

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA
DEL EJERCICIO DOCENTE QUE SE EVIDENCIAN
EN LAS NARRATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE
LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE
LA PUJ**

TATIANA ALBÁN DURÁN

ASESORA:

CAROLINA JARAMILLO CORREA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

BOGOTÁ D.C.

2012

RESUMEN

El principal propósito de este proyecto de investigación fue indagar en cuanto a las representaciones sociales de estudiantes de últimos semestres de la Licenciatura en Lenguas Modernas acerca del ejercicio docente. Se buscó identificar las visiones, las creencias y los anhelos enfocados en la orientación de “Licenciatura” de la carrera ya que se espera que los estudiantes se desenvuelvan profesionalmente como docentes. Para alcanzar los objetivos de la presente se aplicó una entrevista semi – estructurada de carácter cualitativo.

Se identificó que los estudiantes de la carrera tienen unas representativas sociales erróneas frente a ésta las cuales parecen generar confusión y a veces desmotivación. Asimismo, desde las entrevistas, se evidencian incongruencias relacionadas con el futuro laboral, el plan curricular, las expectativas de la carrera, las oportunidades laborales relacionadas, los idiomas, etc. A manera de reflexión se concluye que la cohorte de estudiantes entrevistados posiblemente no sabía que el programa se centra en la docencia y que esto supone como principal campo de desempeño profesional la docencia. También, es posible que esta carrera haya sido escogida por motivos prácticos como la creencia de poder encontrar fácilmente empleo como docentes y que debido a los idiomas que ofrece el programa ellos podrían desempeñarse en otros campos profesionales. Por consiguiente se concluyó que estos estudiantes no parecen querer ser docentes.

DESCRIPTORES:

Docencia, Licenciatura en Lenguas Modernas, Representaciones sociales, Desempeño profesional, Inglés, Narrativas, Formación.

ABSTRACT

The main purpose of this research project was to investigate social representations of last semesters' students of Licenciatura en Lenguas Modernas related to teaching. It sought to identify points of view, beliefs and wishes related to the orientation of "Licenciatura" of this title since it is expected of them to hold a teaching position. A semi – structured interview of a qualitative nature was applied in order to fulfill the objectives of this study.

It has been established that the students possess erroneous social representations of this degree which seem to generate confusion and sometimes a lack of motivation. Likewise, the interviews point out that there are inconsistencies related to their future work, the curriculum, the degree's expectations, related job opportunities, languages, etc. Put forth as a reflection in the form of a conclusion, it is possible that the interviewed group did not know that this degree is centered on teaching and that it is implied as a primary future profession. It is also possible that the program was chosen for practical reasons such as the belief of finding easily a teaching position and that due to the languages that it offers they could work in other fields. Consequently it appears that these students do not want to be teachers.

KEY WORDS:

Teaching, Bachelor's Degree in Modern Languages, Social representations, Job performance, English, Narratives, Education.

TABLA DE CONTENIDO

	INTRODUCCIÓN	
1	PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1.1	CONTEXTO	8
1.2	HECHOS PROBLEMÁTICOS	9
1.3	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	13
1.4	OBJETIVOS	13
1.5	JUSTIFICACIÓN	14
2	ANTECEDENTES	17
3	MARCO TEÓRICO	24
3.1	REPRESENTACIÓN SOCIAL	24
3.1.1	SERGE MOSCOVICI – REPRESENTACIONES SOCIALES	24
3.1.1.1	ANCLAJE	26
3.1.1.2	OBJETIVACIÓN	27
3.1.2	IRENE VASILACHIS – CONSTRUCCIONES SOCIALES	29
3.1.3	JONATHAN POTTER – EL MUNDO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	31
3.1.4	REFLEXIONES TEÓRICO – CONCEPTUALES SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	35
3.2	EJERCICIO DOCENTE	36
4	MARCO METODOLÓGICO	41
4.1	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	41
4.2	ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	43
4.3	MUESTRA	46
4.4	NARRATIVAS	46
5	ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS	49
5.1	MACRO CATEGORÍAS	51
5.1.1	NOCIÓN DE EJERCICIO DOCENTE – ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS	51
5.1.2	TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	54
5.1.3	PREPARACIÓN PROFESIONAL	57
5.2	MICRO CATEGORÍAS	58
5.2.1	INGLÉS	58
5.2.2	IDIOMA / LENGUA	61
5.2.3	VENTAJA	62
5.2.4	OPORTUNIDADES	64
5.2.5	CRECIMIENTO / MEJORAMIENTO PROFESIONAL	66
5.2.6	RETO	68
6	RESULTADOS	70
7	CONCLUSIONES	74
7.1	RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS	76
8	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

INTRODUCCIÓN

En la presente propuesta investigativa se analizan las representaciones sociales que construyen los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas acerca de la orientación de “Licenciatura” que tiene esta carrera en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). La Licenciatura en Lenguas Modernas es una de las tres carreras (Comunicación Social, Licenciatura en Lenguas Modernas, Ciencia de la Información - Bibliotecología) que ofrece la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la PUJ.

El estudio de las *representaciones sociales* es multidisciplinario y se podría afirmar que no existe una perspectiva o teoría que predomine por sí sola y que defina en su totalidad dicho concepto. Por consiguiente, Irene Vasilachis de Gialdino (2007) define el concepto como las teorías y/o formas de pensamiento del sentido común que surgen del consenso social como resultado de interacciones y comunicación entre individuos, compartidas socialmente por un grupo o comunidad. Las *representaciones* encuentran su base en creencias, valores, ideas, prácticas, hábitos y experiencias que orientan y justifican el comportamiento de los individuos. Esta teoría es compartida también por Moscovici (2001). Por ende, se trata de una amalgama cultural y ambiental que influencia nuestra manera grupal de ver e interpretar el mundo. Dado esto y ya que nuestras *representaciones sociales* son establecidas y difíciles de alterar, se pretende analizarlas desde la perspectiva que tienen los estudiantes de la carrera acerca de la docencia.

Asimismo, la docencia es el otro componente representativo de esta propuesta investigativa. Debido al hecho que la Licenciatura en Lenguas Modernas supone principalmente un papel docente del egresado, las disciplinas ofrecidas son diseñadas y enfocadas para la formación de docentes competentes y aptos para las exigencias del siglo XXI. De la misma forma, esta profesión requiere una preparación rigurosa por parte de los estudiantes para poder competir con las

demandas socio – culturales del contexto actual, tanto colombiano como internacional.

Debido a que el presente estudio enmarcará *las representaciones sociales* acerca de la orientación de “Licenciatura” que tiene la carrera, se dará también un mejor entendimiento y manejo de los contenidos y procesos relacionados con la misma.

En cuanto a la forma, este trabajo se dividió en ocho capítulos. En el primero se presenta la problemática investigativa, así como el contexto de esta propuesta investigativa, los hechos problemáticos, los objetivos que se propusieron y la justificación. El contexto dará a conocer en detalle la Facultad de Comunicación y Lenguaje, la Licenciatura en Lenguas Modernas, la cantidad de estudiantes y algunas partes del Manual de Convivencia de la PUJ, entre otros datos; todos, empero, relacionados con el contexto inmediato de esta investigación. De igual forma, los hechos problemáticos identificarán, como en la justificación, la necesidad y las motivaciones para la realización de este estudio. El segundo capítulo enmarcará los antecedentes en donde se presentarán cuatro trabajos análogos a la presente investigación. La tercera sección detallará los conceptos clave de esta investigación en un marco teórico relacionado con el principal interrogante de este estudio: ***¿cuáles son las representaciones sociales con respecto al ejercicio docente que se evidencian en las narrativas de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ?*** Igualmente, se mostrarán definiciones multidisciplinarias del concepto *representación social*, así como del *ejercicio docente*. En el siguiente capítulo, el cuarto, se explicará la metodología empleada en esta investigación: *investigación de tipo cualitativo, entrevistas semi – estructuradas* que se aplicarán a diez estudiantes de últimos semestres, *muestras y narrativas*. En el quinto capítulo se analizarán los datos recopilados en las entrevistas, las cuales serán presentadas en sus debidas categorías. El sexto capítulo contendrá los resultados finales de este estudio y en el séptimo capítulo se verán las conclusiones pertinentes. Éstas incluirán

reflexiones acerca del proceso investigativo, sus resultados y adicionalmente, se propondrán algunas sugerencias para futuras investigaciones. En último lugar, en el octavo aparte se darán a conocer las referencias bibliográficas con base en las cuales se trabajó para elaborar este documento.

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. CONTEXTO

La presente investigación se desarrollará dentro del contexto de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) y específicamente dentro de la Licenciatura en Lenguas Modernas. A continuación, se presentará una breve contextualización de este entorno y la justificación para la escogencia del mismo.

En el caso de la Licenciatura en Lenguas Modernas, se promueve un papel profesional pedagógico, un desarrollo responsable y consciente del título de *Licenciado* en paralelo con un alto nivel de profesionalismo y competencia comunicativa en varios idiomas tales como el inglés, el francés, el chino, el alemán, el portugués, etc. (Currículo, 2004).

El programa de Licenciatura en Lenguas Modernas acoge aproximadamente cuatrocientos cincuenta estudiantes y supone una duración de diez semestres para una formación completa y satisfactoria del egresado. El principal enfoque (Pontificia Universidad Javeriana, Perfil del aspirante y egresado, Plan de estudios) se considera la formación pedagogía del estudiante, pero también se fomenta la importancia de la promoción del espíritu investigativo, el aprendizaje de varios idiomas y estudios lingüísticos.

El documento del Currículo vigente de la Licenciatura en Lenguas Modernas (2004) sustenta que, dentro del marco actual de Colombia, esta carrera brinda al individuo la oportunidad de una formación transformacional de las dinámicas culturales y sociales, en un contexto donde puedan tomar consciencia de su papel como actores activos de una sociedad en un cambio constante.

Siguiendo los planteamientos del mismo documento (Currículo, 2004), la justificación de la Licenciatura en Lenguas Modernas se da dentro de los

contextos de las políticas institucionales, nacionales y mundiales, así como debido a los avances en lingüística aplicada y la necesidad de aprendizaje de lenguas en el siglo XXI.

En este sentido, uno de los objetivos del Programa de LLM de la PUJ (2004, p.23), es contribuir “a la formación de docentes conscientes de la función social del lenguaje y [...] a las relaciones entre la sociedad, las actividades, los actores, las comunidades e instituciones educativas como conjunto”. Por consiguiente, el docente de lenguas debe ser reflexivo de su rol como potencial agente social y cultural que, teniendo como referente la educación de dicha institución, debe abrir paso a la construcción de nuevos y modernizados proyectos en el campo del lenguaje.

Por ello, la función de la LLM (Currículo, 2004), es formar al estudiante con una actitud crítica, consciente y reflexiva frente al rol de docente de lenguas en el contexto actual colombiano para la interacción comunitaria y la construcción de la realidad social y la identidad cultural.

Dado lo anterior, considero como mi responsabilidad de Licenciada en formación indagar sobre las representaciones sociales de los estudiantes activos de la Licenciatura. Por lo tanto, espero examinar detalladamente las opiniones de los estudiantes acerca de la misma.

1.2. HECHOS PROBLEMÁTICOS

Teniendo en cuenta el contexto en el cual se desarrollará la presente propuesta de investigación, es importante mencionar los aspectos problemáticos que validan el propósito de la misma. Estos aspectos que se enumeran a continuación, pueden variar de acuerdo con las capacidades, el esfuerzo, la intención, la motivación o la aplicación de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Lenguas Modernas. Es decir, de acuerdo con los datos recopilados y una entrevista

informal con el Director de la Licenciatura en Lenguas Modernas (Redondo, J., comunicación personal, 9 de febrero, 2012), las estadísticas dadas a continuación varían según la cohorte de estudiantes. No obstante, estos problemas presentan una constante significativa, lo cual incita la presente propuesta de investigación.

Actualmente, la Licenciatura en Lenguas Modernas acoge a 415 estudiantes. El problema principal de la carrera se ve representado en el índice de deserción de los estudiantes que obedece al 41% de los cuales, cerca de 20% son expulsados por incumplimientos y bajo rendimiento académico. En otras palabras, 40% de la población estudiantil que ingresa a estudiar esta carrera deja de ser parte de la misma, aproximadamente, entre los semestres I y IV. Adicionalmente, en el momento de esta etapa de la investigación, 63 estudiantes se encuentran en Prueba Académica, lo cual implica que, si sus calificaciones no mejoran dentro del plazo máximo de dos semestres académicos, estos estudiantes serán expulsados. Respectivamente 42 estudiantes se encuentran en primera Prueba Académica y 13 en la segunda. Estos estudiantes, potencialmente podrán incrementar los índices de deserción.

Siguiendo la misma línea, a la fecha (primer semestre académico del 2012), 7 estudiantes no han logrado aprobar la materia Trabajo de Grado, que hace parte del núcleo fundamental de esta carrera y también es requisito para obtener el grado de la misma. Igualmente, 1 estudiante se encuentra en su tercer intento de aprobar la materia Proyecto de Grado y sin hacerlo acorde con los requerimientos de la materia será expulsado del programa. La situación de dichos estudiantes puede ser el resultado de factores como, por ejemplo, ausencias constantes en las aulas de clases, incumplimiento con los requerimientos de las asignaturas cursadas, bajo rendimiento en asignaturas previas, etc., todo lo cual constituye un desempeño académico inferior al requerido.

Para la formalización de los requisitos de grado, el estudiante de Lenguas además debe aprobar las pruebas internacionales como el TOEFL y el DELF para mostrar dominio de las dos lenguas - inglés y francés. Las dos áreas anteriores hacen parte del núcleo fundamental del currículo de la carrera y requieren la aprobación de 7 niveles de inglés y 6 de francés. En el caso del inglés, el estudiante debe demostrar un nivel de C1 en pruebas de TOEFL o IELTS, y correspondientemente un nivel B2 en francés en el examen DELF. Además de las asignaturas correspondientes a las dos lenguas, el estudiante debe aprobar otras con contenidos en inglés o en francés que también hacen parte del núcleo fundamental: Pensamiento pedagógico (inglés y francés), Metodología y didáctica en L2 (inglés), Modelos pedagógicos lengua extranjera, Práctica docente lenguas (inglés y/o francés), y otras.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede inferir que la formación de los estudiantes en los dos idiomas mencionados es bastante amplia, versátil, extensa y completa, pero a pesar de las oportunidades educativas suministradas, los estudiantes a veces no aprueban los exámenes internacionales requeridos. Al hablar del caso del inglés, 3 de cada 20 estudiantes no aprobarán el examen; contextualizando este dato, de 415 estudiantes que ingresan a la carrera, 62 no lograrán acreditar sus conocimientos en inglés, lo cual puede atrasar el proceso de graduación de estos. Igualmente, se han registrado 3 casos de devolución de los estudiantes de la Práctica Docente debido a la insuficiencia de conocimiento de lengua (Redondo, J., comunicación personal, 9 de febrero, 2012).

