mis estudiantes, porque valía

la pena, y eso era lo que hacía precisamente la profe Mónica. Entonces, mira cómo me estás haciendo, dar cuenta de todas esas características que he tomado sin darme cuenta.

Óscar González: Vamos a dar un tercer salto en el tiempo. Y vamos a hablar un poco de tu experiencia para qué escogieras la Universidad Pedagógica, ¿recuerdas algún factor que te haya llevado a seleccionar la Universidad Pedagógica Nacional, la UPN como tu alma máter para formarte como docente en lenguas? cómo fue tu experiencia con las lenguas específicamente en inglés, porque no sé si cuando te formaste como como estudiante, tuviste algún contacto con el francés. Recuerdas algo de eso, ¿cómo fue ese contacto que tú tuviste con el inglés?

Miguel Betancur: En el colegio veía poquitas horas inglés. Como típico colegio público de Colombia, no veía francés ni, ninguna otra lengua extranjera, solo inglés. Recuerdo que el inglés no ocasionó un efecto en mí, ningún tipo de efecto. No era una materia que me gustara, No era una materia que odiara. Era una materia que estaba presente y ya, no recuerdo las dinámicas de clase, por ejemplo, eso quiere decir que fue una materia a la que no le presté mucha atención. No recuerdo las dinámicas de clase. No recuerdo cómo los docentes calificaban, como los docentes hacían actividades en clase o qué puntaje me sacaba yo en esa materia. No recuerdo nada de eso. Entonces, es decir, que no era importante para mí.: Quizá fue culpa mía, no haberle dado importancia y por eso, cuando llegué a la universidad primer semestre, era de los peores, es decir, en temas de conocimiento, estaba extremadamente básico. No me sabía ni el alfabeto, ni los temas que muchísimos de mis compañeros ya manejaban.

Óscar González: Antes de irnos hacia tu primer semestre y hablar de esa experiencia. aquí lo que me genera curiosidad es ¿por qué las lenguas? si dices que eras de los peores.

Miguel Betancur: La verdad es que cuando llegué a Bogotá, sentía que me hacía faltaba ingresar a una universidad. Siempre me ha gustado estudiar siempre, pero jamás he tenido los recursos para ingresar a una institución privada. Así lo quisiera. Entonces, estando en Bogotá, lo que yo hice fue no mirar carreras, sino mirar universidad. Entonces la nacional realmente no me llamaba la atención, pero quiero seguir estudiando y para poder estudiar, necesito una universidad pública, una privada, no puedo pagarla. Entonces, busque información. Hay 3 universidades públicas. Entonces lo que hice fue mirar en la Distrital porque la Distrital sí la conocía, había ido en persona porque tenía un amigo que estudiaba allá. Entonces había ido un par de veces y la conocía. Entonces, cuando vi las carreras que estaban en la página de universidad, la que más me llamaba la atención era licenciatura en español, porque siempre me había gustado muchísimo el español desde el colegio. Yo sentía que era bueno redactando, sentía que era bueno en ortografía, sentía que era algo que podía explotar. Entonces mi opción uno fue licenciatura en español. Pero me hablaron de la Universidad Pedagógica Nacional, entonces, busqué por Internet las carreras y la que más me llamó la atención fue licenciatura en lenguas, porque la Distrital solo ofrece una lengua, en la Pedagógica tengo tres lenguas. Entonces, me inscribí y listo, así fue como ingresé, no tenía pensado ser docente. No, solo quería hacerlo porque me faltaba la experiencia de ingresar a una universidad y me llamaba la atención el español, entonces supuse, pues, si me gusta el español, quizá voy a aprender, y me van a gustar las otras lenguas, Y bueno, pues ahí ya me inscribí, hice todo el proceso. Estudié muchísimo. Entonces hablé con un par de profesores de español y les dije, profes yo me inscribí en la Universidad Pedagógica. Entonces pues realmente, no sé cómo es el proceso, pero quisiera pedirles, si me recomiendan

algún libro, algo deba estudiar como para irme preparando. Y ellos me me recomendaron varios libros, varias cositas de español que yo busqué inmediatamente, busqué todo lo que yo me dijeron y leí y me preparé muchísimo para poder ingresar a la universidad.

Óscar González: ¿Y recuerdas cómo fue tu primer acercamiento con la pedagogía?

Miguel Betancur: Sí. Ya cuando ingresé, estaba en segundo semestre y tuve mi primera experiencia pedagógica. Me gustó muchísimo, y yo dije, esto es lo que quiero seguir haciendo. Esto es lo que me gusta. Esto está muy bueno. Está mejor de lo que se ve., en ese momento yo dije, esta es una profesión que puedo hacer, que me puede dar frutos, que me agrada.

Óscar González: Entonces vamos a seguir hablando un poquitico de esas experiencias de los primeros semestres. Primeramente, de tu formación profesional. ¿Recuerdas alguna experiencia que hayas vivido durante los primeros semestres de la formación profesional que te haya impulsado, que te haya motivado a realizar un intercambio como asistente de lenguas a Trinidad y Tobago? De pronto alguna quizá materia algún contenido de alguna materia, algún docente que tú le has dicho, como bueno, esa puede ser una posibilidad, una oportunidad. ya estando dentro de la Universidad.

Miguel Betancur: Lo que pasa es que, en la universidad, muchísimos profesores tuvieron un efecto positivo en mí, entre esos el profe Luis de Literatura anglófona, la profesora Luz Dary de la materia de Competencias, la profesora Minerva. Pero respondiendo a tu pregunta, quisiera mencionar a la profesora Dayana fue una profesora muy entregada a sus estudiantes, en sus 2 horitas de clase, ella hacía actividades de las 4 competencias y te dejaba tarea de las 4 competencias que tú tenías que hacer y rendir como fuera, además de su dedicación, siempre la veía y oía pronunciando tan lindo, haciendo dinámicas tan diferentes, siempre en sus clases, haciéndonos a nosotros como estudiantes, practicar todo el tiempo que yo dije, esto es muy interesante, entonces yo recuerdo que, en segundo semestre el enfoque fue Francia, en ese momento, yo empecé a tener un primer acercamiento a lo que quiere decir una cultura diferente, hablamos de las comidas de Francia y de los hábitos de ellos, y cómo esas fiestas de ellos son tan diferentes a las nuestras. Entonces ahí se me empezó a despertar un poco la conciencia cultural que antes no tenía. en cuarto semestre, el enfoque fue África, los países francófonos de África, y fue también entender cómo un país, unos países tan lejos de un continente que jamás hablamos en Colombia también tienen una cultura, ese fue un acercamiento significativo antes del intercambio para que me interesara por otras culturas. Gracias a las clases de lengua dije: Francia no es solamente francés, no solo Francia, dependiendo de la cultura, también varían cosas de la lengua y demás, eso me despertó no solo lingüísticamente en cuanto al francés, sino culturalmente. Me dio a entender que había otros países donde se hablaba el idioma. Y podría ser muy interesante entenderlo. En cuanto al intercambio de Trinidad y Tobago específicamente, pues era el único que ofrecía la universidad en donde pudiésemos ir a un país extranjero y pues fue mi contacto con los asistentes de ese momento, Vernelle y Jevon, ellos me motivaban también mucho a aprovechar esta oportunidad de ser asistente de español en Trinidad y Tobago, y sin duda, la profesora Minerva tuvo un papel fundamental en mi elección de ese intercambio, porque ella me daba sus recomendaciones desde su punto de vista. Ella siempre me decía: mira este intercambio porque no lo tomas porque no lo haces.