Otro problema de la carrera está relacionado con el título Profesional que obtendrá el egresado: Licenciado(a) en Lenguas Modernas. A pesar de la variedad y versatilidad de esta carrera, como se presenta en el prospecto de la Licenciatura, el estudiante se graduará como docente, profesión que representa el desempeño primario dentro del campo laboral. El prospecto presenta una variedad de posibles campos profesionales en los que el estudiante puede llegar a desempeñarse gracias

a la escogencia de esta carrera, pero la formación y el título suponen un desempeño pedagógico. Todas las asignaturas fundamentales están dirigidas hacia la docencia, al igual que el Trabajo de Grado - que debe estar relacionado exclusivamente con los siguientes temas: prácticas educativas, pedagogía y didáctica (Currículo, 2004). No obstante, los estudiantes que ingresan a estudiar esta carrera no toman plena conciencia de lo mencionado, hecho que también se destaca en las entrevistas iniciales de los estudiantes.

Si se acepta la anterior premisa, entonces se podría inferir que los estudiantes posteriormente se enfrentarán al ejercicio docente, bien sea a través de las asignaturas del campo pedagógico o en la práctica, y potencialmente harían parte del 40% de los estudiantes que desertan la carrera. Además, de acuerdo con la entrevista informal con el Director de la carrera de Lenguas, la mayoría de los estudiantes no desean convertirse en docentes; sin embargo, después de la finalización de sus estudios, pueden escoger desempeñarse en otros campos profesiones, lo cual podría ser una motivación para no desertar.

Estas problemáticas, en su cabalidad, representan los puntos de interés para esta propuesta de investigación. Independientemente de las variables que pueden emerger durante esta investigación, éstos serán tomados como puntos de partida y de enfoque para la formulación metodológica, el diseño del instrumento de recolección de información, el análisis, y los resultados del presente trabajo.

Desde lo anterior y con el propósito de ligar las problemáticas de la carrera con la presente temática, se indagará sobre las representaciones sociales de los estudiantes de Lenguas Modernas acerca de la orientación de “Licenciatura” de la carrera. Estas representaciones estudiantiles podrían revelar los anhelos, las perspectivas, los intereses y las aspiraciones de los estudiantes que ingresan a estudiar esta carrera, hechos que representan el núcleo de esta propuesta de investigación.

1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El interrogante que orientará la presente propuesta de investigación es:

¿Cuáles son las representaciones sociales con respecto al ejercicio docente que se evidencian en las narrativas de algunos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ?

1.4. OBJETIVOS

GENERAL:

Identificar y dar a conocer las representaciones sociales de algunos estudiantes de últimos semestres de la Licenciatura en Lenguas Modernas con respecto a la orientación de “Licenciatura” que tiene la carrera en la PUJ.

ESPECÍFICOS:

Con el fin de definir las principales representaciones sociales relacionadas con la docencia desde las narrativas estudiantiles, se buscará identificar:

1. Motivaciones para la escogencia de esta carrera;
2. Expectativas y opiniones acerca de las posibilidades laborales pedagógicas;
3. Experiencias relacionadas a la formación que recibieron dentro del marco de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

1.5. JUSTIFICACIÓN

Las representaciones sociales que se forman los estudiantes acerca de la Licenciatura son manifestaciones (conscientes o inconscientes) de los anhelos, aspiraciones, deseos, pensamientos e ilusiones propias a todos los seres humanos. También son los reflejos del sistema educativo vigente que pueden ser de carácter positivo o negativo. Por consiguiente, estas representaciones que se caracterizarán durante la investigación podrían reflejar, en esencia, una actitud general frente a los procesos educativos, sus prácticas y la docencia como profesión.

Los estudiantes no sólo son receptores de conocimientos, sino, también son los principales actores del proceso educativo y más aun la razón de ser del proceso educativo. Por lo tanto, podría ser importante tener en cuenta las representaciones sociales de los estudiantes a la hora de tomar decisiones relacionadas con los procesos educacionales e institucionales y el presente estudio se realizará con el fin de identificar estas visiones.

De alguna manera, los hallazgos que se obtendrán mediante esta investigación podrían ser vistos como una retroalimentación de los procesos internos de la carrera e incentivar un proceso de auto-reflexión.

Otro razonamiento para la justificación de este trabajo es el estancamiento de las estructuras educativas existentes que permanecen en el tiempo sin algún cambio (Ramírez, Agudelo & Castaño, 2007). De acuerdo con los autores del trabajo intitulado “Docente ideal: una mirada a los imaginarios que poseen los estudiantes acerca de sus docentes”, se recomienda un análisis de carácter investigativo anual con el propósito de analizar las opiniones de los estudiantes en cuanto a su institución. Esta práctica es comúnmente aplicada en las instituciones estadounidenses como también europeas (Stoneber, 2008).

A la par, y de acuerdo con una entrevista personal al director de la Licenciatura en Lenguas Modernas, los docentes a menudo no perciben la necesidad de cambiar sus prácticas vigentes que deberían encontrarse, al igual que todos los demás aspectos de la vida moderna, en un cambio constante. Esto a veces afecta a los estudiantes que en ocasiones han sentido la necesidad de expresarlo al Director de la carrera. Por lo tanto, desde un punto de vista profesional, con la realización de la presente propuesta de investigación se posibilitaría la contrastación entre la imagen promovida de la carrera y las representaciones de los estudiantes sobre la orientación de “Licenciatura” de la misma.

Al ampliar el interrogante de esta propuesta investigativa desde una perspectiva más general, es decir desde lo social, se deben resaltar varios aspectos. En primer lugar, se debe resaltar el rol de un docente en la sociedad. A parte del obvio rol que representa esta profesión – de educar y enseñar, el docente es también un mentor, consejero, psicólogo, amigo y orientador para sus estudiantes (Ramírez, Agudelo & Castaño, 2007). Esto, suponiendo que se está hablando de un “buen profesor” que es capaz, instruido y sensible a las necesidades de sus estudiantes.

De acuerdo con el mismo estudio arriba mencionado, los investigadores han revelado que los estudiantes buscan en sus docentes personas susceptibles a sus necesidades como estudiantes pero también como individuos. Igualmente, se concluyó que los resultados académicos de los estudiantes que agradan a sus docentes son más elevados en comparación con los que no consideran su docente como bueno, capaz o perceptivo.

Como se ha venido argumentando, el docente, siendo el arquitecto de las futuras generaciones, requiere una inteligencia y educación sobresaliente y ser parte de nuestra mejor “elite” social para poder calificar para esta noble profesión. Desafortunadamente, esto no siempre se refleja en los docentes actuales y acorde

con el doctor en sociología Shibben Raina (2007) “una nación con profesores deficientes, es una nación en riesgo”. Asimismo, si los estudiantes de una carrera pedagógica no desean ejercer dicha profesión, la anterior afirmación posiblemente no traspasará los límites de dicha utopía.

Según se ha venido estableciendo, las representaciones sociales de los estudiantes acerca de sus docentes, los procesos educativos y la institución podrían llegar a reflejar las necesidades y visiones de estos acerca de la educación recibida. También, dichas representaciones estudiantiles podrían demarcar el sentido general hacia su futuro desempeño profesional como docentes y sus expectativas y opiniones acerca de su formación como tales.

2. ANTECEDENTES

Al buscar investigaciones relacionadas con el tema de las representaciones sociales, se encontraron documentos que apoyaron este trabajo investigativo mediante la metodología utilizada, los instrumentos de recolección de datos que se aplicaron y los hallazgos encontrados. Igualmente, se debe mencionar el aporte general que éstas brindan ya que las representaciones sociales han sido el instrumento principal para la indagación de las visiones y/u opiniones de un grupo de personas, una institución o una entidad. Es decir, mediante las indagaciones realizadas se estableció que las representaciones sociales son la teoría y el instrumento conceptual adecuado para un estudio exitoso de este tipo.

Debido a que un gran número de este tipo de documentos se ha realizado principalmente dentro de un marco colombiano en diferentes instituciones educativas, este hecho nos remite a la importancia de la realización de un mismo estudio enfocado en las representaciones sociales de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Como se ha venido mencionando, el tema de las representaciones sociales ha sido el principal escogido para establecer las visiones, los anhelos y las opiniones de los participantes del estudio y esto reiteró la elección temático – instrumental apropiado para este ejercicio investigativo.

Asimismo, los trabajos que se escogieron como *status questionis* (estado de la cuestión / del arte) para este estudio investigativo aportan al tema de las representaciones sociales mediante una investigación teórico – temática y dan paso a una formación útil para el lector. De igual manera, los estudios investigativos escogidos son similares en cuanto al enfoque metodológico aplicado, como los instrumentos investigativos escogidos para el análisis de los resultados. Estos factores son considerados de elevada importancia para este estudio, similar en algunos aspectos y que se denominará ***Las representaciones sociales acerca del ejercicio docente que se evidencian en las narrativas de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ.***

A pesar de las semejanzas entre los temas abordados, este trabajo investigativo propone unos objetivos, un enfoque y una plataforma diferentes de los presentados en las investigaciones presentadas a continuación. Estos factores aportan originalidad al trabajo puesto que dentro del marco de la carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas no se ha realizado una investigación análoga.

Siguiendo los pasos de otros investigadores enfocados en el tema de las representaciones sociales, se encontraron varios trabajos del mismo carácter y enfoque temático. Por consiguiente se presentarán documentos que tienen afinidad con el tema en cuestión.

1. Aparicio, W., Guzmán, M., Rocio, M. (2006). Las representaciones sociales de la comunidad universitaria acerca de los procesos de evaluación de la calidad. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

El problema que se plantea en este trabajo se relaciona con las representaciones sociales de los actores de una universidad acerca de los procesos de evaluación de calidad (CNA – Consejo Nacional de Acreditación). Se plantea que todos los actores involucrados en los procesos educativos cotidianos no son tenidos en cuenta dentro del proceso de acreditación. Por consiguiente los autores se proponen indagar en cuanto a las representaciones sociales de dichos actores acerca de la calidad de dos universidades en proceso de acreditación. La pregunta investigativa de este trabajo es la siguiente: “¿Cuáles son las representaciones sociales de los actores universitarios sobre los procesos de evaluación de calidad, en un programa en proceso de acreditación y otro acreditado?”

La conclusión a que se llegó después de encuestar a estudiantes de los últimos semestres de las dos universidades es la siguiente: existen formas más prácticas de evaluar la calidad de una universidad como, por ejemplo, la aceptación y la vinculación de los egresados en el mercado laboral o los resultados del ECAES.

También se plantea la idea que es de primordial importancia encuestar a los estudiantes a la hora de evaluar la calidad, ya que estos pueden tener otros puntos de vista, diferentes de los directivos, que son los principales entrevistados y encuestados en un proceso de acreditación. Por lo tanto, los autores consideran que el índice de la calidad se puede tergiversar.

Este trabajo de grado puede aportar significativamente a mi propio desarrollo metodológico ya que en éste se utilizan instrumentos investigativos, incluyendo entrevistas, para indagar sobre las representaciones sociales de los estudiantes acerca del proceso de acreditación. También, el desarrollo conceptual de mi propio trabajo de grado es similar y por ende, se podrá utilizar como referencia y punto de partida.

2. Casallas, K., Rendon, A. (2010). Representaciones sociales construidas por los docentes de un colegio privado de la ciudad de Bogotá, en torno a la implementación de herramientas tecnológicas sincrónicas y asincrónicas. Facultad de psicología, Pontificia Universidad Javeriana.

De acuerdo con los autores del presente trabajo, los recursos tecnológicos han invadido todos los nichos de la existencia humana. El ámbito educativo no ha sido una excepción y frecuentemente se nota la resistencia tanto de los estudiantes como de los profesores frente a estos nuevos modelos de enseñanza que incluyen la tecnología. Principalmente, esta obstinación se debe a la dificultad de manejo de los nuevos programas y *gadgets*, pero también, la inclusión de las nuevas tecnologías significa un cambio en cuanto a las propuestas educativas tradicionales. Por ende, esto representa una permutación en el modo de acceder a la información por parte de los estudiantes y de gratificarla por parte de los docentes.

Se plantea entonces la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales construidas por los docentes de un colegio privado de Bogotá, en torno a la implementación de dos tipos particulares de TIC, como lo son las herramientas tecnológicas sincrónicas y asincrónicas?

A partir de la exploración teórica y desde las respuestas obtenidas por medio de las entrevistas efectuadas a los estudiantes, los autores del trabajo concluyeron que los profesores promueven y apoyan el uso de las tecnologías modernas dentro y fuera del aula. De acuerdo con los resultados de las entrevistas, los profesores opinan que sin el uso de las herramientas tecnológicas, las clases serían centradas en su totalidad en los docentes y esto afectará la participación y la dinámica dentro del aula. Se estableció que los docentes necesitan los avances tecnológicos para un mejor desarrollo y una explotación más eficiente de diversas habilidades tanto de los estudiantes como de los mismos profesores.

Este trabajo aporta información para la conformación del marco metodológico de mi propio trabajo y también para el desarrollo conceptual. El trabajo citado se llevó a cabo por medio de las encuestas, entrevistas y observaciones – modelos que bien pueden utilizarse para el desarrollo de los instrumentos de recolección de información del presente trabajo.

3. Gonzalez, L., Zamora, S., Muñoz, D. (2008). Representaciones sociales que tienen los escolares en relación con el maltrato infantil en una institución educativa de la localidad de Usme, Bogotá, en el segundo período de 2008. Facultad de enfermería. Pontificia Universidad Javeriana.

Este estudio realizado en un colegio en la localidad de Usme, se enfoca en las representaciones sociales emergentes en los niños entre diez y trece años. Las autoras de esta investigación se centran en varias teorías de psicólogos infantiles que, a su vez, plantean que el maltrato es parte de las creencias culturales de una

persona. Tomando como fundamento la anterior posición, se afirma que cuando el maltrato es interpretado como factor cultural, éste se convierte en un tema ordinario que hace parte de la vida cotidiana (de la norma en ese entorno). Por ende, este razonamiento se transmite a los niños, quienes consideran el maltrato como parte del proceso educativo y de crianza de los padres y no denuncian dichos maltratos. Las autoras se enfocan en las representaciones sociales de un pequeño grupo de niños para indagar sobre las “visiones” de éstos acerca del problema.

El interrogante de esta investigación es el siguiente: ¿qué representaciones sociales poseen los niños escolares entre diez y doce años en relación con el maltrato infantil?

Las representaciones sociales que expresaron los niños con los que se trabajó, se relacionan con la realidad política – cultural de Colombia que se propaga por los medios de comunicación. Tales conceptos como los secuestros y la explotación laboral infantil fueron incluidos por los niños dentro del concepto del maltrato infantil. Adicionalmente, de acuerdo con los resultados de la investigación, los niños indicaron aceptación y admitieron que es “normal” que los padres hagan uso de los golpes para llamarles la atención, pues los golpes no fueron catalogados como maltrato.

El presente trabajo también se realizó mediante encuestas, entrevistas y charlas informales. Por lo tanto, la metodología empleada es similar a la que se empleará dentro de los parámetros del presente y se tomará en cuenta como apoyo y referencia, igual que el desarrollo teórico - conceptual.

4. Córdoba, C. (2009). Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana

sobre la lectura y la escritura. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana.

La principal problemática de este trabajo se centra en la diferencia entre las representaciones sociales sobre la lectura y escritura de los profesores y de los estudiantes.

De acuerdo con Cisneros (2005), citado en este trabajo, el bajo rendimiento académico puede ser una derivación de la dificultad en la comprensión lectora y escritural de los estudiantes universitarios.

Generalmente, los estudiantes llegan a la universidad con ciertas representaciones sociales arraigadas en la consciencia acerca de los procesos complejos de meta cognición; con ideas fraguadas por el círculo social del cual hacen parte, así como por su experiencia previa en la familia, el colegio y/o con los amigos. La mayoría creen poder alcanzar los requisitos y exigencias del nivel universitario, hasta que se enfrentan a la realidad de las representaciones sociales de sus docentes. Los requerimientos generales que exige la educación superior, obviamente representados por las perspectivas y expectativas de los docentes, implican que el alumno sea capaz de leer analíticamente un texto, y que logre argumentarlo y valorarlo desde su perspectiva. Además, según Di Estefano (2004), se pretende que el estudiante tenga la capacidad de relacionar la información que lee con lecturas y propuestas anteriormente estudiadas.

El interrogante propuesto por la autora es: “¿Cuáles son las diferencias entre las representaciones sobre la lectura y escritura de los profesores y estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología de la Universidad Javeriana?”

En conclusión, los resultados de las encuestas muestran que los participantes reconocen la relevancia que posee la escritura en su desarrollo cognitivo ya que

ven la escritura como una habilidad o herramienta que posee el ser humano para expresarse a sí mismo y expresar contenidos aprendidos de otras fuentes.

De la misma forma, los estudiantes admiten que lo más importante a la hora de escribir es poder expresar lo que piensan acerca del tema, analizarlo y criticarlo desde su propia perspectiva.

Sin embargo, a partir de las entrevistas también se observó que los profesores, en muchas ocasiones, tienden a equivocarse en cuanto a los pensamientos de sus estudiantes expresando la concepción negativa que tienen los estudiantes sobre la lectura; creyendo que la lectura puede significar para el estudiante, algo obligatorio que implica dificultad y esfuerzo.

El diseño de las encuestas que se aplicaron para esta investigación se aproxima al mismo modelo de instrumento de recolección de información para mi propia investigación. Este modelo podrá aportar una plataforma inicial para los fines de este trabajo y también, debido a que los datos para el mismo se recolectaron en el entorno de la PUJ y se trabajó con una muestra del mismo segmento poblacional, el enfoque y el método investigativo también aportarán al desarrollo de mi trabajo.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentarán las categorías conceptuales relevantes para desarrollar la presente propuesta de investigación. Éstas son los conceptos de *representación social* y *ejercicio docente* que se desprenden desde la plataforma temática de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

3.1. REPRESENTACIÓN SOCIAL

El estudio de las representaciones sociales es multidisciplinario y varios autores pertenecientes a diferentes campos han indagado este concepto. Por lo tanto, se podría afirmar que no existe una perspectiva o teoría que predomine por sí sola y por consiguiente se pueden citar distintas definiciones, teorías y perspectivas con respecto al concepto de representaciones sociales.

3.1.1. SERGE MOSCOVICI – REPRESENTACIONES SOCIALES

El primer autor que se destaca por sus estudios del tema es Serge Moscovici quien plasma su visión en el libro *Social Representations* (2001). Vista y analizada desde una epistemología psicológica social, su teoría de las representaciones sociales plantea la relación entre el ambiente y el ser humano – factores que se encuentran en una relación inseparable y que, en la opinión de Moscovici, es la procedencia principal del surgimiento de las representaciones. El autor expone que todos los seres humanos percibimos la realidad de una manera muy similar y universal ya que estas percepciones son el resultado de la interacción social humana. Por lo tanto, resulta imposible separar el factor social y las representaciones de éste. El autor explica que nuestras “visiones” del mundo son instituidas por alguien más “inducido” previamente en lo social. Es decir, la información que recibimos a diario, en diferentes contextos, es una distorsión debido a que ha sido procesada por alguien de manera subjetiva de acuerdo con sus representaciones sociales, y así sucesivamente. Este fenómeno se encuentra

influenciado por factores culturales, hábitos, recuerdos, opiniones, experiencias, etc.

Por consiguiente, el interés del autor se enfoca en la discusión de la relación entre el mundo interior del ser humano y su ambiente exterior. Esta relación que se forma entre el entorno y nuestro “yo” es inseparable; el “yo” varía dependiendo del entorno, y éste se modifica de acuerdo con el “yo”. Estos dos son dependientes el uno del otro, pero el entorno tiene la capacidad de funcionar sin nosotros. En otras palabras, los seres humanos, de manera innata e inconsciente, analizamos los objetos y las personas que nos rodean y lo efectuamos de manera holística y totalitaria ya que nos reflejamos como parte del entorno. En cambio, nuestro entorno no tiene la necesidad de un análisis continuo y en esta relación es considerado independiente e indiferente y no depende de nuestras necesidades. Como consecuencia, esta relación demuestra suprema importancia sólo para una de las partes involucradas – las personas, surgiendo así la necesidad de construcción de representaciones sociales comunes con respecto al entorno. Para ello, los humanos recurrimos al lenguaje y a la comunicación que, a su vez, crean distorsiones y desbalances.

Las representaciones sociales deben ser vistas como un *ambiente* en relación con el individuo o el grupo de individuos y, de cierta manera, son específicas para una sociedad. Esto se debe al funcionamiento y propósito de las representaciones sociales que son mecanismos que a veces responden a una necesidad, a un deseo comúnmente compartido o a un estado de desequilibrio social. También, como regla, estas representaciones tienden a enfatizar aún más la desigualdad de una sección de la sociedad sobre la otra.

Por otra parte, Moscovici propone delimitar el “por qué” de las representaciones sociales y afirma que el propósito de todas las representaciones sociales es convertir algo que no es conocido y común en algo que sí lo es. Es decir, en

palabras de Moscovici (2001, p.37): “todos queremos que haya unos universalismos consensuales que nos proveen lugares donde nos podamos sentir seguros de riesgos, fricción o conflictos y esto se logra mediante las representaciones sociales”.

En consecuencia, Moscovici presenta dos mecanismos del proceso pensativo que tienen como base la memoria y las experiencias. Estos se denominan *anclaje* y *objetivación*. El fin de estos mecanismos es, como se ha venido argumentando, convertir lo desconocido en común y universal y darle una faceta familiar asegurando nuestra tranquilidad. El *anclaje* transfiere lo extraño a nuestras esferas de hábito donde lo podemos interpretar y comparar, mientras que el segundo, la *objetivación*, lo reproduce entre las cosas visibles y tocables y por lo tanto controlables. Con base en lo anterior y ya que las representaciones sociales son creadas mediante estos mecanismos, se podría argumentar que es esencial conocer el funcionamiento de los mismos.

3.1.1.1. ANCLAJE

El *anclaje* conecta y entrelaza dos mundos distintos: el mundo en el que vivimos y el mundo del pensamiento. De acuerdo con el filósofo francés Gaston Bachelard (Moscovici, 2001, p. 48), estos dos mundos no necesariamente representan lo mismo; y debido a la necesidad humana de convertir lo desconocido en lo común y universal, estos dos se convierten en uno sólo, idéntico y compartido socialmente. De lo anterior resulta que el *anclaje* es el medio por el cual los seres humanos conectan estos mundos y esto se hace posible gracias a las representaciones sociales.

En el caso de que surjan discrepancias entre los dos anteriores, plantea Moscovici (2001), nos aferramos a las representaciones sociales tan sólo para preservar algún sentido mínimo de coherencia entre lo conocido y lo desconocido, y por lo

tanto *anclamos* nuestra percepción entre ambos mundos y los unificamos. En conclusión, *anclar* es clasificar y nombrar algo que nos es extraño y convertirlo en parte del “mundo real”. Lo que no es clasificado o llamado es alienígena e inexistente y, por lo tanto, amenazador. Si algo no nos es conocido, no podemos hablar de él y el primer paso para sobreponernos a este inconveniente es ponerlo en una categoría y etiquetarlo. Una vez hecho esto, podemos sentirnos cómodos hablando del objeto y comunicándolo a nuestro entorno, reproduciéndolo como una réplica de un modelo conocido o familiar. Lo anterior nos conduce a que representar lo social es meramente clasificar lo in-clasificable, llamar a lo innombrable y llevarlo a la condición de poderlo imaginar y representar. La neutralidad en este sistema es prohibida por la misma lógica del sistema, donde cada objeto y cada ser deben tener una posición negativa o positiva y asumir un lugar en una jerarquía.

3.1.1.2. OBJETIVACIÓN

La *objetivación* es el segundo mecanismo relacionado con la creación de las representaciones sociales. Es aquí donde el autor explica la teoría de James Clerk Maxwell (Moscovici, 2001), quien argumenta que lo que es abstracto para una generación se concreta para la siguiente. Moscovici añade a esta teoría de Maxwell su posición sobre las representaciones sociales; por lo tanto él agrega que esto no se realiza solamente debido al paso del tiempo o al hábito. Aunque los dos anteriores son necesarios, la transformación de lo abstracto hacia lo concreto se debe a la *objetivación*, proceso que es mucho más activo que el anclaje y que se discutirá en adelante.

Lo extraño, percibido al principio de una manera intelectual y ajena, luego aparece en nuestros ojos de manera física y accesible. Cada representación social constituye un nivel diferente de realidad. Estos niveles son creados y mantenidos por una multitud y desvanecen con ella sin tener una realidad propia.

Finalmente, según Moscovici (2001, p.49) *objetivar* significa “descubrir un concepto por medio de su imagen” o, en otras palabras, asignarle una imagen. Esto se realiza mediante la comparación entre el concepto conocido y desconocido, lo cual es de hecho, imaginar: llenar lo que es de manera natural vacío, con sustancia. Para un mejor entendimiento, Moscovici presenta el ejemplo de la comparación de Dios con el Padre, y aquello que es invisible, instantáneamente, se convierte en visible y conocido en nuestras mentes. Este ejemplo es una clara evidencia de que las palabras no hablan sobre nada a menos que las relacionemos con algo conocido para encontrar su equivalente no verbal.

Como lo afirma Farr (Moscovici, 2001), lo anterior nos hace pensar que existe una diferencia entre el modo en que imaginamos algo y el modo en que lo describimos a los demás. Este fenómeno obedece a las representaciones sociales vigentes que nos dictan cómo un objeto se debe representar en el medio social. Es decir, aunque imaginemos el objeto de una manera diferente de lo socialmente aceptado, lo expresaremos de una manera concordante con lo establecido.

Aunque Moscovici (2001) se preocupa por la manera en que las representaciones influyen a la sociedad y a nuestro ambiente, él plantea que las representaciones sociales son variables independientes. En su opinión, estas representaciones son un estímulo que, con base en nuestro interior, se selecciona de una vasta variedad de posibles estímulos – que también pueden producir una infinidad de derivaciones – para mediar entre el ‘estímulo’ y nuestra ‘respuesta’. Las representaciones sociales constituyen el estímulo independiente, y depende de nosotros asignar una respuesta con base en nuestras preconcepciones. En otras palabras, estamos predispuestos, en cierta medida, a tener respuestas específicas ante ciertos estímulos.

3.1.2. IRENE VASILACHIS – CONSTRUCCIONES SOCIALES

Otra contribución importante para el tema de las representaciones es de la autora socióloga Irene Vasilachis. La autora concuerda con la teoría de Moscovici sobre el estado de variables independientes de las representaciones, aunque, su propia visión tiene una característica aparte que se analizará más adelante. Por otra parte, Vasilachis propone la siguiente definición de las representaciones sociales (2003, p.268): “construcciones simbólicas individuales y/o colectivas que los sujetos vean o a las que los sujetos apelan para interpretar el mundo, reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica”.

Siguiendo la anterior definición, las representaciones sociales son referencias simbólicas a las cuales los individuos acuden para interpretarse a sí mismos, a los demás, así como para interpretar el mundo y su historia. De esto se sigue que las representaciones sociales, si bien legitiman instituciones, no llegan a materializarse por sí solas.

En este sentido, Vasilachis (2003) también afirma que los conocimientos previos deben ser interrogados en cuanto a su utilidad, habilidad y certeza. Estos conocimientos que se instalan colectivamente tienen un carácter *reproductivo* y sin ser reflexionados o dudados, a pesar de la seguridad y comodidad que éstos ofrecen, generan unas formas de ser de la sociedad que resultan ser estancadas, erróneas y desequilibrantes.

De acuerdo con Vasilachis, las teorías y verdades que se elaboran en el mundo de la ciencia para interpretar o explicar la realidad, no pueden ser consideradas como el espejo en el que se reflejan o pueden llegar a reflejarse los mundos objetivo, subjetivo, social y trascendente en futuras transformaciones. La teoría de la *representación social* no es sino una mera hipótesis y restringe las posibles

relaciones entre los seres humanos, pues éstas intentan meramente referirse al mundo que es, pero no nos pueden decir nada sobre el mundo que podría llegar a ser si todos los individuos se reconociesen y actuasen como iguales.

Estos estereotipos dañan al individuo ya que éste no es capaz de buscar algo dentro de sí mismo que le permitirá conducirse de manera individual de acuerdo con su interior. Las formas de conocimiento que se suponen naturales se encuentran superadas por las representaciones sociales que niegan la capacidad de todos de elegir su propio destino.

Volviendo a la independencia de las representaciones sociales, la autora propone que la innata capacidad del ser humano para conocer, saber y elegir sea reinstituída (Vasilachis, 2003). La reflexión intuitiva e independiente es esencial para que estas representaciones limitantes del individuo no se sustituyan por otras igualmente dominantes e igualmente justificativas.

La solución, por ende, desde el punto de vista de Vasilachis (2003), sería el desarrollo de una identidad completa, esencial y existencial de todos los individuos sin la interferencia de las representaciones sociales. Sin embargo, como obstáculo primario, se encuentra la misma representación de desigualdad entre las formas de conocer de los individuos que no admiten la igualdad de capacidades de los individuos.

De acuerdo con su posición, Vasilachis propone un nuevo modelo o visión de las representaciones sociales. Si bien éstas influyen nuestra cotidianidad y nuestras decisiones, de acuerdo con Vasilachis es posible y también necesaria la abstracción de las mismas. Son vistas como una especie de dogma o religión que a pesar de tener su rol, influencia e institución, pueden ser abandonadas y renegadas. A diferencia de Moscovici (2001), quien proclama una continua interdependencia entre el ser humano, las representaciones sociales y nuestro

entorno, Vasilachis sostiene que la abstracción de estas representaciones es posible mediante una búsqueda reflexiva del “yo” innato. Ella propone una nueva necesidad de buscar la individualidad sin apelar a estas visiones comunes, lo cual para ella es posible.

Las variables son iguales para todos, es decir, de acuerdo con Vasilachis todos tenemos las mismas oportunidades sin importar el contexto, pero son las representaciones sociales quienes determinan resultantes como el éxito, la delimitación social, las jerarquías, etc.; y en este sentido Moscovici (2001) concuerda con Vasilachis dándole paso a la teoría que supone que las representaciones sociales crean distorsiones y desbalances mediante el lenguaje y la comunicación humana y de esta manera afecta la jerarquización social.

3.1.3. JONATHAN POTTER – EL MUNDO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Otro autor que aporta al estudio de las representaciones sociales es Jonathan Potter. En su libro “La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social” (1998), el autor indaga sobre la fabricación de la realidad. En su opinión, el presente tema no ha sido estudiado lo suficiente para poder erigir una base teórica suficientemente sólida y muchas veces, suele pasarse por alto. Mediante un panorama general por las distintas tradiciones del pensamiento construccionista, Potter presenta el tema de las representaciones sociales de una manera diferente a la de los demás autores.