Óscar González: Y hablando un poco del rol de los asistentes, hay que aclarar que los asistentes de Trinidad venían aquí a hacer tutores de inglés, pero tú te vas a ir a Trinidad a

ser asistente de español como lengua extranjera. ¿Qué expectativa tenías de esa experiencia hablando un poco de cómo voy a enfrentar en enseñar en mi lengua materna, mi propia lengua en un país angloparlante, como lo es Trinidad y Tobago?, porque no era solo el componente cultural que sí es supremamente importante, obviamente, pero también es el enseñar mi propia lengua en un país donde los estudiantes son angloparlantes, pero quieren aprender español, ¿cómo voy a enfrentar yo esa experiencia?

Miguel Betancur: Yo creo que no me preparé. No le di la importancia que requería en ese momento, el hecho de entender que iba a llegar a Trinidad y Tobago a enseñar español, no le di importancia. No busqué información. No me preparé, porque ya sabía la lengua, entonces no vi necesario prepararme. No era, lo más importante de ese momento, porque mi enfoque era estar en una cultura donde hablara inglés todo el tiempo, me decía a mí mismo: vas a poder mejorar, vas a poder practicar. Y quizá el hecho de enseñar español lo dejaba en segundo plano. No fue hasta el momento en el que ya tuve mi primera reunión con la persona que era mi jefe que entonces se nos explicó, Bueno, son tantas horas a la semana. Ustedes lo van a programar ustedes mismos y de esas horas vamos a dividir esto en tutorías. Esto en trabajo virtual, esto en acompañamiento a docentes en actividades de habla, Sin embargo, no, como te digo, no me preparé para enseñar español allá, Pero ya en el momento en que no me dijeron, bueno, vamos a hacer estas tutorías, obviamente, ya empecé a interesarme. Vamos a hacer un club de conversación en español. Ya entonces empecé a buscar actividades. Empecé a hablar con mis otros 2 compañeros que estaban en Trinidad conmigo, con los docentes de español, también de Trinidad y Tobago. Yo creo que fue durante el viaje, no antes de que realicé el intercambio que empecé a desarrollar una conciencia por la importancia de saber sobre mi lengua.

Óscar González: ¿Qué expectativas tenías del intercambio? ¿Qué expectativas generó en ti a nivel personal y profesional?

Miguel Betancur: Yo esperaba mejorar mi segunda lengua. Y esperaba hacer muchos contactos, conocer otros sistemas, conocer otros espacios, como eran las dinámicas de un país que es totalmente diferente a lo que yo conozco del mío. Cómo era el proceso de trabajar en una universidad, porque hasta ese momento no había tenido la experiencia en una universidad. Entonces también tenía mucha curiosidad de entender cómo y cuál iba a ser mi papel dentro de la universidad, que iba a aprender, con quién iba a tener contacto, reuniones, planeaciones. ¿cómo funcionaba? Creo que mis expectativas eran enfocadas en el tema de trabajar en la universidad y el tema de mejorar mi segundo idioma. También, claro con el español tenía expectativas de comprender temas diferentes. Entonces por mi cuenta, buscaba lo que los estudiantes me pidieran y trataba de comprenderlo, lo que me llevó a obtener una comprensión lingüística de mi lengua materna.

Óscar González: Y hablando un poco de los beneficios, ya mencionaste un poco el mirar cómo era la estructura a nivel de educación. Digamos que tener un poco una mejora, un contacto más consciente o fructífero con tu con la lengua extranjera para este caso, pues en inglés. Pero aparte de eso, ¿crees que tenías en mente algún otro tipo de beneficio que te podía dar este intercambio estudiantil? tú hablas, por ejemplo, de la conciencia que desarrollaste de tu lengua materna, o sea, ¿tú eras, consciente, de que eso podía ser un beneficio para ti? o ¿era algo de lo que no eras como tan consciente?

Miguel Betancur: Sí, otro de los beneficios era poder tener mi primer acercamiento a enseñar español como lengua extranjera. Beneficio gigante, porque antes de irme, si había

enseñado español, se había tenido la posibilidad de trabajar en un colegio en Bogotá, pero era español para colombianos. Entonces el enfoque era muy diferente. Y aquí, teniendo la posibilidad de enseñar español a personas que no hablaban español como lengua materna, fue un beneficio impresionante, porque fue hacer algo que jamás había hecho. Y como todo lo que había aprendido en clase podía ponerlo en práctica.

Óscar González: Entonces, yo creo que eso sería todo. esta fue primera entrevista que tuvimos. Te quiero agradecer por tu tiempo, la disposición, y bueno, todo eso que me cuentas sobre esas experiencias que tuviste antes de convertirte en docente y de tener la oportunidad de viajar a Trinidad y Tobago. Ya tendremos otros 2 encuentros en los que echaremos carreta de lo lindo respecto a tu experiencia en el intercambio. y qué pasó contigo después de ese intercambio como tal. Entonces, muchas gracias. Y nos vemos en una siguiente ocasión.

Miguel Betancur: Gracias a ti. Y cuenta conmigo, por supuesto.

Anexo 6: transcripción entrevista narrativa # 2

Formato de transcripción entrevista narrativa # 2

Fecha de entrevista: 13 de mayo del 2024

Colega – participante: Miguel Ángel Betancur Ceballos

Autor de la investigación: Óscar Julián González Carreño

Modalidad del encuentro: Virtual a través de la plataforma de zoom.

Para entender los apartes resaltados en esta transcripción, tenga en cuenta la siguiente información:

- El color verde se usó para resaltar las preguntas que guiaron la entrevista narrativa.
- El color azul se empleó para resaltar las responsabilidades que el colega – participante tuvo durante el intercambio estudiantil.
- El color amarillo, se usó para resaltar esas experiencias significativas a nivel cultural que el colega – participante tuvo durante su experiencia en el intercambio estudiantil.
- Y, por último, el color gris, se usó para resaltar esas experiencias y ese contacto que el colega - participante tuvo con la enseñanza del español mientras se desempeñaba asistente de español como lengua extranjera (ELE).

Óscar González: Listo, entonces estamos acá para realizar la segunda entrevista narrativa que tiene como objetivo conocer las experiencias tanto de índole cultural como profesional que viviste, como participante del intercambio estudiantil que realizaste para ser asistente de español a Trinidad y Tobago, esto con el objetivo de informarnos un poco más a fondo sobre tu historia de vida, que es la intención de la investigación como tal.

Entonces, quisiera que me contaras un poco sobre las responsabilidades que tenías, como asistente de español como lengua extranjera en Trinidad y Tobago, ¿cuáles eran esas responsabilidades?, ¿cuál fue ese primer contacto con esas responsabilidades y esas funciones que tuviste como asistente español?

Miguel Betancur: Sí, yo tenía entendido que iba a realizar unas tutorías, una especie de acompañamientos en español desde que estaba acá en Colombia. Sin embargo, no tenía claro el número de horas, horario ni nada, pero en el momento en el que llegué ya todas esas dudas fueron resueltas. Yo tenía que enseñar español 16 horas a la semana. Éramos 3 tutores de español. Cada 1 debía cumplir entre 16 o 18 horas. Entonces ese número de horas, nosotros mismos las dividíamos entre la semana. Las horas que quisiéramos de lunes a viernes, nosotros mismos podíamos elegir el horario, teníamos diferentes responsabilidades para cumplir en esas horas que teníamos. La mayoría eran tutorías, espacios que nosotros abríamos. Teníamos una oficina de lenguas para nosotros. Y ahí teníamos un espacio de tutorías, los muchachos se inscribían y asistían media hora, una hora o hora y media dependiendo de lo que necesitaran. Entonces tenía unas horas para tutoría, pero adicionalmente, debía también organizar un club de conversación de español, lo hacíamos todos los viernes, 2 horitas, los 3 asistentes juntos, también había unas horas destinadas a virtualidad. Eran como 3 horas semanales en las que hacíamos acompañamientos, entonces revisión de tareas, revisión de cosas que los estudiantes subían a la plataforma.