Para comenzar, Potter presenta su propia perspectiva de las representaciones sociales. En su opinión, el mundo en el que todos vivimos no está simplemente ahí y no es un simple fenómeno natural y objetivo, sino que está construido por toda una gama de prácticas y convenciones sociales diferentes. Aquí interfieren dichas representaciones que nos presentan el mundo como lo conocemos, o por lo

menos como lo imaginamos y expresamos. Éstas son producto de los seres humanos que los originan por lo que pueden aportar en el contexto de una actividad. En este sentido, las representaciones no están determinadas por los sucesos sino que son fruto de una elaboración humana. Sin embargo, los elementos que intervienen en la construcción de las representaciones sociales surgen de la comunicación. En otras palabras, el autor se propone definir los métodos empleados para hacer que una representación sea factual y la utilidad que se da a las descripciones.

Su propia definición de las representaciones sociales abarca los conceptos de *hecho* y *descripción*. Potter describe el *hecho* de la siguiente manera: “una verdad particular conocida mediante observación real o testimonio auténtico, a diferencia de lo que es meramente inferido, o es una conjetura o ficción”. De igual manera, se determina la *descripción* como: “acción de representar a personas o cosas por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias” (Potter, 1998, p. 20-21). Como consecuencia de las dos visiones anteriores, el autor destaca el contraste entre los dos conceptos afirmando que los hechos son sucesos reales y verdaderos mientras que las descripciones son meras ilusiones y distorsiones de lo sucedido. El espacio interactivo que se encuentra entre las dos nociones es el enfoque cabal de Potter que propone “construir una descripción como si fuera un hecho” (1998, p.21).

Potter replantea el propósito investigativo del tema de las representaciones realizado por Moscovici, ya que se describen y definen los procesos relacionados con las representaciones sociales en vez de enfocarse en el proceso constructivo de éstas. Potter sostiene que ésta “no aborda la representación como una práctica”. Es decir, la teoría de Moscovici se centra exclusivamente en el papel de las representaciones para la percepción del mundo o la fomentación de la comunicación. Dado lo anterior, se aduce que la presente propuesta teórica no

menciona la construcción, las consecuencias, o cómo se convierten en factuales tales representaciones.

Reanudando en el tema del *porqué* de las representaciones, se explica que las personas producen versiones de su vida mental – sus motivos, sus creencias, etc. cuando establecen la objetividad de determinadas afirmaciones. Potter (1998) además argumenta que para la construcción de una definición de las representaciones sociales se deben tener en cuenta los procedimientos para estabilizar y hacer creíbles las versiones y los recursos en los que se basan estos procedimientos; y analizando este asunto desde la perspectiva de varios autores, se propone adoptar un enfoque analítico que se centre más en el texto y en el habla que en los modelos y las ideas mentales ya que son imposibles de representar de manera verídica.

Harvey Sacks (1963), citado por Potter (1998), destaca que las representaciones son fundamentales para la vida social ya que el mundo social está imbuido de historias, versiones y representaciones cuyo tema es el propio mundo social. Además, no se trata de unas meras imágenes incoherentes, sino que están organizadas y consecuentes y están ahí para hacer algo. Desde lo anterior el autor se pregunta si estas representaciones “representan” algo del mundo y si la calidad de éstas es precisa, deforme, vaga, verídica, etc. El enfoque principal del autor son los procedimientos empleados para la elaboración de representaciones que se consideran factuales y el papel de estos en el desarrollo de ciertas actividades. Tras la realización de un estudio extenso de expresiones y textos, se concluye que es importante indagar en cuanto al significado de esta expresión o no se podrá llegar a una conclusión satisfactoria. En otras palabras, se trata de la combinación de palabras y del contexto en la que se emplea para poderle asignar sentido a la expresión.

También se presenta el concepto de reflexividad que expresa que las representaciones sociales no sólo tratan de algo sino que también hacen algo y tienen un propósito. Éstas no se limitan a representar simplemente una faceta del mundo, también intervienen de alguna manera práctica en este mundo. Así pues, la reflexividad resulta referirse a algo y, al mismo tiempo, forma parte de éste.

Concordante con la teoría de Moscovici, Potter constata que representar significa categorizar los objetos en clases, hacer formulaciones, emitir juicios, etc. Nuestra realidad se introduce en las prácticas humanas por medio de las categorías y las representaciones que forman parte de estas prácticas. El mundo no está categorizado o estructurado de manera natural o por un dios de una manera que todos nos vemos obligados a aceptarlo incondicionadamente, sino que éste se constituye a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él. Por lo tanto, en dependencia de la manera y el lenguaje que se emplea para discutir sobre el mundo, éste se verá representado en concordancia con estos, y por tal razón, el “mundo” de un país puede diferir por completo del “mundo” de otro, aunque se emplea el mismo idioma. En palabras del autor: “mediante la formulación de algo como algo, lo cual es el proceso de construcción de una representación, se constituye una nueva realidad y nuevo mundo, pero éste puede ser parte de lo real solamente en el caso de que dicha representación es entendible o que se trata como tal en una interacción concreta” (Potter, 1998, p. 153). Lo que existe es la representación, que no es ningún misterio, y ésta se puede entender de varias maneras, de ahí surgen las consecuencias para el entorno.

Otro papel que tienen las representaciones sociales en nuestra sociedad es de etiquetar algo como anormal, raro, feo, tabú, extraño, etc. Y para que existan los anteriores deben existir sus opuestos como lo bueno, lo lindo, lo normal, etc. Nuestra sociedad define a éstos mediante el contraste con “lo normal” pero etiquetar algo como anormal debe tener como patrocinador el consenso popular e

unánime para que esta representación pueda “sobrevivir”. Mediante la categorización que implica el proceso de formulación de representaciones sociales, se formulan entidades, acciones o sucesos, poseedores de unas cualidades particulares. Pero, explica el autor, es importante considerar que mediante la categorización se adquieren representaciones definitorias que tienden a rechazar otras. Por lo tanto, la cuestión de neutralidad en cuanto a una representación se ve imposible igual que la independencia de ésta.

3.1.4. REFLEXIONES TEÓRICO – CONCEPTUALES SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

El tema de las representaciones sociales ha sido abordado por múltiples autores que han tratado de enmarcar dicho concepto en definiciones y adecuarlo al entendimiento del lector. Si se hiciese abstracción de las innumerables explicaciones y teorías de los autores anteriormente mencionados se podría simplificar dicho concepto al afirmar que las representaciones sociales son todo lo que nos rodea y lo que somos. Si algunos autores afirman que la abstracción de las representaciones sociales es posible, considero que, puesto que éstas constituyen nuestros pensamientos, visiones y aspiraciones, lo anterior es meramente posible en lo abstracto. Por consiguiente, somos quienes somos debido a las representaciones sociales que nos rodean y asimismo mantenemos las mismas intactas. A medida que ocurre algún cambio socio – cultural también ajustamos nuestras representaciones sociales y con ellas a nosotros mismos para “pertenecer” y ser parte de lo “normal”.

Considero que Jonathan Potter logra asimilar, entender y explicar el mismo concepto de manera más apropiada y exacta ya que los seres humanos no se pueden desprender de las representaciones sociales. Nos educamos, crecemos, nos desarrollamos y actuamos de manera concordante con las representaciones sociales instauradas y por ende “representamos” fielmente las representaciones

sociales. Por lo tanto la posibilidad de “encontrarse a sí mismo” sin la interferencia de las anteriores no se consideraría viable.

Por consiguiente, esta base teórica de las representaciones sociales aportará para un mejor entendimiento de las “realidades” de algunos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Se planea identificar las opiniones acerca de la orientación hacia la docencia de ésta así como indagar sobre los deseos, los planes profesionales y si estos están relacionados con la pedagogía. La teoría se aplicará dentro del marco del análisis de esta propuesta de investigación y por consiguiente ésta permitirá hacer una comparación con los resultados obtenidos a partir de las entrevistas. Asimismo, y con base en la teoría anterior, se pondrá en consideración la posibilidad de que las representaciones sociales que los entrevistados tengan acerca de la carrera sean también indicativos de sus “mundos”. Es decir, los ámbitos socio – culturales y demográficos también tienen relevancia en cuanto a las opiniones relacionadas con el componente de “Licenciatura” de la carrera.

3.2. EJERCICIO DOCENTE

Otra categoría conceptual que se debe explorar para un mejor desarrollo del presente trabajo, es la de *ejercicio docente*. Debido al hecho que la Licenciatura en Lenguas Modernas supone primariamente un papel docente del egresado, las disciplinas ofrecidas son diseñadas y enfocadas para la formación de docentes competentes y aptos para las exigencias del siglo XXI; y, como se ha venido argumentando en otros apartados de la presente propuesta, esta profesión requiere una preparación rigurosa por parte de los estudiantes para poder competir con las demandas socio – culturales del presente.

Por comenzar, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, define el docente desde su Ley General de Educación (Ley General de Educación, 1994, art. 104)

de la siguiente manera: “el orientador [...] de un proceso de formación, enseñanza, aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. Pero, debido al estado de cambio permanente de la sociedad, el creciente desarrollo de nuevas tecnologías omnipresentes y el cúmulo abundante de información, la sociedad actual se encuentra desarrollando nuevas necesidades y valores. Debido a esto, los docentes se deben encontrar en una constante capacitación para poder dar respuesta a estos cambios.

Desde esta perspectiva y en el ámbito de la enseñanza de lenguas, Kreeft Payton (1997) postula que el docente contemporáneo no sólo debe poseer un buen dominio del idioma a enseñar en todas las habilidades y contextos socio-culturales sino que además, para contestar a las demandas del siglo XXI, el ejercicio docente debe ser complementado con estudios extensos sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, como también, una práctica docente para la contextualización de las anteriores. Por consiguiente, el autor (Payton, 1997) considera que el ejercicio docente en el campo de las lenguas afronta siete desafíos: (1) mejorar las competencias idiomáticas, (2) estar preparado para enseñar en cualquier contexto, (3) enseñar con la ayuda de los avances tecnológicos o con la ausencia de estos, (4) implementar principios investigativos, (5) tener acceso al desarrollo profesional continuo, (6) establecer enlaces sociales, y por último, (7) educar a los futuros docentes.

Igualmente, el profesor Ricardo Fernández Muñoz en su artículo Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI (s.f.) expone que el ejercicio docente se debe acomodar a los cambios continuos mediante la transformación del contenido y de la forma de enseñar. Estos deben ser sometidos a formas más diversas de enseñanza en cuanto a los elementos lingüísticos, étnicos y culturales. Lo anterior nos remite a la necesidad de adaptación y perfeccionamiento del ejercicio docente que debe ser receptivo a las necesidades de los estudiantes.

De acuerdo con el mismo planteamiento de Muñoz, Roberto Magni Silvano (“Rol del docente en el tercer milenio”, s.f.) expone que:

El docente es un constructor de éxitos [...] es un profesional que recibe una situación y un objetivo curricular, más las demás demandas regionales, entonces, es de su exclusiva responsabilidad construir el éxito. Que para lograrlo, deberá acompañar a sus alumnos en sus respectivos procesos de construcción de los propios saberes.

Siguiendo la anterior definición, se puede inferir que la finalidad de este nuevo modelo de ejercicio docente es la de mediar de manera favorable en el proceso educativo de los estudiantes para que se puedan alcanzar todos los objetivos de la educación con los estamentos que la componen. Estos objetivos se ven citados por Salinas (1996) en la misma ponencia de Muñoz (s.f.) a los cuales el docente debe saber responder a actuales circunstancias culturales, sociales y tecnológicas. Por lo tanto, el ejercicio docente debe ser cada vez más versátil y capaz de enfrentar las necesidades cambiantes. Esto supone un buen entendimiento de la realidad y un cambio en el aprendizaje, relacionado a la vivencia en el siglo XXI. También, se recomienda una adopción de una visión global en relación con las disciplinas tradicionales lo que incluye una educación consciente de la responsabilidad ambiental y el desarrollo armonioso de las relaciones tanto intra como inter sociedades. Finalmente, el ejercicio docente no sólo debe fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje del alumno, sino también promover un uso constructivo y didáctico del tiempo de ocio con el fin de que este se convierta en una actividad placentera.

Relacionando las ponencias anteriores con el ámbito del desarrollo de la presente propuesta de investigación (Licenciatura en Lenguas Modernas) considero que se

deben resaltar las perspectivas sobre el ejercicio docente desde el mismo marco contextual.

La PUJ, reconociendo las actuales fallas educativas en el contexto nacional e internacional (Currículo, 2004) propone, dentro del marco de la Licenciatura en Lenguas Modernas, la siguiente perspectiva relacionada con la formación de los docentes:

Brindar a los estudiantes una formación donde puedan formar una visión de la educación como transformadora de las dinámicas culturales y sociales, ofreciéndoles espacios para que se concienticen del papel que pueden jugar en la construcción de una sociedad mejor dominando una lengua y cultura extranjera, y preparándolos para los requerimientos que, de acuerdo con las tendencias actuales, se le exigen a un docente de idiomas: ser agente de cambio, formador de ciudadanos críticos y activos, intelectual transformativo y profesional reflexivo de la enseñanza.

Tomando como fundamento esta definición, se infiere que el ejercicio docente debe cambiar su papel de expositor a consultor – guía y proveedor de recursos. Además, el mismo documento (Currículo, 2004) menciona que el dominio del código lingüístico de una lengua no es suficiente para definir a un “buen” docente y que este papel va más allá debido a los factores de enseñanza y aprendizaje. Estos ya no significan una mera repetición de contenidos, control del ambiente educativo y la preservación de la jerarquía profesor – estudiante, sino que el ejercicio docente vigente transgrede en un gestor cultural y de conocimiento, fomentando la autonomía en el aprendizaje.

En esta medida, las características antes anotadas, se identifican dentro del programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas que reconoce la necesidad

internacional del aprendizaje de lenguas extranjeras y que dicha necesidad trae consigo la de enseñarlas y, a su vez, la de formar docentes competentes en el presente área.

En consecuencia, el ejercicio docente debe demostrar un compromiso con el proceso educativo de sus estudiantes acorde con los valores éticos profesionales y personales. El derecho del docente de no estar al tanto de las nuevas necesidades y pensamiento de sus alumnos termina justo donde comienza el derecho de los alumnos a un mejor aprendizaje. Este modelo incluye una formación participativa que critica y reflexiona de manera constante acerca del ejercicio docente y que siempre busca mejorar este proceso acorde con los requerimientos del siglo XXI.

4. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se presentan conceptos como **la investigación cualitativa, la entrevista semi – estructurada, la muestra y las narrativas**. Los conceptos anteriores han sido aplicados con los fines de indagar en cuanto a las representaciones sociales y se consideran como metodología para el trabajo investigativo. Asimismo, el concepto de *narrativas* es visto bajo la misma categorización debido a la naturaleza activa que estas implican. Es decir, se decidió incluir este concepto bajo el apartado de Marco Metodológico ya que las narrativas se consideran como uno de los instrumentos de recolección de datos por medio de las cuales se puede indagar sobre el interrogante principal del presente trabajo: ¿cuáles son las representaciones sociales con respecto al ejercicio docente que se evidencian en las narrativas de algunos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ?