Óscar González: Quiero que me cuentes sobre esas funciones generales, dices que llevabas a cabo unas tutorías, también lo que tenía que ver con los clubes de conversación y otras que

tenía que ver con el acompañamiento. ¿De qué se trataban las tutorías, cuáles eran, los temas que recuerdas que dominaban o hacían parte columna vertebral de esas tutorías?, Y de pronto tenían algún enfoque gramatical específico, O si había un enfoque cultural, por ejemplo, porque me imagino que eso pasaba en los clubes de conversación.

Miguel Betancur: Dictábamos 9 horas de tutorías a la semana. Dos horas destinadas al club de conversación, 3 horas destinadas a virtualidad y 2 horas que teníamos de acompañamiento a clases. Entonces acompañábamos a los profesores titulares con sus actividades de comunicación oral, si tenían algún debate, algún tipo de actividad, ahí estábamos nosotros presentes. Así era, esa era la división de nuestras actividades. Entonces, comienzo con las tutorías. Eran espacios que nosotros ofrecíamos a los estudiantes de español de primero segundo y tercer año, eran espacios abiertos que nosotros dejábamos para que los estudiantes los usaran como ellos desearan, nos veíamos en la oficina la hora correspondiente. Muchos querían revisión de tareas, muchos querían solamente practicar sus habilidades comunicativas, otros querían alguna explicación de un tema. Dependiendo de las necesidades de los estudiantes, esas eran las tutorías, no tenía que preparar nada, sino estar ahí dispuesto a ayudar a mis estudiantes con lo que necesitaran. Luego viene el club de conversación. Nosotros teníamos 2 horas de club. El viernes las dictábamos los 3 asistentes de español, y ahí nosotros si realizábamos una especie de plan general de las actividades que íbamos a realizar y lo enfocábamos como nosotros quisiéramos. No teníamos un tipo de enseñanza específica, una metodología específica, no. Nosotros íbamos modificando el plan general dependiendo de las actividades, dependiendo también de las personas que asistían y si eran de todos los niveles, o si eran poquitos o bastantes.

Óscar González: Y ¿recuerdas ahí cuáles temas? por ejemplo, que tú te reunieras con los otros 2 asistentes y dijeran, como, bueno, estamos acá en Trinidad y vamos a aprovechar el club de conversación para hablar sobre la cultura colombiana o que estuviera más relacionado con la estructura de lengua. ¿cómo eran esos clubs de conversación? ¿cómo llegaban a esos consensos de lo que ustedes querían mostrarles a los chicos interesados? Ellos también se forman para ser profesores, cierto de lengua.

Miguel Betancur: No, precisamente. De hecho, el español no es ni siquiera la carrera principal, muchos de ellos tienen en la opción de 2 carreras, muchos de ellos viajan a Colombia, pero realmente ellos no ven nada de pedagogía ni se enfocan en enseñanza. Recuerdo, por ejemplo, la mayoría de los clubes tenían como un enfoque cultural. La mayoría porque decíamos, bueno, hoy les vamos a enseñar sobre dichos colombianos y hacer una comparación entre los dichos colombianos, y poder expresarlos en inglés, para que entendieran cómo funcionaban. La mayoría intentamos que fueran en español, tanto ellos mismos, como nosotros intentábamos hacer la traducción y hacíamos la comparación. Entonces, muchos de los temas eran culturales. Vamos a hablar de las similitudes y de las diferencias que tenemos en los bailes, en los tipos de música que escuchamos. No recuerdo realmente que nosotros hayamos usado los clubes para enseñar algo gramatical, algo estructural. Pero esos espacios, si se daban en las tutorías También era posible, a veces tenían dudas en un tema en específico. Entonces, lo que hacíamos era quizá dividirnos el espacio para las actividades de calentamiento, voy a empezar yo, yo hago 40 min en los que los contextualizo, después ya viene la siguiente asistente con actividades principales. Vamos a hacer la comparación y después ya llega el otro con la conclusión. Entonces, por lo regular, nos dividíamos los clubes de esa manera y teníamos una serie de actividades pensadas. Sin

embargo, dependiendo del desarrollo de la clase, íbamos modificando las actividades o lo que nos pareciese necesario realizar.

Óscar González: ¿Recuerdas, alguna actividad de índole cultural en algún club que tú puedas describir como una experiencia significativa? ¿algo que realmente hizo que todos los chicos que estuvieran o conectaran un poco con la cultura colombiana?

Miguel Betancur: Recuerdo uno principalmente en el que pusimos música, siempre estuvieron muy dispuestos a aprender cosas nuevas y a enseñarnos. Fue muy bonito, porque ellos se emocionaron poniéndonos música típica de ellos, y nosotros, poniendo música colombiana música en español. Recuerdo que ellos estaban muy emocionados contándonos de su cultura. Recuerdo mucho ese de música.

por la interacción con ellos y entre ellos También recuerdo muchas actividades en las que ellos tenían que comunicarse. Ese era el enfoque principal que le dimos nosotros. Como era un club de conversación, intentábamos que ellos hablaran mucho. Yo recuerdo una actividad que realice que se llamaban *los relojes*: ellos dibujaban un reloj, y tenían citas con cada 1 de sus compañeros en una hora específica. Entonces, tenía la cita a las 3 con mi compañero, a las 4 con mi compañera, y cuando el profesor decía la hora, había un tema diferente, entonces, a las 4, por ejemplo, el tema era política, se reunían y tenían que hablar de ese tema. Ese fue muy bonito, porque a ellos no les daba pena y estaban siempre muy inmiscuidos en el idioma, haciendo uso de él en un contexto situacional. nosotros también les dábamos unas clases de teatro a los estudiantes. No lo mencioné, pero, hacía también parte de nuestras actividades oficiales, eran 2 horas que nosotros todos juntos, junto con la profesora de España, les dábamos clases de dicción, de baile, de teatro, de pronunciación, lenguaje corporal, entonces fue muy bonito porque todo eso se hizo en español y hubo mucha participación el año completo hasta el final que se presentó una obra de teatro en español. Ellos, los mismos estudiantes iban y participaban, se realizó el casting para los personajes, una obra propuesta por la profesora de España de ese momento.

Óscar González: Quiero que me cuentes, una experiencia que haya sido significativa para ti, pero como asistente español, como lengua extranjera.

Miguel Betancur: Si, esa fue definitivamente significativa, yo creo que la responsabilidad número uno que tuvimos como asistentes, pero otra de las experiencias significativas fue la realización de unos blogs que hicimos con los estudiantes de todos los grados. Entonces, la profesora principal de ese curso les dio a los estudiantes una región por grupos, y ellos realizaron unos blogs, había muchos países también, de los que yo no tenía ni idea. No había nunca leído sobre ellos, también de habla española. Y fue muy bonito, porque ellos le metieron todas las ganas y también yo aprendí muchísimo. Ellos mismos me enseñaban sobre las diferentes culturas en las que se habla español, leí sobre Cuba, leí sobre México y sobre Chile, eso fue muy significativo. Además, había muchos clubes en los que las respuestas de ellos eran muy asertivas con todas las actividades que nosotros realizábamos. También recuerdo mucho que los estudiantes intentaban acercarse mucho a nosotros como asistentes, nos invitaban a sus casas querían, que nosotros fuéramos y brindarnos un plato típico del país, querían que conociéramos a sus familiares, querían que hiciéramos algún plan para ir a un bar, para ir a la playa. Todo eso también fue muy significativo para mí por el acercamiento que tuve con los estudiantes y a su vez con la cultura. Por ejemplo, yo pude asistir a festivales indios, estuve en el Holly: es un festival en el que se lanzan colores y tiene el significado que todos somos iguales, pude asistir con mis otros compañeros y con estudiantes. Precisamente

porque entre ellos nos decían, bueno, va a haber este festival, quieres ir. Y obviamente, nosotros a todo le decíamos que sí. Entonces allá estuvimos en ese festival, por ejemplo, vimos un festival musulmán también, una marcha en la que el sol y la luna se juntaban y bailaban. Fue una marcha muy bonita. Ahora tengo conocimiento de muchos festivales, cosas culturales.