En cuanto a la metodología que se empleará para la presente investigación esta será de tipo *cualitativo*. Se decidió recurrir a dicho enfoque investigativo debido a la flexibilidad y a la naturaleza abierta del proceso de recolección informativo (Hernández, 2007). El instrumento que se escogió para los fines de la presente propuesta es la *entrevista semi – estructurada* que es representativa por su libertad de introducir preguntas nuevas durante la entrevista con el fin de obtener mayor información relacionada con el tema de interés específico. Los dos conceptos se presentarán a continuación con el propósito de aclarar el proceso de investigación.

4.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La base de la investigación cualitativa es el enfoque exploratorio y descriptivo para luego generar perspectivas teóricas que van de lo particular a lo general como lo plantea Hernández (2007). Como regla, el investigador no busca probar hipótesis, sino que éstas se vayan generando durante el proceso y sean resultado del

estudio. Además, dicho método no se enfoca en una medición numérica sino en la recolección de datos de tipo abierto con preguntas que emergen durante el proceso de la entrevista, por lo cual el análisis no es estadístico. Los datos cualitativos recopilados, se definen por Patton (1980, citado por Hernández, 2007), como descripciones de situaciones, eventos, interacciones y manifestaciones de conductas observadas.

Por lo expresado anteriormente, el investigador cualitativo es flexible en su indagación y tiene como propósito la “reconstrucción” de la realidad a través de las emociones, el lenguaje verbal y no verbal, así como visual. Por lo tanto, también es un enfoque holístico (Hernández, 2007) porque evalúa el “todo” durante la entrevista.

La investigación cualitativa conduce la indagación de manera subjetiva y debido a ello, el enfoque directo de las entrevistas son las vivencias de los participantes junto con las emociones experimentadas. Corbetta (2003, citado por Hernández, 2007), sustenta que este enfoque evalúa el desarrollo natural de los sucesos sin la manipulación o estimulación de la realidad interpretada por el entrevistado.

Por otra parte, la investigación cualitativa se relaciona de manera directa con el eje principal de la presente propuesta de investigación, las representaciones sociales, ya que se indagan las interpretaciones personales de los participantes que pertenecen a un factor cultural específico. Es decir, cada sistema social (Colby, 1996 citado por Hernández, 2007) define e interpreta la realidad de una manera única concordante con la cultura. Estos modelos se encuentran en el centro de la indagación cualitativa, puesto que son inconscientes, transferidos por otros y centrados en la experiencia personal, análoga con las representaciones sociales.

Finalmente, los estudios cualitativos consisten en la comprensión de un fenómeno social y no en la medición de las variables involucradas. Para el entendimiento de

dicho fenómeno se brinda la posibilidad de profundizar en los datos recopilados, interpretarlos y así contextualizarlos con el entorno. Esto, añade Hernández (2007, p.21) aporta una vista “fresca, natural y holística”.

Así mismo, según el mismo autor (2007, p.8), el enfoque cualitativo de investigación utiliza la recolección de datos sin importar la cantidad de entrevistados con el fin de descubrir “preguntas de investigación en el proceso de interpretación”. Visto como una investigación naturalista e interpretativa, este método investigativo incorpora una serie de concepciones, visiones y técnicas específicas, entre ellas la entrevista semi – estructurada.

4.2. ENTREVISTA SEMI – ESTRUCTURADA

La entrevista de tipo cualitativo se considera flexible, íntima, amigable y abierta; se define como una “reunión” cuyo propósito es intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado (Hernández, 2007). Asimismo, este tipo de entrevista, a través de las preguntas y respuestas, concede una construcción conjunta de significados respecto a un tema. Esto, nos conduce a que ambos participantes (tanto el entrevistador como el entrevistado) tienen un rol activo y que dicho proceso es visto como un intercambio de información guiado por unas preguntas modelo.

Al hablar sobre el instrumento que se aplica en el contexto de la investigación cualitativa, Hernández (2007) introduce el concepto de *entrevista semi – estructurada*. Este tipo de entrevista se caracteriza por ser una guía de preguntas desarrolladas por el entrevistador, teniendo la libertad de adicionar otras, para la precisión y mayor desarrollo del tema deseado. Por consiguiente, no todas las preguntas son predeterminadas.

Las entrevistas de tipo cualitativo, coincide Creswell (2005, citado por Hernández, 2007), deben ser abiertas y sin categorías preestablecidas para proporcionar la

oportunidad de libre expresión por parte del participante y sin la influencia de la perspectiva del investigador. Por lo tanto, es el entrevistado quien genera las categorías de respuesta.

Las características principales de la entrevista semi – estructurada son la flexibilidad que permite la realización de ésta en varias etapas, un carácter amistoso, conversación fluida y relajada donde el contexto social es fundamental para la interpretación de los significados. Consecuentemente, para que dicha entrevista resulte exitosa, se recomienda (Hernández, 2007) lograr naturalidad, espontaneidad y generar un clima de confianza entre el entrevistador y el entrevistado. La edad, el origen étnico, el nivel socio - económico y la religión, también son considerados factores que pueden influenciar los resultados de la entrevista y, por tal razón, se sugiere que no haya una diferencia significativa en cuanto a estos entre los participantes de dicha indagación.

Debido a la naturaleza y a la temática del principal interrogante de esta propuesta investigativa, se debe resaltar la adecuación para el empleo del instrumento mencionado, así como la metodología escogida. El elemento principal que se encuentra en la base de esta metodología es el factor socio – cultural, que influencia las opiniones de los entrevistados (Hernández, 2007). La afinidad con el tema de las representaciones sociales se encuentra en la definición de éstas que, según Moscovici (2001), deben ser vistas como el ambiente del individuo, específicas para una sociedad y compartidas colectivamente. Desde lo establecido, resulta que los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas podrían ser interpretados como la “sociedad” que ha desarrollado sus propias visiones acerca del contexto de la carrera y la docencia.

Por consiguiente y de acuerdo con la base teórica presentada anteriormente, se elaboró una entrevista orientada hacia la formación docente en la Licenciatura en Lenguas Modernas. Ya que una entrevista semi – estructurada posee un carácter

de libre expresión y de generación de preguntas a partir de las respuestas dadas, se plantearon nueve preguntas – base que guiaron al entrevistado en el sentido deseado (ver anexo). Las preguntas que se formularon a los estudiantes de la carrera fueron las siguientes:

1. ¿Por qué escogió estudiar Lenguas?

2. ¿Siente motivación frente a esta profesión? ¿Por qué?

3. Al escoger esta carrera ¿sabía que su desempeño profesional supone el ejercicio docente?

4. ¿En qué campo profesional piensa desempeñarse?

5. ¿Siente motivación hace el ejercicio docente? ¿Por qué?

6. ¿Se siente usted preparado para ejercer la docencia?

7. ¿Se siente confiado frente a su futuro y las oportunidades laborales como docente?

8. ¿Cómo fue su experiencia en la práctica docente? ¿Por qué?

9. ¿Qué tipo de docente cree que va a ser?

Asimismo la entrevista fue piloteada con tres estudiantes de la carrera que concordaban con los criterios requeridos. Este proceso reveló que se debía aplicar la entrevista en un entorno cómodo y relajado para los estudiantes ya que esto permitiría una comunicación más abierta y franca; de esta manera se podría indagar adicionalmente sobre los aspectos de mayor interés. De igual manera se modificaría el tono de la entrevista que sería espontáneo y amistoso y se intentaría entablar un diálogo o una charla de carácter informal con el fin de que el entrevistado fuera más abierto y el proceso más natural.

4.3. MUESTRA

Como muestra para los fines de esta propuesta de investigación, se entrevistarán diez estudiantes activos de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Como criterio para la entrevista, se escogerán aquellos estudiantes que hayan realizado la Práctica Docente, que es parte del núcleo fundamental del currículo vigente del programa. Por lo tanto, los estudiantes estarán cursando sus últimos semestres pues este factor permitiría un conocimiento más vasto de los aspectos que son objeto de la entrevista.

4.4. NARRATIVAS

Desde el interrogante principal de la presente propuesta de investigación se desprende la noción de *narrativas* que se explicará a continuación. Las entrevistas representarán el instrumento principal para el manejo de narrativas de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas; por consiguiente, en este apartado se explicará este concepto para una visión más integral y dinámica.

Según Suárez (2006), las narrativas pueden ser vistas como una cualidad estructurada de la experiencia humana y social, entendida y vista como un relato. Estos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en la que sus

actores dan significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo.

De acuerdo con Conelly y Clandinin (1995, citados por Suárez, 2006), los seres humanos somos contadores de historias por naturaleza; se podría incluso afirmar que de manera individual y social, vivimos vidas relatadas. Por lo tanto, estudiar las narrativas de un grupo de personas es indagar la forma en que percibimos y experimentamos el mundo. No sólo contamos historias, sino que las vivimos, siendo personajes principales, y por lo tanto las narrativas se consideran fenómenos y, a la vez, métodos de una investigación.

Como se ha venido argumentando, se puede concluir que las narrativas son agentes que estructuran la interacción social de los humanos y que este “lenguaje de la práctica” aclara los propósitos de la misma, haciendo que el lenguaje narrativo no discurra tan sólo acerca de ellas sino que además las constituya y colabore a producir.

Por otra parte, Lindon (1999, citado por Rangel, 2011) sustenta que las narrativas son ejercicios en los cuales se procura la construcción de relatos de vida o relatos autobiográficos, en donde un sujeto reconstruye acciones sociales ya realizadas. Éstas, aunque singulares, posibilitan la exploración de sentidos y significados del contexto sociocultural en donde se desenvuelve la vida. En dichos sentidos y significados reflejados desde los relatos se revela una temporalidad extractada de la cotidianidad de la vida, en la cual es posible propiciar un movimiento reflexivo y de encuentro con la alteridad, pues como afirma Pearce (1994, citado por Fried Schnitman 1998, p 278):

(...) el significado de una enunciación siempre está inconcluso y lo que el otro hace a continuación lo completa, pero nunca definitivamente, sólo agrega algo más a ese proceso de completar; lo

que el primer interlocutor agrega contribuye algo más a completarlo, y así sucesivamente.

Además, como lo señalan Tappan (1997) y Bolívar (2002), estos relatos inicialmente son textos auto – interpretados por la persona como experiencias construidas en una parte de su vida y que, posteriormente, quien investiga, las convierte en “historias en contexto”.

Asimismo, siendo un recurso metodológico investigativo, las narrativas permiten que los sujetos expresen los acontecimientos de sus experiencias, mediados por un ejercicio de reflexividad en el cual confrontan el mismo hecho y reconocen las consecuencias que éstas producen en su subjetividad.

Volviendo a la definición de Lindón (1999 citado por Rangel, 2011), el valor de la narrativa no está en sí misma, sino que se encuentra en su potencia como generador de sentido para la experiencia, puesto que un mismo hecho puede ser relatado de modos diferentes por diferentes personas o por la misma persona en diferentes momentos. Más que una justificación o explicación de la experiencia, la narrativa es el vehículo que la hace viable, la orienta y la proyecta.

Por último, como lo mencionan Lieblich, Tuval – Mashlach y Zilber (1998) las narrativas tienen como fundamento la complejidad y variedad que denota las relaciones entre la narración y la identidad de las personas. Dado esto, se aduce que los relatos y las historias narradas tienen varias dimensiones por lo que la identidad tiene bastantes niveles como el contexto social, familiar, laboral entre otros. Aunque es evidente el carácter complejo de los relatos, la forma del análisis de éstos posee los elementos necesarios para entender las relaciones que emergen. Esto, se debe a que la epistemología de las narraciones hace referencia a la construcción de la realidad a partir de la interacción y, por lo tanto, la identidad es considerada por Leiblich et al. (1998) como una construcción narrativa.

5. ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS

De acuerdo con el objetivo principal de esta propuesta de investigación, se indagaron las representaciones sociales de los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas frente a la docencia. Siendo este el enfoque principal de la carrera, se decidió aplicar una metodología de tipo cualitativo con el fin de analizar experiencias, opiniones, impresiones y la experiencia que han tenido los estudiantes al enfrentarse con la docencia.

Gracias al tipo de entrevistas que se aplicaron como instrumento de recolección de datos (semi – estructurada), se pudo indagar más en las respuestas de los estudiantes. Esto trajo como resultado un mejor entendimiento y, por lo tanto, una sensibilización más aguda de las representaciones sociales sobre la docencia. En consecuencia, se atribuyeron suficientes calificativos, tanto positivos como negativos, frente al eje principal del presente trabajo. Esto sensibiliza críticamente y analíticamente para un análisis más procesual y dinámico de los datos recopilados.

De las narrativas de los estudiantes entrevistados emergen varias categorías que permitirán integrar y llevar a un cierre concluyente el presente estudio. Éstas son: 1) *ejercicio docente / enseñanza y español para extranjeros*; 2) *traducción e interpretación* (como desarrollo profesional alternativo a la docencia); 3) *preparación profesional*. Dichas categorías surgieron las entrevistas realizadas con los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas. Éstas se destacaron por ser las temáticas más mencionadas y también por constituir los ejes principales en los cuales se basaron las entrevistas.

Adicionalmente, se analizará una clase distinta de categorías utilizadas por los estudiantes que, aunque no representan categorías definidas y autónomas, podrían representar otras ideas y sentimientos frente a su futuro desempeño laboral como docentes. Éstas son: 1) *inglés* 2) *idioma / lengua* 3) *ventaja* 4)

oportunidades 5) *crecimiento / mejoramiento profesional* 6) *reto*. Asimismo, estas categorías parecen desprenderse de las tres anteriores, ya que son empleados como descriptores o factores adyacentes de éstas.

Las categorías anteriormente definidas serán clasificadas en *macro - categorías* y *micro – categorías*. De acuerdo con Van Dijk (2001, p.7) “las primeras representan estructuras globales de una situación comunicativa y las segundas son las estructuras locales de la situación interactiva cara a cara.” De manera que el *ejercicio docente / enseñanza y español para extranjeros*, *la traducción e interpretación* y *la preparación profesional* se clasificarán como las tres principales categorías - ejes de este análisis, es decir **macro categorías**. Las seis restantes (*inglés*, *idioma / lengua*, *ventaja*, *oportunidades*, *crecimiento / mejoramiento profesional*, *reto*), no se consideran como unas categorías autónomas sino, más bien, como derivadas y resultantes de las tres primeras. Éstas se clasificarán como **micro categorías**. A continuación se presentará el esquema referido:



5.1. MACRO CATEGORÍAS

5.1.1. NOCIÓN DE EJERCICIO DOCENTE / ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Aunque la docencia es el enfoque principal de la Licenciatura en Lenguas Modernas, ningún estudiante entrevistado atribuyó su elección de manera directa a la docencia. Solamente dos participantes mencionaron el gusto por la docencia junto con otros intereses. Los más destacados desde las narrativas de los estudiantes fueron: *los idiomas, las culturas, los viajes, el inglés, el deseo de no trabajar en una oficina, etc.* Por consiguiente, revelan que ya no sienten motivación hacia la carrera de su escogencia en sus últimos semestres de estudio. A pesar de lo anterior, cuatro personas expresaron que el ejercicio docente con el que se encontraron durante su breve experiencia de practicantes en los colegios asignados de Bogotá, les inspiró seguir con sus estudios y pensar en la labor docente como desempeño profesional en el futuro próximo. *“Es muy gratificante ver cómo los estudiantes desarrollan unas ciertas habilidades gracias a los métodos de enseñanza aplicados por ti”, “Ciertos militares – estudiantes, se escapaban de sus compromisos para asistir a mis clases, algo muy motivador para mí como docente”, “El ejercicio docente, en especial enseñar a los niños de primaria o pre – escolar, es el mejor culminante para un estudiante de Lenguas”* – éstas son algunas respuestas que evidencian el aprecio y el entusiasmo por esta profesión.