Óscar González: Así como hay experiencias muy significativas, también hay experiencias un poco complejas y difíciles, entonces quisiera que me contaras un poco sobre una de las experiencias más complejas o más difíciles que hayas tenido ejerciendo tu función de asistente de español. ¿Recuerdas alguna experiencia que ha sido difícil para ti, compleja para ti como asistente de español?

Miguel Betancur: Era complejo cuando mis estudiantes me hacían preguntas sobre todo gramaticales. Y yo no tenía la respuesta, aunque siempre les compartí con sinceridad: yo no sé sobre ese tema. Voy a buscar, vamos a buscar juntos y a aprender, pero si era complejo el hecho de que ellos nos hacían muchas preguntas y el subjuntivo, y ¿por qué se conjuga de esta manera? ¿cómo se llama esta preposición que ponemos aquí, muchas preguntas estructurales que yo no tenía ni idea para poder justificar y dar la razón. Eso no lo estudiamos. No estaba preparado para eso. Y yo tampoco me preparé antes de irme. No pensé en empezar a buscar. Voy a llegar con mucho más conocimiento claro sobre estos temas gramaticales. No lo hice yo tampoco. Entonces también fue mi culpa, pero estando allá y que los estudiantes me preguntaban y yo no sabía. Entonces, yo mismo empezaba a buscar porque también teníamos acceso a un a un computador todo el tiempo a una oficina pequeña para recibirlos y a un computador. Entonces yo empezaba a buscar subjuntivo, en qué momento se usa, cómo se conjuga, cuál es, lo más importante para entender esos temas gramaticales. Los iba buscando en el mismo espacio de la tutoría con los muchachos, intentando comprenderlo en ese momento y darles una respuesta. Quizá era eso, porque cuando llegaban y querían hablar y querían preguntar cosas sobre Colombia y yo ya me sentía mucho más libre de hablar y de escucharlos mucho más cómodo. Pero cuando me hacían esas preguntas, si no era tan cómodo porque no tenía las respuestas.

Óscar González: Entonces, en algún momento dijeron como: ¿qué vamos a hacer cuando nos lleguen esas preguntas?

Miguel Betancur: Muchas veces nos reuníamos y decíamos, me preguntaron sobre esto, esto, qué es, y entre nosotros 3 intentábamos buscar respuesta. Eso lo hicimos mucho, pues quizá a mí me iba bien con algún tema. Entonces yo intentaba explicarles, y mis compañeros sabían mucho más sobre otro tema. Entonces entre nosotros nos buscábamos mucho y también teníamos siempre acceso a los docentes de español, sobre todo a quien en ese momento era nuestro coordinador, y también podíamos, en el momento en que lo necesitáramos preguntarles. Yo me acerqué a ellos, les pregunté mucho, les pedí mucha información. Me preguntaron sobre este tema, y no lo sé. Entonces ellos mismos nos recomendaban libros para indagar y demás

Óscar González: metodológicamente, tuviste la oportunidad de ser asistente en clase, y de ser ese apoyo en la clase de los profes que daban clase en español, entonces, ¿qué similitudes y qué diferencias recuerdas con respecto al tipo de clase que se da en nuestra universidad? ¿qué similitudes y diferencias podrías establecer entre la metodología que se maneja en la pedagógica y las que se imparten en Trinidad y Tobago?

Miguel Betancur: Solamente nosotros asistimos a las clases de conversación o a las clases de producción oral, nada más. Entonces sí, entiendo que los estudiantes tenían clases de literatura y unas clases también como enfocadas en lingüística. Pero no estuve presente en ninguna de esas clases y tampoco revisé el pensum de ellos en ningún momento. Entonces, no te puedo decir si hay similitudes o diferencias. Yo estuve presente como apoyo como asistente en las clases enfocadas en conversación, lo que hacíamos nosotros era decir: bueno, durante este mes voy a ayudar yo al profesor de primer año, y los otros asistentes ayudaban en 2 y 3 año, y así, nos rotábamos. Encontré más similitudes, que diferencias a las de acá. A las de Colombia porque eran clases muy comunicativas. Quizá tenía algún material de apoyo, de pronto un texto pequeñito. De pronto, algún vídeo algo como que ofrecía inputs. Y después había un proceso de producción en el que entrábamos nosotros los asistentes para ayudarlos yo iba pasando, preguntándoles, hablando, colaborando. Así era como funcionaba.

Óscar González: ¿recuerdas algún tema en específico, que tú hayas trabajado en las clases de conversación, siendo el asistente?

Miguel Betancur: Sí, debates sobre temas controversiales como el matrimonio en parejas del mismo sexo, como la prostitución, debates de esos temas controversiales. Hablábamos sobre ¿qué diferencias existían en religiones del Medio Oriente o la xenofobia. También tocamos temas como la crisis de Venezuela, temas muy actuales, no precisamente locales, sino qué pasa en el mundo. Era una mirada mucho más amplia.

Óscar González: No te preguntaron, ¿y qué pasa en Colombia?

Miguel Betancur: Muchísimo y por las ideologías de un país caribeño que es tan diferente. Había muchísimas opiniones con las que yo no estaba de acuerdo. Sin embargo, el intercambio lo hice en una edad en la que ya tenía la suficiente madurez como para escucharlos y guiarlos en decir en dar su opinión, aunque yo no estuviese de acuerdo con esa opinión. Ellos estaban muy interesados por conocer sobre mí, sobre mi cultura, sobre mi país, sobre mi lengua.

Óscar González: ¿Recuerdas algo que los haya sorprendido culturalmente por el hecho de ser colombiano y de no entender cómo funcionaba la cultura de ellos?

Miguel Betancur: Si, la manera como ellos ven el reggaetón, allá en Trinidad, el reggaetón es, yo creo que el acercamiento a la cultura en español más grande que ellos tienen. Ellos no van a escuchar a Andrés Cepeda o no van a escuchar una cumbia colombiana, sino reggaetón. Me ponían las canciones y me preguntaban mucho sobre cantantes de reggaetón, y yo les decía: no es algo que yo escuche yo personalmente. Sin embargo, intentaba buscarles la información que ellos requerían. Recuerdo mucho sobre eso, es decir, cómo hablas español, entonces te tienen que saber sobre reguetón y también ellos tenían estereotipos, también me preguntaban sobre el tema de la droga y sobre las cirugías plásticas. En ese momento estaba de moda la serie narcos, entonces, claro, Colombia está presente en esa serie todo el tiempo. Entonces, ellos me preguntaban mucho sobre esa serie. Pero en ningún momento fueron ofensivos, en ningún momento fueron agresivos. Pero si eran muy curiosos, me preguntaban mucho sobre narcos, tanto que me vi la serie estando en trinidad, ellos me preguntaron tanto que tuve que verla para poder hablar de lo que ellos querían que les hablara. Pero la serie estuvo buena.

Óscar González: Ahora, quisiera que habláramos un poco sobre esas experiencias que fueron difíciles para ti, no tanto ya como asistente de español como como lengua extranjera,

sino hálame de una experiencia que había sido difícil para ti dentro del intercambio estudiantil, una situación compleja por la estructura del intercambio.