Sin embargo, cinco estudiantes de los diez entrevistados sugirieron que mantenerse motivados durante el transcurso de toda la carrera es difícil, pero algunos coincidieron en que iniciar la etapa de la práctica docente y experimentar la pedagogía en un establecimiento educativo y estar a cargo del proceso de aprendizaje de otros, es la parte más importante de la carrera. En ese momento *“se aprenden muchas cosas enriquecedoras”* y es una experiencia motivadora a

partir de la cual los estudiantes deciden optar por la pedagogía por encima de otros énfasis profesionales. Es decir, los estudiantes parecen no percibir desde el comienzo de sus estudios que la carrera se enfoca principalmente en la docencia y que este desarrollo profesional sería el más lógico y contundente con el programa.

Aparentemente, al realizar la práctica, los estudiantes concluyen que: “Se abren muchas **puertas** al estudiar **Lenguas**”. La anterior combinación de palabras permite inferir que los estudiantes contemplaban múltiples opciones y **variaciones** profesionales. Esto podría ser válido en el contexto de una carrera que no fuera una Licenciatura y que se tratara de una carrera denominada Lenguas Modernas, pero la docencia no parece ser el campo de su primera elección o interés. Inclusive, solamente un estudiante expresó un firme deseo de desempeñarse como docente; los demás clasifican este desempeño laboral como temporal o también mencionan otros campos que les generan interés. De igual manera un estudiante afirma: “**Uno de los campos de acción de la carrera es el docente**” a partir de lo cual se podría interpretar que el estudiante concibe la docencia como opcional y que la Licenciatura en Lenguas Modernas prepara estudiantes también en otros campos.

Lo anterior se sustenta con otras afirmaciones como: “**sí lo sabía, pero la verdad es que no me pareció relevante** [que la Licenciatura supone el desempeño de docente] **porque pensé que de pronto habría otras opciones para aplicar la profesión, pero la verdad es que es únicamente pedagogía al parecer**”. Esto podría indicar que al igual que en el caso anterior, la estudiante escogió esta carrera por otros motivos, y al parecer se ha decepcionado en el transcurso de sus estudios. Asimismo, se han notado similitudes cuando los estudiantes se refieren a la desmotivación. Al parecer algunos estudiantes no sabían de qué se trataba la carrera.

En cambio, cinco estudiantes sí se identificaron con las oportunidades laborales de un docente. Sus comentarios fueron de carácter positivo y parecían expresar tranquilidad frente a su futuro laboral. De acuerdo con ellos, “la enseñanza abre puertas” y “siempre se requerirá un docente de inglés u otro idioma. Como se dice por ahí vulgarmente: un docente no morirá de hambre”. Es decir, los estudiantes de Lenguas parecen confiar en que la docencia les generará ingresos suficientes a lo largo de su vinculación en el mercado laboral.

Otros expresan interés por las subdivisiones que hacen parte del área complementaria de la carrera, como por ejemplo *Enseñanza de español para extranjeros*. “Me gustaría mucho enseñar español a extranjeros, aunque también me parecería interesante enseñar inglés o francés”. Aquí, se identificó una extraña incongruencia por parte de algunos estudiantes que no quieren ejercer la docencia, pero que se interesan por dicha materia como posible desempeño profesional. Estos estudiantes parecen catalogar el *docente de español para extranjeros* como otro tipo de profesional que no se relaciona con el *docente de lenguas*. De acuerdo con las entrevistas realizadas, los estudiantes parecen inclinarse por una docencia de *español para extranjeros* que representa una profesión más notoria y codiciada que el *docente de lenguas*.

Por otra parte, como lo afirma Muñoz (s.f), que considera que “El docente es un constructor de éxitos [...] es de su exclusiva responsabilidad construir el éxito. Para lograrlo, deberá acompañar a sus alumnos en sus respectivos procesos de construcción de los propios saberes”, los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas consideran la enseñanza como una profesión aparte que requiere de un sentido de responsabilidad social y moral entrelazado con la satisfacción intrínseca y extrínseca frente a la educación. Estos aspectos requieren de una concientización que, según los estudiantes, surge con la experiencia de la práctica docente. Sin embargo, también se perciben otros sentimientos como los expresados de la siguiente manera: “No presté mucha atención en las clases de

pedagogía, lo hago todo como requisito para poder graduarme". Como se infiere en el comentario anterior, algunos estudiantes se dan cuenta, en el transcurso de la carrera, que la enseñanza no es de su agrado y deciden seguir con sus estudios enfatizando en otros núcleos como por ejemplo la *traducción*, que aparentemente representa una categoría alterna para los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas que no quieren desenvolverse como docentes.

Sin caer en una generalización, con base en la base teórica presentada anteriormente se podría argumentar que las representaciones sociales de los estudiantes de Lenguas parecen tener similitudes. De acuerdo con Moscovici (2001) esto evidencia que la manera de percibir nuestro entorno es la misma para todos y, por ende, formamos las mismas opiniones acerca de algo. Los estudiantes que participaron en esta investigación parecen haber interpretado colectivamente el Currículo (2004) de la Licenciatura en Lenguas Modernas con alguna holgura. Esto podría significar que los estudiantes no quieren ser docentes y que encuentran excusas para la elección de carrera que hicieron.

5.1.2. TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Esta categoría surgió al observar en las entrevistas que algunos estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas no quieren optar por la docencia como su primera o única opción laboral. Aunque solamente un estudiante expresó una decisión definitiva de no ejercer la docencia, la mayoría prefieren tener varias alternativas para considerar en el futuro. *"Me gusta la traducción definitivamente, sea la traducción escrita o la interpretación, o podrían ser las cosas que tienen que ver con las letras o los idiomas"*. Los tres estudiantes que expresaron el deseo de vincularse en el campo laboral como traductores o intérpretes, como regla, cursaron los tres niveles de esta materia que no hacen parte del núcleo de la formación fundamental de la Licenciatura, sino que constituyen una de las opciones que ésta ofrece como parte de su área de énfasis. Además, los

estudiantes que expresaron querer desenvolverse como traductores / intérpretes encuentran que los niveles cursados podrían bastar para ejercer esta profesión.

Lo anterior podría catalogarse como desinformación acerca de la carrera, ya que los estudiantes se forman dentro del programa como docentes y para obtener este título deben aprobar cinco materias preparatorias en lingüística y siete en pedagogía (PUJ, Currículo vigente de Licenciatura en Lenguas Modernas). Por lo tanto, estos estudiantes parecen no ser conscientes de su formación y piensan poder desempeñarse en otros campos para los cuales no tienen una preparación suficiente. Asimismo, podría parecer que dentro de las representaciones sociales que tienen estos estudiantes, el campo de la *traducción / interpretación* es un proceso meramente técnico que no requiere de entrenamiento, especialización o estudios adicionales contrario a lo que ocurre con la práctica docente. Esto, desde mi parecer, podría significar que los estudiantes buscan alternativas a la docencia, las cuales no siempre son viables desde el punto de vista de la formación que ofrece la Licenciatura.

De la misma forma, varias personas admitieron haber escogido la Licenciatura en Lenguas Modernas por el factor de las lenguas ofrecidas en el Plan Curricular, pero dos personas entrevistadas expresaron no saber que la Licenciatura supone un desempeño pedagógico. Por consiguiente, confiesan estar decepcionados y desmotivados: **“Al parecer [la carrera] sólo trata de pedagogía, al principio no me pareció relevante”**. Asimismo, el otro estudiante admitió creer que la carrera suponía estudios enfocados en la traducción: **“la verdad no [no sabía que la carrera se enfocaba en la pedagogía], pensé que era de pronto más hacía la traducción o la interpretación”**. Por lo tanto, al igual que en el anterior apartado, considero comprensible que los estudiantes sientan desmotivación por la carrera, ya que la escogieron sin conocer la profesión en la que se formarán. Moscovici (2001) argumentaría en este punto que nuestras opiniones son meramente vivencias, visiones, anhelos, etc. de alguien más previamente inducido en el tema.

Por consiguiente resultaría que la desmotivación que los estudiantes sienten por la carrera es resultante de una influencia social que parece sugerir una apreciación negativa de la profesión de docente.

Algunos estudiantes también mencionaron el interés por viajar como parte de una opción profesional. Este deseo se evidencia como una influencia al escoger estudiar Licenciatura en Lenguas Modernas; “La creencia de todo el mundo cuando sale del colegio: ¡quiero viajar! entonces por eso escogí estudiar Lenguas”, “Me llamó mucho la atención por los idiomas, las culturas, interactuar con la gente, viajar a otros países, la escogí porque sabía que tenía otros campos como hotelería y turismo, por ejemplo”. De manera similar, esta representación social podría ser parte de los equívocos que tienen los estudiantes sobre la carrera. Considero que el deseo de viajar no se podría vincular con el principal campo de acción de la carrera, que es la docencia. Por lo demás, querer viajar no representa una profesión y, difícilmente se podría traducir en una carrera. Considero que una vez más se podría afirmar que los estudiantes no quieren ser docentes y muestran pretextos evasivos para camuflar su descontento con el programa o sus intereses particulares.

Como se ha venido argumentando, también se identificó que algunos participantes en las entrevistas admiten no tener claro su futuro desempeño profesional y generalmente, aseguran mantener sus opciones abiertas. Por lo tanto expresan tener unas inclinaciones hacia la pedagogía, traducción, enseñanza de español para extranjeros o una entera gama variada de otros campos que ofrece la carrera como posible desempeño. Esto podría dar a conocer la equivocación que estos estudiantes tienen frente a la formación que recibieron. Parecen no percatarse de que la carrera forma en pedagogía y no en otros campos relacionados con las lenguas.

5.1.3. PREPARACIÓN PROFESIONAL

La preparación profesional es considerada la parte clave para poder ejercer la docencia y la mayoría de las veces los entrevistados hicieron referencia a la motivación, los requisitos que se deben cumplir dentro del marco de la carrera y la innovación. Según las narrativas de los estudiantes entrevistados, los aspectos anteriores son los más representativos para ejercer la docencia.

Uno de los estudiantes entrevistados opina que esta profesión requiere de práctica extensa para adquirir las herramientas necesarias: “En muchos aspectos siento que tengo muchas **herramientas**, soy creativo para explicar, diseñar algunos ejercicios, sin embargo uno está mejor preparado entre **más experiencia tenga**”, pero a pesar de la confianza expresada, a su parecer quedan otros aspectos por perfeccionar: “Siento que todavía **tengo falencias, dificultades**, pero creo que estoy preparado, y con **un poco más de experiencia...**”. En este punto coinciden tres entrevistados que sugieren no tener una base sólida para ejercer la docencia y sienten que “**hace falta más énfasis en este campo**”. Asimismo, dos estudiantes expresan no estar preparados en lo absoluto.

Dado lo anterior, varios estudiantes piensan que la carrera debe enfocarse aún más en el componente de pedagogía del núcleo fundamental de Licenciatura en Lenguas Modernas, mientras que otro confiesa no estar motivado en absoluto y por dicha razón no considera tener las aptitudes necesarias y la preparación adecuada para ejercer la docencia: “La verdad es que **no he mostrado mucho interés en las clases de pedagogía [...] no creo que estoy preparada**”.

Las declaraciones anteriores parecen ser parte de una percepción personal con respecto al componente pedagógico de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Aunque algunos estudiantes consideran que el programa carece de un enfoque profundo en la “**parte pedagógica**”, en realidad, la mayoría de las materias

propuestas como núcleo o énfasis están relacionadas con la docencia. Lo anterior podría demostrar una falta de conocimiento del Currículo (2004) de la Licenciatura en Lenguas Modernas; sin embargo, esto resulta difícil de creer pues los estudiantes entrevistados ya han cursado la materia Práctica Docente, lo cual significa que completaron aproximadamente ochenta por ciento del programa. Podría resultar entonces que estos estudiantes proponen argumentos que no están relacionados con la realidad del currículo para justificar la desmotivación frente a la carrera o para aceptar que eligieron erróneamente su carrera, pues no quieren ejercer la docencia.

5.2. MICRO CATEGORÍAS

5.2.1. INGLÉS

La subdivisión *inglés* surgió en relación con la categoría *ejercicio docente / enseñanza y español para extranjeros*. Desde las entrevistas, los estudiantes expresan que este idioma – el inglés, es el principal espacio en donde se desempeñarán como profesionales. Igualmente, los estudiantes lo perciben como la plataforma principal que les generará sus ingresos a través de la enseñanza de éste.

A partir de las entrevistas realizadas, se pudo observar que todos los participantes, menos uno, escogieron tanto como lengua de preferencia como lengua de su Práctica Docente, el inglés. La excepción fue el estudiante que estudió el idioma francés desde su infancia y consecuentemente decidió realizar su práctica en un establecimiento donde podía aplicar sus conocimientos de enseñanza en francés. Los demás estudiantes realizaron su práctica en colegios con énfasis en inglés. Debido a que los estudiantes entrevistados representan un segmento de la población estudiantil que obtendrá su título de grado en los siguientes dos semestres aproximadamente, se podría afirmar que esta promoción

se enfoca más hacia la enseñanza de inglés. Aunque, en la carrera el francés es promovido al igual que el inglés, parece que estos estudiantes prefieren desenvolverse dentro del campo laboral ligado con el inglés. Este fenómeno se podría explicar mediante la teoría de Vasilachis (2003) quien expone que las representaciones sociales también son estereotipos que pueden resultar perjudiciales. Lo anterior se sustenta con un estancamiento en el pensamiento que podría tener consecuencias de obsolescencia y equivocación. Se propone entonces por la misma autora (Vasilachis, 2003) alejarnos de estas creencias y conocernos mejor a nosotros mismos junto con nuestros deseos y aspiraciones. Aplicando dicha teoría a las preferencias idiomáticas dentro de la carrera, parecería que el inglés es un idioma más notorio para los estudiantes ya que el contexto socio – económico le da preferencia sobre el francés y no porque exista una genuina preferencia por el mismo.

De igual manera, para una estudiante en particular, el inglés fue el principal motivo para la escogencia de su carrera. Relata que: “básicamente **la única razón por la cual escogí estudiar Lenguas fue porque me gustaba el inglés**”. Para la misma estudiante, la interpretación de las oportunidades laborales se traduce en “**hay mucho que hacer con el inglés**”. De esto se sigue que este idioma se constituye como su principal medio para el desarrollo profesional. Siguiendo esta misma convicción, otra estudiante también opina: “**como todos los colegios tienen inglés, siempre van a necesitar profesores extra de inglés, [...] y no sólo los niños, también hay gente adulta que para un trabajo, para que suba de puesto necesita inglés, entonces ahí también uno da clases aparte**”.