Miguel Betancur: Es un país homofóbico, es un país muy tradicional, en el que hay un montón de acciones que, no me agradan. Eso fue por el país, por el hecho de ser Trinidad y Tobago, porque en dentro de la Universidad donde yo realizaba mi trabajo, hay gente preparada y es y es gente que está abierta a educarse. Entonces, en ningún momento sufrí ningún tipo de discriminación, ningún tipo de ataque dentro de la universidad. Estas cosas negativas que recuerdo fueron en bares, fueron en la capital, fueron el país como tal. Entonces, el hecho de, por ejemplo, estar presente con un grupito de 10 personas y que la conversación se torne a comentarios homofóbicos, pero no atacándome a mí, en ningún momento sucedió, porque ellos si respetan muchísimo a los extranjeros, entonces son muy abiertos, muy prestos a escuchar y no atacan al extranjero. Pero si vi ataques a otros trinitenses. Entonces, si vi el hecho, por ejemplo, si íbamos a una discoteca, la mujer no paga, ni siquiera la entrada, no paga una bebida. El hombre es el que debe pagar todo. hechos, así como ese, me parecían muy chocantes. No es como en mi cultura en donde si entre todos amigos, salimos, cada quien llega a su casa cuando se acaba el plan, pero en realidad no era así, había que ir a a dejar a las mujeres en su espacio. Esas eran cosas que me parecían chocantes. Es un país que tiene muchas religiones al mismo tiempo, y todos son creyentes. Creen cada quien, en su cosa, pero todos son creyentes. Entonces el hecho de decirles, no creo en Dios, soy homosexual, era chocante para ellos.

Óscar González: ¿y cuál fue esa reacción, porque eso también es parte del intercambio, el saber que qué tú eras homosexual?

Miguel Betancur: Yo recuerdo una vez que estábamos haciendo las tareas que nos correspondían como asistentes y había un grupito de muchachos y muchachas de primer año, que son los más pequeñitos, cuando uno recién entra a la universidad. Entonces, la conversación se estaba dando y estábamos hablando de nuestros gustos, ellos me preguntaron y yo les dije que era homosexual. Y una de las chicas se puso a llorar, así temas así en los que de pronto se quedaban callados y ya, preferían no tocar el tema, no preguntar más. Esta el hecho también de tener un tipo de piel diferente al de ellos. También fue chocante para ellos y sentían como ganas de aprender. Me decían que, si era venezolano, me imagino que por lo geográfico y el número de hispanohablantes que vivía en el país.

Óscar González: Quisiera que me contaras un poco sobre sobre cómo te fue entendiendo la cultura trinitense y tratar de conectarla un poco con tu rol como asistente de español, ese proceso de comparación de similitudes y diferencias, ¿Cómo fue ese primer contacto o ese choque para ti?

Miguel Betancur: Fue un choque cultural fuerte. Recién llegué porque era la primera vez que salía del país y además en un idioma completamente diferente. Entonces fue un choque cultural fuerte. Yo recuerdo temas del servicio al cliente, por ejemplo, en el que se le tira la comida a la persona o el dinero, si hay dinero de vuelta. Y eso fue fuerte para mí, porque así no sucede acá donde nos tratan tan divino cuando vamos a comprar lo que sea. Entonces, temas así fueron fuertes, choque cultural sí hubo, pero me sentía cómodo. Me sentía cómodo con mi nivel de lengua. No era fácil siempre entender todo lo que estaba sucediendo, pero sí podía moverme sin inconveniente. La edad que tenía y la mentalidad de ese momento, y que estaba tan dispuesto a conocer, a vivir sin preocuparme, fue realmente muy interesante.

Óscar González: ¿y cómo impactaron esas experiencias de estar en los festivales en los que fuiste parte? ¿cómo fue para ti esa experiencia y el estar inmerso?

Miguel Betancur: Podría mencionar, el carnaval de Trinidad, que fueron 3 días de música, de baile, de alegría, de fiesta en el que ellos debían pagar por pertenecer a unos grupos. Pero a nosotros, por ser extranjeros, nos recibían sin problema, le ofrecían incluso licor a uno y uno podía salir sin inconveniente, mientras que los locales, si debían pagar para estar allá. Ese fue uno que viví, pues es el más importante. Fue algo muy artístico, también estaba el *Holly Holly*, que pertenece a la India. Entonces, la idea era echarnos colores diferentes, y todos bailando, escuchando música, sonriendo, conociendo personas para que todos sintiéramos que pertenecíamos al mismo nivel, al mismo espacio, porque todos teníamos los mismos colores. y el último es *Divali*, que es también una celebración india en la que ofrecen dulces, ofrecen postres, ofrecen comidas a los vecinos, a las personas que van caminando. Entonces pueden ir de casa en casa, charlar un rato, intercambiar comida, encienden velas, algo similar a nuestro día de velitas de diciembre, se encienden velas en el río. Es un espacio muy abierto a que alguien vaya pasando y se acerque y pueda hacer parte del festejo.

Óscar González: ¿Recuerdas alguna experiencia que haya sido supremamente dura para para ti, supremamente compleja de asimilar, pero que hace parte de la cultura?

Miguel Betancur: Yo recuerdo una vez en la que estaba con otra persona que trabajaba en la universidad. Él trabajaba en la parte de tecnología de la universidad y es de color negro. Él iba manejando el carro y yo iba al lado. Entonces, la policía nos detuvo y se dirigió a mí, no al conductor, sino a mí, y me preguntaron que si yo estaba bien. Eso fue muy fuerte, incluso mi compañero quedó como que está pasando acá, dieron a entender que estaba realizando un secuestro o algo así por el estilo. Yo dije, es muy curioso cómo entre ellos mismos se atacan por su raza. Si van a un bar y hacen requisas, requisan a los negros, no a los extranjeros, como si nosotros no pudiésemos cometer algún delito o algo así por el estilo. También recuerdo eso, llegaban a los bares a hacer requisas casuales, pero al extranjero jamás lo tocaban, Pero, si había 20 locales, los requisaban a todos. Esas fueron de las cosas más chocantes.

Óscar González: ¿Recuerdas, otra experiencia que haya sido supremamente machista?

Miguel Betancur: De pronto, en espacios había hombres y mujeres, pero quizá era el hombre el que hablaba, espacios en los que la mujer quizá estaba más calladita, escuchando o incluso medio presente, pero era el hombre que llevaba la conversación. Espacios así, es un país machista, es porque pasaron muchas situaciones, como, por ejemplo, cuando se hace vaca, pero la mujer no paga, es el hombre, siempre. Pero, mi experiencia en general, fue muy positiva.

Óscar González: Vamos a hablar de esos aspectos que realmente representaron un desafío, pero a nivel profesional para ti como asistente, me imagino que también hubo momentos en los que tuviste presión a nivel profesional donde realmente, pues tenías que dejar de estar tan inmenso en lo cultural y ya pensar como en lo profesional. Quisiera que me contaras un poquitico sobre ¿qué pasó con esos desafíos que tú tuviste, a nivel profesional?

Miguel Betancur: Recuerdo 2 semanas que eran intensivas para los estudiantes de toda la universidad, porque eran semanas de exámenes. Entonces, 2 semanas en las que no se permitía incluso ni mucho ruido, una transformación del ambiente universitario por este espacio de exámenes y yo, como asistente, también tenía el deber de calificar muchos de los exámenes. Entonces, aunque había una guía a seguir, era difícil evaluar a los estudiantes por

todo lo que habían hecho, por su presencia en tutoría y ser consciente de que yo tengo el poder de ponerle 4, porque me parece que esta respuesta no está bien, uno de los retos fue calificar los exámenes, esa época de exámenes.

Óscar González: ¿Y cómo lo enfrentaste? ¿Cómo pudiste ser objetivo desde el punto de vista profesional?