Según se ha venido estableciendo, es evidente que el *inglés* representa un factor relevante para los estudiantes; por lo tanto, considero importante mencionar que la mayoría de los entrevistados, al escuchar la primera pregunta de la entrevista ¿Por qué escogió estudiar Lenguas?, hicieron referencia al *inglés* como motivo principal para considerar estudiar esta carrera. De la misma manera, una

estudiante expresó una falta de interés frente a la carrera al terminar el componente de inglés. Por consiguiente, podría resultar que los estudiantes entrevistados prefieren este idioma por encima a los demás que han estudiado.

Lo anterior también permite pensar que los estudiantes prefieren estudiar “idiomas” y no otros campos pertinentes para ser un “Licenciado”. Es decir, parece que los estudiantes entrevistados imaginaban una carrera basada en el aprendizaje de los idiomas y no consideraron relevante el núcleo pedagógico de esta carrera.

También, se podría afirmar que muchos escogieron la carrera desde un punto de vista práctico. El inglés es visto como el vehículo principal para la comunicación internacional y, a pesar de ser el segundo idioma más hablado después del chino mandarín (Devia, 2011), sigue siendo el idioma más promulgado como primera opción idiomática en colegios tanto colombianos como internacionales.

Igualmente, con respecto a quienes sí quieren ser docentes, el *inglés* es visto por algunos estudiantes como una pasión. Al respecto expresan gusto por aprenderlo y ponerlo en práctica; desde este sentimiento consideran que al enseñarlo como lengua extranjera serían unos profesores estrictos que harían mucho énfasis en su pronunciación y gramática: “soy muy exigente con la parte gramatical y la parte de la pronunciación de la lengua y entonces en ese sentido podría ser una buena docente”. Otro estudiante de Lenguas coincide en la misma opinión “exigiría mucho, demasiado, al 100%”. Se distinguió que esta actitud frente al *inglés* fue expresada por los estudiantes que tenían un buen manejo del mismo y que lo han estudiado por mucho tiempo; por lo tanto, exigirían de sus estudiantes el mismo esfuerzo y la misma dedicación frente a su aprendizaje. De lo anterior podría desprenderse la idea de que el nivel de inglés que se requiere para ser docente de esta lengua, debe ser muy alto y alcanzarlo requiere un gran esfuerzo.

5.2.2. IDIOMA / LENGUA

A pesar de que la carrera ofrece una variedad de idiomas que se pueden estudiar como parte del énfasis, el más popular desde las narrativas de los estudiantes fue el inglés. Como regla, el término *idioma* o *lengua* fue inmediatamente vinculado con el inglés y, en búsqueda de sinónimos para los mismos, también se utilizaba la misma palabra – el inglés. Considero que esto es inusual, ya que el francés, además de ser parte del núcleo fundamental de la carrera, hoy en día se promueve tanto, como el inglés.

Para algunos, el término de *lengua* supone un “*ejercicio fuerte a nivel psicológico*” lo cual implica un constante trabajo con la misma desde un punto de vista neurológico. Según uno de los entrevistados, esta convicción fue un factor importante a la hora de escoger una carrera.

Con respecto al interrogante ¿Por qué escogió estudiar Lenguas?, la mayoría contestó que: “los **idiomas** siempre se me han **facilitado** [...] y además los **idiomas me parecen súper interesantes porque uno puede aprender mucho por medio de una lengua**” o “**me gustan las lenguas, por eso escogí estudiar eso**”. Las respuestas de la mayoría evidencian que el catalizador para la escogencia de esta carrera son las *lenguas* y debido a este agrado e interés que sienten, llegan a disfrutar la docencia como consecuencia. Pero la principal discrepancia a mi parecer es que los estudiantes expresan pasión por el idioma en cuestión y no por la docencia, que es el enfoque y también el resultante principal de esta carrera. Es decir, ningún idioma podría equivaler o representar una carrera y aprender a querer la docencia, debido al idioma, parecería poco viable desde el punto de vista del desempeño profesional.

Adicionalmente, de acuerdo con las entrevistas, esta pasión por las *lenguas* trasciende como regla hacia el futuro pedagógico de los estudiantes, pues ellos

manifestaron que quieren transmitir esta “pasión” a sus propios estudiantes. Pareciera que para los estudiantes de Lenguas, la enseñanza representa el mediador entre su propio gusto por las *lenguas* y el deleite de sus estudiantes por aprenderlo. Se podría afirmar que esperan transmitir su pasión por las *lenguas* a otros. “Trataré de llegar más a los estudiantes con el objetivo principal de **transmitir mis conocimientos** y que ellos aprendan a desenvolverse en un idioma, en una lengua, que aprendan el idioma no sólo como forma obligada, sino para que puedan vivirlo y que puedan hacer uso de él en cualquier esfera social o cultural”.

Igualmente, el concepto de *idioma* se relacionó varias veces con el factor cultural y el deseo de viajar tras obtener el título. Para muchos, la motivación de estudiar Licenciatura en Lenguas Modernas se basó en estos aspectos. Para un estudiante en particular, esto resultó en una experiencia negativa, ya que tenía unas expectativas frente a la carrera, basadas en lo cultural y exclusivamente idiomático, que resultaron ser reemplazadas por el enfoque principal: la docencia. De manera que **los viajes** que se anhelan por estos estudiantes no podrían representar una carrera y no considero que **la docencia** podría equivaler a estas oportunidades de viajar. También, **la parte cultural** a la cual se refieren los entrevistados está estrechamente ligada con el anterior factor de **los viajes** y no con lo que se propone una Licenciatura.

5.2.3. VENTAJA

Los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas, al hablar de sus futuros planes laborales y de las oportunidades que les ofrece la carrera, mencionan en repetidas ocasiones el término *ventaja*. Esto, por lo general, se refiere a las posibilidades laborales que tendrían como futuros profesionales. Por otra parte, algunos acuden a este término para referirse a la formación versátil que reciben durante la carrera. En otras palabras, los estudiantes consideran que el currículo

de la Licenciatura en Lenguas Modernas, ofrece una exposición a múltiples campos y áreas del saber, hecho que no es común en los currículos de otras carreras. Dice un estudiante: “aunque solamente se mirara en el aspecto **docente**, creo que la carrera tiene bastante campo de acción, hay mucho que se pueda hacer si solamente se estuviera viendo como **enseñanza** porque se puede **enseñar nuestra lengua materna** si uno escoge el énfasis de enseñanza de español para extranjeros. O, se puede **enseñar inglés o francés** y si no es la Licenciatura, puede uno desempeñarse en muchos otros campos como en el **turismo** o puede meterse uno por el lado de **intérprete**, hay muchas cosas que se pueden hacer con las Lenguas”.

Asimismo, como se ha venido mencionando, la variedad es el principal atractivo de la Licenciatura en Lenguas Modernas, ya que, según las manifestaciones de algunos de los estudiantes de Lenguas, ésta les “ofrece muchas ventajas”. Por lo demás, al escuchar la pregunta “Al escoger esta carrera ¿sabía que su desempeño profesional supone el ejercicio docente?” se emitió que: “**no hubo ningún problema**, me parece que al contrario, es una **ventaja** tenerlo como Licenciatura, porque **es algo más** que uno puede hacer y además estaría uno **certificado profesionalmente para llevar a cabo este ejercicio docente**”. Teniendo en cuenta lo anterior, se podría identificar una visión errónea que tienen los estudiantes acerca de lo que ofrece la Licenciatura como su principal enfoque de estudio y área laboral. Asimismo, él percibe el campo pedagógico como un componente adicional de la carrera y no como desempeño fundamental de un Licenciado. Además, desde la misma afirmación se podría inferir que dicho estudiante, al afirmar esto, parece anticiparse con situaciones problemáticas durante el desarrollo de sus estudios.

También se empleó el término *ventaja* para referirse a la práctica docente infiriendo que ésta ofrece tanto *ventajas* como a la vez *desventajas*. “En vez de **‘tengo que enseñar para que aprendan’**, **‘tengo que cumplir con lo que me está**

pidiendo el colegio', independiente de si los chinos aprenden, si no van a aprender, si van a pasar, no, yo cumplo con lo que tengo que hacer para no estar en problemas, eso decepciona, pero sí hubo otras **ventajas** que me hicieron gozarla”.

Por lo general, el término en cuestión se utilizó por los estudiantes entrevistados para manifestar su gusto frente a los diversos campos de estudio que ofrece la carrera y que tuvieron un carácter positivo en la mayoría de las entrevistas realizadas. “Estudiar lingüística es **ventajoso**, ya que **abre la mente para otros campos**” reflexionan los estudiantes; o “**la pedagogía me resultó muy ventajosa**, ya que yo he dado clases de inglés desde hace mucho tiempo y de esta manera **subsisto**”.

Esto, de acuerdo con Suárez (2006), y como se ha venido planteando en ocasiones anteriores, significa que las narrativas estudiantiles pueden ser vistas como relatos de las reconstrucciones dinámicas de sus experiencias, en las que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido mediante un proceso reflexivo y, por lo general, recursivo. Debido a que las anteriores reflexiones de tipo positivo son recurrentes a través de las entrevistas, se podría decir que, por lo general, desde sus narrativas, los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas sienten agrado y satisfacción con la carrera y que le encuentran muchas ventajas. Sin embargo, este agrado no se extiende al componente pedagógico de la carrera.

5.2.4. OPORTUNIDADES

Por lo general los estudiantes entrevistados hicieron uso del término **oportunidades** para expresar o hacer referencia a la tranquilidad frente a su futuro desempeño profesional. Aquí, considero relevante mencionar que la gran mayoría siente que debido a las distintas alternativas laborales que ofrece el diploma de Licenciado en Lenguas, las *oportunidades* también son variadas y, por

lo tanto, proveen un futuro laboral poco incierto. “Me di cuenta que **tenía muchas salidas, muchas oportunidades, muchas alternativas en distintos campos laborales** y esa fue mi principal **motivación** para escoger esta carrera **prácticamente**”. Otro añade: “**conseguir trabajo como docente es muy fácil, o sea, las oportunidades son bastantes, entonces por ese lado no habría problema**” y “**en el mercado hay muchas oportunidades, incluso para personas que no se hayan graduado todavía**”. Por consiguiente, los estudiantes parecen confiar en su formación como docentes y como profesionales en **otros** campos que no especifican y, por lo general, no tienen preocupaciones con respecto a las futuras oportunidades laborales. Sin embargo, no se menciona en concreto ninguna otra opción laboral.

Aunque los estudiantes expresan que confían en las variadas oportunidades que ofrece el mercado laboral colombiano, esto no conlleva de manera directa a que confíen en una remuneración financiera significativa o suficiente por parte de los empleadores. “**Siento que si me quedo en Colombia, un docente acá no es que gane mucho, sería como sin surgir, sin avanzar, como estancada**” y también “**el salario del docente es muy paila por decirlo así**”. Estos estudiantes expresan de manera contundente la preocupación que sienten frente a su futuro financiero en relación con la docencia.

Igual que en el apartado anterior, el término *oportunidades* se empleó para relatar aspectos de la práctica docente. En este caso, éste se refiere a las pocas ocasiones que se tuvieron para ejercer la docencia en dicho espacio; dice la estudiante: “**yo nunca estuve sola haciendo la práctica, siempre había el profesor titular, yo era más o menos la asistente de él (...) las únicas oportunidades cuando di la clase fue cuando vinieron a observarme, pero así pues, no aprendí mucho**”. Este caso ha sido uno de los pocos casos que, de acuerdo con sus narradores, no brindó suficientes oportunidades de desempeño satisfactorio en la práctica docente.

De igual manera, los estudiantes expresan una inseguridad frente a la opción de ser docentes de la siguiente manera “**si tengo la oportunidad de ser docente...**”. Esta fluctuación que se detecta en la última parte de las entrevistas de manera recurrente refleja, una vez más, la indecisión de los estudiantes de ejercer dicha labor y la exponen como una posibilidad lejana de cumplirse. Se habló de ejercer la docencia como si ello estuviera en un futuro distante; a la vez, se detectó una indecisión en cuanto a la manera de enseñar y de comportarse con sus alumnos, aunque ya pasados y experimentados por la Práctica Docente, las anteriores deberían ser definidas.

Para finalizar, se puede inferir desde los discursos de los estudiantes que ellos no consideran desafiante encontrar en el futuro cercano oportunidades para desenvolverse como docentes. Para ellos, la docencia representa un medio práctico para encontrar trabajo fácilmente y, debido al título de licenciados en Lenguas Modernas, parecen tener la certeza de poder ser valorados como buenos profesionales en su campo. Las representaciones sociales que fueron expresadas por los estudiantes en relación con las futuras oportunidades laborales son también nuestro ambiente y contexto, dice Moscovici (2001). Esto significa que en el ambiente laboral actual la docencia se percibe como algo práctico y se presume que habría una contratación rápida.

5.2.5. CRECIMIENTO / MEJORAMIENTO PROFESIONAL

La mayoría de las referencias que incluyen la micro categoría *crecimiento* describen un mejoramiento en cuanto a las habilidades pedagógicas después de cursar la materia Práctica Docente que es considerada como el último nivel para la aprobación del componente pedagógico del núcleo fundamental de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Algunos de los progresos mencionados por los estudiantes son: mejoramiento de habilidades idiomáticas, pronunciación, manejo de grupo, desarrollo de habilidades para brindar explicaciones gramaticales, etc. Además, la

mayoría expresó haber experimentado una Práctica Docente gratificante que aumentó su convicción de la profesión escogida y que favoreció al crecimiento “como ser humano”. Es decir, esta materia es considerada como positiva en cuanto a los beneficios que reportan los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Igualmente, se hizo referencia al *crecimiento / mejoramiento* al expresar los progresos que vieron alcanzar en sus alumnos y, al igual que en la afirmación anterior, los estudiantes clasificaron dicho *crecimiento* como la parte “*más gratificante*” de su Práctica Docente. Como ejemplo, las siguientes manifestaciones fueron el principal catalizador para la aplicación y el compromiso de los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas con sus docentes titulares y los colegios: “(…) Ver un niño que *empezó de saberse el abecedario y ya ahorita el chino ve películas en inglés y las entiende (…)* y me la cuenta, entonces *eso es bonito, ver cómo empezó desde cero y va aumentando, me parece súper lindo eso*”. Por consiguiente, es posible definir dos tipos de *crecimiento* a los cuales hicieron referencia los entrevistados: el *crecimiento personal* y el *crecimiento* de los estudiantes encomendados por los colegios en los que se realizó la práctica. En otras palabras, estos dos conceptos son interdependientes de acuerdo con las narrativas de los estudiantes, ya que para el *crecimiento personal* se requirió que el nivel de lengua de los alumnos de los colegios mejorara tras los esfuerzos del practicante.

Asimismo, también se identificó el concepto de *mejoramiento* cuando los entrevistados se referían a alguna falta o escases de habilidades pedagógicas adquiridas durante la Práctica Docente: “*la verdad, todavía me faltan muchas cosas por mejorar*”. Este tipo de afirmaciones junto con los gestos de desconcierto, fueron hechas por estudiantes que expresaron dudas e inseguridades al escuchar la pregunta ¿Se siente usted preparado para ejercer la

docencia? Como regla, esta pregunta también fue respondida tras una larga pausa y/o una pregunta adicional tipo ¿Docencia de Lenguas o...?