Miguel Betancur: Yo busque mucho a mis compañeros, sí en sin alguna respuesta del estudiante yo tenía dudas y no sabía realmente si debía calificarlo bien, lo consultaba con ellos. Además, el hecho de tener esa responsabilidad no me gustaba, me parecía que no me correspondía. Entonces lo enfrenté buscando a mis compañeros o buscando al profesor coordinador de ese momento, preguntándole: mira, esto me tiene pensando, no sé qué ponerle y basarme en escuchar a otras personas., pero. pues me fui acoplando porque fueron muchísimos exámenes de todos los estudiantes de todos los años los que revisamos. Realmente fue una temporada intensa tanto para ellos porque tenían que presentar un montón de exámenes, como para nosotros que teníamos que revisarlos. Además de las otras tareas. Había muchas charlas, muchas reuniones en las que quizá el rol del asistente no era tan tenido en cuenta porque eran reuniones quincenales de pronto mensuales, de pronto, cada 3 semanas, dependiendo nos convocaba la jefe del departamento, los docentes que dictaban lenguas extranjeras y la lengua materna de ellos, estaba el profe líder de cada 1 de los idiomas. Sin embargo, ahí de verdad, quizá el rol de los asistentes de español no era uno de los puntos a tener en cuenta. Entonces, me parecía innecesaria mi asistencia a esos espacios, pero debía asistir porque no eran tan recurrentes. Eso también fue algo que enfrente, el estar asistiendo a las reuniones, y el estar escuchando e intentando comprender cómo funcionaba internamente el departamento.. También recuerdo con respecto a las tutorías, que en esas reuniones nos decían que iba a haber mucho estudiante de primer año. Y así era, ellos eran los que programaban todos los espacios.

Óscar González: ¿Recuerdas los temas que temas predominaban en esas tutorías? o sea, de qué querían hablar ellos tú ¿alguna vez llegaste a corregir escrituras, a corregir gramática?

Miguel Betancur: Si yo corregía escritura en mis 3 horas de trabajo virtual, que yo podía hacerlo desde la casa, si quería o desde allá, si quería. Entonces la profe me decía, bueno, los muchachos tenían que hablar de sus vacaciones. Y aquí está en este foro. Entonces tú, lo lees, y les haces comentarios, tuve que revisar escritura. Pero, el tema que más abundaba en las tutorías era conversación. querían hablar. Sin embargo, en cuanto a lo gramatical, ellos tenían dudas sobre los tiempos verbales, en las conjugaciones de los tiempos verbales. a veces preguntaban por cuántos tiempos existían, cómo se conjugaban. cómo funcionaban. Recuerdo mucho el tema de los tiempos verbales. E incluso ahí yo comprendí cuántos tiempos verbales existían, un poco de cómo funcionaban también haciendo la relación con el inglés en mi caso, pero también porque tuve que investigar y averiguar cuando estaba con ellos.

Óscar González: ¿Y dentro de esa experiencia profesional que tuviste cómo fue esa organización de esa súper obra de teatro? ¿qué papel desempeñaste como tutor dentro de esa obra de teatro?

Miguel Betancur: Nosotros estuvimos presentes en todas las clases. Nosotros, quiere decir los asistentes de español y la docente líder de ese proyecto, que era una docente española. Estábamos los 4 presentes siempre y nos dividíamos. Entonces, bueno, yo hoy les voy a dar unas clases de baile para que suelten su cuerpo, pero también, les voy a dar unos ejercicios

de dicción para que practiquemos un poquito cómo pronunciar las palabras, hacíamos muchos ejercicios corporales, muchos ejercicios de movimiento, también de narrativas de actuación, de meterse en el papel de otro. Durante tres o cuatro meses del intercambio nos enfocamos en la obra como tal. Entonces ensayábamos, ensayaban los actores que eran los estudiantes de español. Nosotros estábamos presentes, corrigiéndoles, ayudándolos con la pronunciación y con lo que necesitaban, fue bien bonito, bien intenso. Una experiencia muy bonita en la que los estudiantes iban porque querían. Ellos no tenían puntos extra o puntos negativos, sí estaban ahí, era porque querían estar ahí. Se notaba que querían aprender y que querían practicar, vamos a hacer este juego, de una. Vamos a hacer esta actividad, de una. Fue una experiencia muy bonita, incluso nos dieron un certificado por el compromiso con la obra de teatro. Fue una experiencia muy bonita.

Óscar González: Bueno. Yo creo que eso sería todo, Miguel, quería agradecerte, como siempre, por tu tiempo, por la disposición y por el ejercicio, de reconstruir esas vivencias que hicieron parte de tu historia de vida durante tu estadía en Trinidad y Tobago.

Miguel Betancur: Claro que sí, gracias a ti.

Anexo 7: transcripción entrevista narrativa # 3

Formato de transcripción entrevista narrativa # 3

Fecha de entrevista: 01 de agosto del 2024

Colega – participante: Miguel Ángel Betancur Ceballos

Autor de la investigación: Óscar Julián González Carreño

Modalidad del encuentro: Virtual a través de la plataforma de zoom.

Para entender los apartes resaltados en esta transcripción, tenga en cuenta la siguiente información:

- El color verde se usó para resaltar las preguntas que guiaron la entrevista narrativa.
- El color azul se empleó para resaltar esa conciencia didáctica y pedagógica que el colega – participante o el docente en formación tuvo después del intercambio.
- El color amarillo, se usó para resaltar esas experiencias que denotan un cambio en la conciencia cultural del colega – participante
- Y, por último, el color gris, se usó para resaltar esas experiencias que el colega - participante tuvo con la enseñanza del español y que denotan un cambio con respecto al manejo de su lengua, es decir, un cambio en su conciencia lingüística después de haber realizado el intercambio estudiantil.

Óscar González: estamos acá con nuestro colega participante, Miguel Ángel para llevar a cabo la entrevista narrativa número 3, que tiene como objetivo recolectar esas experiencias posteriores al intercambio estudiantil que realizó mientras fue asistente de español como lengua extranjera en Trinidad Y Tobago. **Quisiera que me contaras, ¿qué opinión o qué piensas del intercambio estudiantil? ¿cuál es esa percepción que después de haber vivido el intercambio, tienes sobre esa experiencia? que nos puedes contar al respecto?**

Miguel Betancur: Siento que el intercambio es una experiencia excepcional, te hace consciente de muchas cosas que simplemente habías escuchado en el salón de clase antes. Entonces el hecho, por ejemplo, de entender realmente cómo funciona nuestra lengua materna, es algo que vemos en clase muy general, pero que durante el intercambio podemos concientizarnos y podemos empezar a realmente entender cómo funciona la lengua, **además de cómo funciona la lengua, pues me parece una oportunidad perfecta. Primero, para vivir en una cultura diferente, una cultura de un idioma extranjero** y es una experiencia de inmersión cultural, lingüística, social porque, estando allá durante ese tiempo, que es un tiempito largo, pero, **lo considero prudente precisamente para poder llevar a cabo este proceso de concientización, este proceso de aprendizaje, este proceso de mejora pedagógica también.** Entonces, siento que me ayudó muchísimo a mí como persona y a mí como docente de español y como docente de lenguas extranjeras.

Siento que el intercambio fue la mejor decisión que tomé en mi vida, fue el primer país extranjero que conocí. Fue la primera inmersión que tuve, y realmente fue meterme en el papel de docente, aunque estaba como asistente de español. Obviamente, estaba en el papel de docente, y la experiencia que tuve anteriormente, aquí en Bogotá, me sirvió también para ir aprendiendo un poco. Y ya poner todo lo que sabía en marcha en Trinidad y Tobago y entender realmente cómo funcionaba la enseñanza de un idioma.

Óscar González: **Tú mencionas una conciencia a nivel didáctico y pedagógico, ¿puedes pensar en alguna situación que de pronto, cuando regresaste y volviste a trabajar y a dar clases**

y gracias experiencia en el intercambio, siendo tutor de español como lengua extranjera, empezaste a aplicar? Me refiero a alguna metodología.

Miguel Betancur: Sí, Yo recuerdo muchísimo que aprendí sobre los tiempos verbales del español. Fue algo que no tenía presente antes y que, en Trinidad y Tobago, gracias a la experiencia, al contacto con los estudiantes, y la dinámica de las clases de allá, **tuve que investigar. Y tuve que ser consciente de cómo enseñarlo, de cómo transmitir ese conocimiento a los estudiantes** que hablaban en español como una lengua extranjera. Recién llegué acá a Bogotá, ingresé a trabajar en un centro de idiomas como profesor de inglés. Pero muchos de mis compañeros eran nativos. Entonces, recuerdo que tenía una compañera de Jamaica, tenía un compañero de Australia, tenía un compañero del Reino Unido, de Gran Bretaña: Entonces, en algún momento también hablando con ellos, que era el idioma que enseñábamos, sino también en español, porque los extranjeros en Colombia les encanta hablar español. Recuerdo que había una chica de Turquía, y la recuerdo mucho a ella porque las actividades que nosotros hacíamos en el centro de idiomas no solamente eran actividades lingüísticas, sino también culturales, entonces, **muchas de las actividades que hacíamos los docentes estaban enfocadas en la cultura, hicimos muchas clases de baile.** Por ejemplo, a mí me gusta mucho bailar la salsa, la bachata, el merengue y recuerdo a la profe de Turquía que me decía que le enseñara a bailar salsa **Fue algo que también aprendí a hacer y que para ella lo hacía en español, entonces el hecho de saber cómo dar una instrucción** y de hacer uso por ejemplo de los imperativos, fue algo de lo que me concientizó el intercambio y que pude enseñarle a mi compañera de Turquía, que también estaba interesada en la lengua. Recuerdo que, en **Trinidad, la manera de dar instrucciones tenía que ver con artes con ritmo, con manejo del cuerpo.** A mi me gustaba mucho bailar y pude transmitir esas técnicas de enseñanza que use allá con mis estudiantes, acá cuando regrese con mis colegas, pude enseñarles a bailar salsa por medio de instrucciones del español, gracias a la experiencia previa que tuve en Trinidad. Además, recuerdo, por ejemplo, mi compañero australiano que nos volvimos muy cercanos porque teníamos los salones seguidos, uno después del otro. Entonces él me hacía muchas preguntas del español, me hacía preguntas: cómo y por qué conjugas este verbo de diferente manera. Entonces me decía yo quiero y yo quiera ¿cuál es la diferencia? Yo le decía, mira, uno está conjugado un presente. Yo quiero, y el otro hace parte del subjuntivo, que se usa para expresar tu actitud con respecto a una situación, entonces, por ejemplo, el hecho de decir, aunque yo quiera ir, realmente no me siento cómodo, ahí estás expresando una actitud, **y eso fue gracias también a la experiencia que tuve en Trinidad y Tobago porque** que tuve obligatoriamente que buscar información y que buscar cómo entender esos tiempos verbales. Tuve que buscar a mis compañeros, asistentes de español, tuve que recurrir también a quién era ese momento, mi coordinador tuvo que recurrir a los otros docentes, al docente venezolano, al docente cubano y a todos los profes que pudiera para preguntarles precisamente, sobre las dinámicas de clase **sobre los tiempos verbales, en este caso, sobre las temáticas que se trabajaban.** Recuerdo que una vez la profe de Jamaica cuando terminamos la jornada laboral escucho que un profe colombiano dijo la expresión *fuímonos* por lo que pregunta ¿Fuímonos? ¿Por qué? fuímonos, ¿no es vámonos? y yo gracias a lo que había aprendido como asistente le dije: es porque tiene un pronombre enclítico que es la palabra nos y se debe unir con el verbo y es igual a decir vámonos, Acá hago referencia y agradezco al intercambio por haberme mostrado una manera diferente de comprender el español y, sobre todo, de enseñarlo.

Óscar González: tú dices que siempre tuviste que recurrir a tus compañeros o a otros profes cuando te hacían esas preguntas de índole gramatical. En ese orden de ideas, ¿qué le mejorarías al pensum con el cuál te formaste para ser docente?

Miguel Betancur: Precisamente, quiero mencionar esa ausencia de conocimiento y de experiencia porque las materias que vi durante los primeros semestres de la carrera no me dieron lo que necesitaba para poder estar preparado para enseñar español a un extranjero. Y lo mencioné en una entrevista anterior, tenía experiencia enseñando español para colombianos, pero no para extranjeros, entonces siento que primero, deberíamos tener un énfasis mayor en español tanto para hablantes nativos como para hablantes no nativos, debemos tener un énfasis mayor y unas materias que nos ayuden a comprender realmente cómo eso funciona, también deberíamos tener más motivación por parte de los docentes y de la propia universidad a realizar intercambios porque la universidad no solamente tiene el intercambio de Trinidad y Tobago para enseñar español, sino que tiene intercambios a muchos otros países, como Uruguay, como Chile, como Costa Rica, como México, y todos los que puedas pensar latinoamericanos, y es información que no nos brindan, es información que si uno mismo no busca y no investiga realmente, uno no se entera, no comprende que sus espacios existen y esos espacios de inmersión son los que nos ayudan a también a comprender cómo se mueve la cultura en otro país, cómo cambia el español, si haces un intercambio en Latinoamérica, qué diferencias, qué similitudes tienen con el español, colombiano y demás. Siento que tuve que recurrir mucho a los profesores encargados de las materias de español, y decirles, recomiéndame un texto, algo que pueda usar con los estudiantes y tuve que recurrir mucho a ellos, precisamente porque sentía que no tenía las bases suficientes para poder desenvolverme en mi rol de asistente de español en ese país.

Óscar González: ¿y qué pasó cuánto re diste cuenta de que te hacían falta bases gramaticales? ¿Cómo aplicaste eso cuándo volviste del intercambio y volviste a enseñar?

Miguel Betancur: Me di cuenta que realmente la enseñanza de gramática es necesaria. Yo no lo tenía presente, pero estando en trinidad me hacían muchísimas preguntas sobre gramática y estando de vuelta nuevamente en Bogotá descubrí que enseñar gramática es una buena manera de enseñar el idioma, entonces siento que esa concientización de la enseñanza de la gramática fue algo que comprendí, además de el hecho de tomar las culturas diferentes como ejemplo y entender que existen similitudes y que existen diferencias y que, por el hecho de que ellos se comporten de una manera diferente a nosotros, no quiere decir que esté mal o al contrario, que nosotros nos comportemos de una manera diferente a ellos no quiere decir que esté mal. Entonces también aprendí a ser un poco más abierto con una cultura nueva, con una cultura diferente. Ese hecho de tener la mente abierta a esos conceptos, también me ayuda en el contacto con mis estudiantes todo el tiempo, porque comprendí que todos somos diferentes, que todos tenemos procesos diferentes, antes, no era tan consciente de ello. Ya después de haber regresado de Trinidad y Tobago, comprendí que cada persona tiene su propio ritmo, tiene su propio proceso y que no puedo esperar los mismos resultados de todo el grupo, aunque sean 20 personas siguiendo el mismo tema, la misma metodología, pero pues todos tienen un proceso individual. lingüístico, social, diferente.: Entonces, me hice mucho más consciente de comprender las diferencias, no solo culturales sino a nivel pedagógico y didáctico. En las tutorías, por ejemplo, el hecho de explicar el mismo tema el subjuntivo que hablábamos ahora con un estudiante, y después a otro estudiante, no todo se hacía de la misma manera, a veces lo hacía

con traducción directa, pero otras veces, me tocaba, por ejemplo, hacer que los estudiantes leyera las diferentes conjugaciones para que notaran la diferencia. porque cada estudiante tenía un background diferente y tenía unas experiencias, incluso unas concepciones ya establecidas muy diferentes.

Eso lo comprendí estando allá y lo apliqué desde el momento en el que llegué. Comprendí que, aunque este tema lo explique gramaticalmente, para este grupo me puede funcionar, pero voy al grupo siguiente, y quizá para ellos es mejor empezar hablando del uso, para después explicar la gramática. comprendí esas esas diferencias de percepción de aprendizaje.

Óscar González: ¿Recomendarías el intercambio estudiantil?

Miguel Betancur: Recomendaría el intercambio 100 con los ojos cerrados, y esta recomendación la hago después de haberlo vivido. Lo que pasa es que muchos de los estudiantes no se enteran primero por desinformación y segundo, hay muchos otros factores. Entonces, uno dice: voy a estar un año afuera, hay una experiencia cultural lingüística fenomenal, sí, pero es un año que en teoría me voy a atrasar en la carrera un año como de pausa y luego regreso a continuar a Colombia con el semestre que dejé en pausa, también el tema monetario, lastimosamente, esas fueron las características que me hicieron a mí dudar sobre si realizar o no el intercambio. La verdad es que el intercambio apoya con un porcentaje pequeño de dinero mensual y también con un lugar de residencia, pero es muy poco. Entonces el estudiante sí o sí debe conseguir por lo menos para el primer mes de vivienda en otro país. Estamos hablando en dólares trinitenses. Estamos hablando de un lugar donde la calidad de vida es mucho más alta, además de un seguro de vida, además de unos tiquetes. Puede que del primer mes te empiecen a dar un dinero que es poco, pero si ya tú lo promedias, o si de pronto consigues otro trabajito pues ya podrías lograrlo. Por otro lado, considero que los docentes desde el primer semestre deberían saber sobre el intercambio, deberían motivar e influenciar a sus estudiantes a que lo realicen. ¿qué mejor manera de mejorar el inglés que estar en un país donde el idioma nativo sea el inglés. ¿qué mejor manera de mejorar tu experiencia enseñando español que estar en un país extranjero enseñando español? ¿qué mejor manera de comprender otros conceptos y otras culturas que tener una experiencia en otro país? Si, lo recomendaría.

Óscar González: ¿Cómo mejorarías al intercambio estudiantil?

Miguel Betancur: Dos cosas muy importantes. Primero, estando yo en Trinidad y Tobago, me di cuenta que si hay materias relacionadas a nuestro pensum. Ellos tienen fonética. Es fonética en inglés, pero ¿por qué no hacer la homologación con la fonética que vemos acá en la universidad pedagógica? También ven literatura española, literatura francesa y no solo literatura, ven francés, es decir, si existe la posibilidad de poder realizar homologación. Sería importante que existiera ese proceso administrativo, que el estudiante que vaya, sienta que no se va a atrasar y no va a pausar a su proceso, sino que puede ver una, dos, tres materias que pueda homologar, ese sería un atractivo importante para el intercambio. Estuve en 2 clases de fonética inglesa espectacular. Estuve en un par de clases de francés espectaculares con la profe francesa de allá del departamento. Entonces, ¿por qué no realizar homologaciones? Quizá, que haya un poquito más de flexibilidad. Y la segunda es tener mucho más apoyo por parte del equipo pedagógico de allá de Trinidad y Tobago. Si bien en mi caso tuvimos reuniones informativas. Ellos se encargaron de organizar una reunión con el coordinador, me gustaría que, estando allá, tuviésemos mucho mayor apoyo del equipo pedagógico, porque, como te digo, yo era quien autónomamente, me acercaba a los

profesores y les preguntaba y les pedía información, les pedía material, pero nunca hubo una charla sobre didáctica con los asistentes de español para explicarles la metodología de la universidad, para mostrarles actividades, material, no sucedió nunca. Tuvimos siempre el apoyo del coordinador, eso sí. Entonces, en cualquier momento podíamos escribirle y preguntarle, aunque estamos hablando de un coordinador, es decir que también tenía muchas otras tareas, además de estar pendientes de nosotros, también tenía muchas tareas de coordinador, de profesor, pues no podía estar 24/7 ahí disponible para nosotros. Esas 2 cositas, le mejoraría al intercambio.

Óscar González: ¿Cómo empezaste a abordar el tema de la cultura después de que realizaste el intercambio estudiantil?

Miguel Betancur: Yo abordo la cultura en clase, tratando de implantar un imaginario en la cabeza de los estudiantes, sobre la importancia de conocer e indagar sobre otras culturas porque el imaginario que nosotros tenemos como aprendices de una lengua extranjera está siempre basado en los estereotipos. Entonces, si estoy estudiando francés, pienso en Francia, si estoy estudiando inglés, pienso, o en Estados Unidos o en Inglaterra, y ya, pero no, va mucho más allá de eso y fue después de estar en una isla caribeña donde hablan inglés que comprendí que existen muchísimos acentos, muchísimas variedades, Muchísimas diferencias también entre las lenguas. Yo creo que a los profes de lengua nos pasa mucho que nuestros estudiantes nos preguntan: Profe, ¿has estado en Estados Unidos? ¿conoces Estados Unidos? Es raro decir no, pero viví en una isla caribeña, donde hablan inglés, las personas, y en general nuestros estudiantes no preguntan: ¿has estado en un país donde habla inglés, ¿no? Ellos preguntan: ¿has estado en Londres y has estado en Estados Unidos, que son los países populares, Digámoslo así, son países que incluso nos enseñan, nos muestran en la universidad desde el primer semestre. En ningún momento nos dicen: Vamos a hablar de *Ghana*, un país donde hablan inglés en África. En ningún momento nos lo mencionan, no funciona de esa manera, Entonces, lo que yo hago en clase es enseñarles a los estudiantes que es importante también hablar de esos países que no son tan conocidos, que no son el centro de atención por definición. Eso amplía el lente de los estudiantes, en mi clase les muestro que existen muchísimas otras opciones, Eso también me abrió a mí una perspectiva pedagógica y didáctica.

Óscar González: ¿Cuál es la reacción de los estudiantes cuando tú les dices, no, yo no estado en Estados Unidos, pero si conozco Trinidad y Tobago, ¿cuál es esa reacción que los estudiantes tienen cuando tú hablas de esas experiencias que has tenido, pero que no son en países tan reconocidos?

Miguel Betancur: cuando hablo sobre Trinidad y Tobago los estudiantes siempre se muestran muy atraídos, se muestran muy dispuestos aprender, quieren conocer. Entonces siempre empiezan a interrogar, preguntan mucho, sobre todo sobre el idioma, sobre la cultura, sobre la comida, sobre los bailes, sobre cómo se comportan las personas allá, sobre todo. Entonces, todos los estudiantes se muestran muy atraídos por el tema, les parece muy interesante, a mí me fascina responder las preguntas sobre Trinidad y Tobago y enseñarles porque a través de esas preguntas hago que se hagan conscientes de que hablar de inglés, no es solo hablar de Estados Unidos e Inglaterra, me parece importante mostrarles también que existe en otros países donde pueden ir y practicar el idioma. También lo hago con países hispanos, obviamente, si las clases son de español, hablo de Chile, Cuba, Costa Rica, y planeo las clases usando lo que aprendí en las clases culturales y las tutorías de cuando fui asistente.

Óscar González: Creo que esto sería todo en esta tercera y última entrevista que tuvimos con respecto a la reconstrucción de tu historia de vida en ese antes, durante y después del intercambio.

Miguel Betancur: Un placer haber sido tu colega – participante

Anexo 8: modelo de consentimiento informado

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 Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, 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	
Título del proyecto de investigación	
Descripción breve y clara de la investigación	
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	

Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s):		
	N de Identificación:	Teléfono:	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía _____ de _____ con domicilio en la ciudad de _____ Dirección: N decelular: _____ Correo electrónico: _____
 Como adulto responsable autorizo expresamente el uso de las grabaciones de las conversaciones sostenidas con mi colega – participante como resultado de mi participación en este proyecto y

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.

Como adulto responsable autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar mis datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

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

Firma el adulto responsable.

Nombre del adulto responsable:

Fecha

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,
Nombre del Investigador responsable:

N.º Identificación:

Fecha:

*La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida
participación*