5.2.6. RETO

La micro categoría de *reto* fue utilizada principalmente en relación con la Práctica Docente. De acuerdo con los entrevistados, en este espacio se presentaron múltiples dificultades para aprobar la materia. La naturaleza de dichos *retos* fue variada, pero comúnmente se expresó una dificultad relacionada con la parte gramatical del inglés y la falta de habilidad para explicar las reglas de ésta; incompatibilidad y dificultad de trabajar en equipo con los docentes titulares de los colegios asignados; y una carga grande de trabajo asignado. Las siguientes afirmaciones son testimonio de lo anterior: “Comencé a enseñar a los niños de pre – kínder con una profesora con la que **no me llevé nada bien**, porque la **señora como que no quería tener practicante**”; “fue un poco **chocada, accidentada** [la experiencia de la práctica] **hubo ciertos problemas con la profesora que se me asignó, no era fácil congeniar con ella**”; “**tenía demasiado trabajo, era algo de que nos dimos cuenta comparado con otras profesoras. Estaba poniendo demasiados cursos, demasiadas obligaciones**”.

De igual manera un estudiante mencionó que “por lo **complicado que puede resultar enseñar, me parece un reto interesante de asumir, y chévere de poder compartir o guiar procesos de aprendizaje a otras personas interesadas en las Lenguas**”. Es decir, aunque este estudiante expresó tener una *fluidez para manejar y combinar la teoría con la práctica* dentro del aula de clase, considera la enseñanza como un *reto* y fue el único en describir la enseñanza de esta manera y aceptar el esfuerzo que se debe invertir en este proceso. Asimismo, describió como un reto la adquisición de habilidades necesarias para ejercer la profesión de docente.

La mayoría de los estudiantes entrevistados mencionaron haber experimentado alguna dificultad durante la Práctica Docente, pero no se identificó ninguna otra etapa o materia de la carrera como difícil. Por lo tanto, es posible que los estudiantes encuentren difícil dicha práctica, pero no a otros núcleos del programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Puesto que la naturaleza de esta asignatura implica un rendimiento y una postura similar a un empleo remunerado y no una simple pasantía, los estudiantes descubren dificultades que podrían definir la preparación que estos tienen. De esto se sigue que la Práctica Docente resulta difícil para los estudiantes, ya que ésta simula e introduce situaciones del mundo laboral “real” para el cual no parecen estar preparados, ni sienten seguridad para confrontarlo.

Lo anterior resulta contradictorio con las respuestas relacionadas con la preparación para dar comienzo a su vida laboral como docentes. Los estudiantes se expresan de la siguiente manera: “Sí, después de tener un poquito de experiencia, sí [me siento preparada]”; “Sí...yo creería que sí”; “Claro que sí, ¿más preparada para dónde?”. Esto refuta la experiencia de la Práctica Docente donde los estudiantes se confrontaron con experiencias delicadas que les provocaron disgusto y dificultades para aprobar el curso y podría señalar que los estudiantes, en sus representaciones sociales, imaginan una realidad laboral diferente a la que les tocó vivir. Es decir, estas experiencias de los entrevistados parecen contradecir la preparación que ellos piensan y expresan tener para comenzar a desenvolverse como profesionales.

6. RESULTADOS

De acuerdo con la pregunta de investigación y a partir de las entrevistas realizadas, se definieron tres macro – categorías y seis micro – categorías. Las primeras tres fueron las siguientes: 1) ejercicio docente / enseñanza y español para extranjeros; 2) traducción e interpretación y 3) preparación profesional. Las demás seis fueron: 1) inglés 2) idioma / lengua 3) ventaja 4) oportunidades 5) crecimiento / mejoramiento profesional 6) reto.

Conforme a las categorías anteriores, se pudieron definir los principales hallazgos en cuanto a las representaciones sociales de los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas con respecto al ejercicio docente de esta carrera. A continuación se presentarán los resultados más sobresalientes de esta propuesta investigativa.

En primer lugar, a raíz de las entrevistas realizadas podríamos plantear la posibilidad que los estudiantes de la carrera tienen unas representaciones sociales que divergen de aquellas que se esperarían de ellos. Asimismo, conforme con las teorías de Moscovici (2001) y de Potter (1998), nuestro ambiente es percibido por todos los seres humanos de manera similar. Es decir, todos poseemos las mismas representaciones sociales aunque con pequeñas variaciones. Resultaría entonces extraño que la cohorte de estudiantes entrevistados haya interpretado equívocamente la preparación que brinda la Licenciatura en Lenguas Modernas, que está enfocada en la docencia y no en otros campos como lo alegan los estudiantes. Por consiguiente, a partir de las narrativas de muchos, se evidencian incongruencias relacionadas con el futuro laboral, el plan curricular, las expectativas de la carrera, las oportunidades laborales relacionadas, los idiomas, etc. A manera de reflexión y siguiendo lo anterior, se podría justificar que la cohorte de estudiantes que participó en el presente estudio, no sabía que la carrera se centraba en la docencia y que ellos se formarían, por lo tanto, como docentes.

Por otro lado, muchos confiesan haber escogido dicha carrera por el gusto y la facilidad del aprendizaje de idiomas. También se mencionó en repetidas ocasiones el interés por las culturas y los viajes, pero estas declaraciones podrían demostrar una falta de concientización y conocimiento del currículo de la carrera, ya que este está enfocado principalmente a la docencia. Es decir, los estudiantes dicen haber escogido la Licenciatura en Lenguas Modernas por razones distintas a la docencia, llevándola a convertirse en una potencial consecuencia del conocimiento de una lengua y no al revés.

Por lo anterior, se notó una falta general de motivación hacia la carrera lo cual se justificó mediante diferentes acusaciones. Parecería que esta falta de interés hacia la carrera tiene justificaciones encubiertas, pero ningún estudiante entrevistado admitió tenerlas. En este punto y teniendo en cuenta una visión general de todas las entrevistas, se podría aserir que una de las problemáticas de este ejercicio investigativo puede ser el desinterés de los estudiantes de ejercer la docencia como su futura y principal profesión.

Aunque algunos estudiantes expresaron haber experimentado la docencia como una ocupación que les permitió sostenerse o incrementar sus recursos financieros por cortos periodos de tiempo, ningún entrevistado expresó una firme intención de seguir en el mismo campo. De igual manera, la búsqueda de un empleo no parece ser un proyecto de carácter urgente, ya que una gran parte de los entrevistados expresa el deseo de viajar o seguir estudiando.

En este punto también considero importante mencionar el hecho de que los estudiantes conciban la traducción o la interpretación como una alternativa viable a la docencia. Pienso que esto podría llegar a afectar negativamente las intenciones de muchos, pues para ejercer dicha profesión se requiere de estudios más profundizados y especializados. Es decir, los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas parecen considerar la traducción / interpretación como un

proceso exclusivamente técnico que no requiere de una extensa práctica para ejercer esta profesión.

Como se mencionó en ocasiones anteriores, algunos estudiantes entrevistados admitieron escoger esta carrera por la “pasión” relacionada con el inglés y otros idiomas, lo cual podría representar una preferencia por este idioma. Vasilachis (2003) sustenta que esto hace parte de las representaciones sociales comúnmente acordadas y que no necesariamente son correctas o justificadas. Así, la misma autora explica que es el entorno el que dicta las preferencias y no nosotros mismos. De esta manera, al terminar con los niveles requeridos del inglés, algunos confiesan seguir con el programa de manera mecánica, ya que nada más les produce curiosidad o interés y se encuentran desmotivados. Por otra parte, los estudiantes entrevistados no parecen estar interesados en los otros idiomas que ofrece el programa. Asimismo, considero que dicha contradicción podría remitirnos a la posibilidad de que los estudiantes que participaron en este estudio investigativo tuvieron otros motivos por haber escogido el programa.

De igual manera, las entrevistas realizadas apuntan a que la cohorte de estudiantes entrevistados no parece estar interesado en desenvolverse como docentes en un futuro cercano. Ellos mantienen abiertas las posibilidades laborales y consideran que la Licenciatura en Lenguas Modernas **“abre puertas”** y que debido al título de grado de ésta, podrían desempeñarse en otros campos relacionados. Desafortunadamente, los estudiantes no nominan dichos campos y esto podría acoplarse con los demás pretextos que alegan los estudiantes para evitar ejercer la docencia.

Igualmente, algunos estudiantes afirman confiar en su desempeño profesional como docentes, lo cual considero un importante factor contrastante con las precedentes alegaciones. Dicha afirmación parece contener en sí la opinión acerca de la utilidad de esta carrera. En otras palabras, la facilidad para encontrar empleo como docentes podría representar la principal razón por la escogencia de

ésta y posiblemente, un motivo adicional para los padres de estos estudiantes de haber insistido con la elección de la misma. Esta especulación podría representar una atribución adicional a la baja desmotivación de los estudiantes y la apatía por la docencia.

Otro hallazgo evidente en las narrativas de los estudiantes es la carencia de interés hacía el idioma francés. A pesar de que es el segundo idioma que hace parte del núcleo fundamental de la Licenciatura en Lenguas Modernas, es decir idioma con importancia alta dentro del programa, solamente un estudiante realizó la Práctica Docente en un establecimiento con enfoque en este idioma. Asimismo, este descubrimiento contradice “la pasión” que tienen por los idiomas los estudiantes que se declararon entusiasmados por los mismos.

Por otra parte, es necesario reiterar que muchos estudiantes mencionaron haber experimentado dificultades durante su Práctica Docente, sean estas de carácter lingüístico o logístico. Esto podría representar una incompatibilidad con las anteriores afirmaciones de los estudiantes, ya que ellos no parecen tener las habilidades necesarias para poder vincularse de manera exitosa en el mercado laboral actual. Algunos expresaron que debido a la naturaleza de esta experiencia, es decir la seriedad y la preparación que implica, se requiere de un énfasis más profundo en cuanto al área de la pedagogía o también, una extensión del periodo de la Práctica Docente. Asimismo, la gran mayoría coincidió en que dicha experiencia ha sido problemática.

7. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los principales hallazgos de la presente propuesta de investigación, se pretende proponer una reflexión acerca de los mecanismos de iniciación y presentación del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas.

La presente investigación buscó dar a conocer las representaciones sociales de los estudiantes de últimos semestres de la Licenciatura en Lenguas Modernas acerca de la docencia. Dicho propósito se planteó debido a que el espacio de la carrera es el entorno inmediato y de interacción diaria para los estudiantes y docentes. Esto podría significar que dicho entorno representa un “mundo” independiente y aparte que posee sus propias representaciones sociales acerca de sus elementos relacionados. Jonathan Potter (1998) considera que somos nosotros mismos quienes definimos e imaginamos este “mundo”. Esto se logra mediante la comunicación y la interacción y por ende resultaría que los representantes de una carrera, o en este caso de la Licenciatura, tendrían unas representaciones sociales parecidas acerca de los temas pertinentes. Asimismo, era clave identificar las motivaciones de los estudiantes para escoger esta carrera, los pensamientos y las expectativas acerca de las posibilidades laborales pedagógicas, al igual que las experiencias relacionadas con la formación que recibieron dentro del marco de la Licenciatura en Lenguas Modernas. Ya que la consecución de dichos objetivos fue posible y dado que a lo largo de la investigación se llegó a hallazgos relevantes para la presente propuesta investigativa, se detectó un vacío de reflexión relacionado con la forma en que los estudiantes se informan acerca del programa.

Teniendo en cuenta la descripción de la carrera según se plantea en el Currículo (2004), lo anterior es indicativo de que, en su mayoría, la cohorte de estudiantes entrevistados parece haber interpretado erróneamente el contenido del programa, el desempeño profesional, las motivaciones para la escogencia de ésta, así como

el entendimiento de la principal orientación de la Licenciatura en Lenguas Modernas – la docencia. Con base en esta información se podría inferir que se requiere una revisión de la forma en que los estudiantes se informan acerca del programa.

Por ende es evidente una posible incomprensión de los estudiantes frente a su futuro desempeño laboral como docentes. Esto podría ser la discrepancia relacionada con la necesidad de aclarar los contenidos del programa, ya que la interpretación laxa dada por los estudiantes resulta en que ellos podrían no percatarse de que se formarán como docentes. Aquí también se evidenció que los estudiantes parecen escoger esta carrera por otros motivos que no se podrían sustentar desde el punto de vista del currículo académico del programa. En otras palabras, esta carrera posiblemente se escogió por algunos de los estudiantes entrevistados confundiéndola con otras carreras relacionadas con las lenguas (por ejemplo: Turismo y Hotelería, Lenguas Modernas, Negocios Internacionales). Debido a lo anterior, considero importante que los estudiantes sean conscientes de cuál va a ser su formación a la hora de ingresar a estudiar dicha carrera.

A pesar de esta confusión inicial de los estudiantes, se esperó que las perspectivas de los estudiantes de últimos semestres evidencien un mejor entendimiento del programa y la formación que este proporciona. Esto no salió a la luz con las entrevistas y se concluyó que una parte de los participantes de este estudio quieren desempeñarse profesionalmente en otros campos que consideran estar relacionados con la docencia. Sin embargo, estos campos no se dieron a conocer por los estudiantes y pienso que este hecho hace parte de la confusión general que tienen los estudiantes frente a la carrera. Además, esto resaltaría el desinterés por ejercer la docencia y asimismo, proporcionaría una explicación válida para la desmotivación que se evidencia en las entrevistas estudiantiles.

Por otra parte, algunos rechazaron la posibilidad de ejercer la docencia de **lenguas**, pero se manifestaron abiertos frente a la opción de ser docentes de **español para extranjeros**. Esto me remitió a la posibilidad de una jerarquía de prestigio que se evidencia en las representaciones sociales de estos estudiantes. En otras palabras, los estudiantes parecen asignar a la **docencia de lenguas** un valor de menos prestigio frente a la **docencia de español** para extranjeros. Esto resulta en un rechazo por la primera y una inclinación favorable por la segunda.

En conclusión, debido a las respuestas confusas de los estudiantes que participaron en la investigación, no se pudieron descubrir las verdaderas motivaciones para estudiar Licenciatura en Lenguas Modernas. Esto representó una limitación para dicha propuesta de investigación y podría resultar valioso indagar más a fondo el tema en futuras investigaciones.

Por lo anterior, tampoco se pudieron identificar los argumentos tras el rechazo de los estudiantes para ejercer la docencia después de obtener su título. Es decir, a pesar de que algunos estudiantes no repelan por completo la docencia, ésta no es su primera opción laboral; ellos aspiran a desempeñarse en otros campos laborales y admitieron que en caso de no poder hacerlo, volverían a la docencia. Esta profesión es vista como provisoria o también como complementaria, la cual podría generar ingresos adicionales.

7.1 RECOMENDACIONES / SUGERENCIAS

Una recomendación que podría beneficiar a futuras investigaciones sería centrarse en los contenidos del programa y cómo estos son interpretados por los aspirantes a estudiar Licenciatura en Lenguas Modernas. Esta podría ser una temática interesante para indagar en un futuro cercano.

Del mismo modo, debido a que los contenidos del programa cambian periódicamente como respuesta a necesidades educativas implementadas por el

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, así como a necesidades globales, sería interesante indagar el cambio de las representaciones sociales de los estudiantes frente a la docencia. Es decir, dependiendo de los cambios, es posible que las representaciones sociales estudiantiles frente a la docencia sean diferentes a aquellas descubiertas en la presente investigación.

De esta manera, las dos opciones propuestas representarían un contraste en cuanto a dos etapas distintas: las interpretaciones iniciales de los aspirantes a estudiar esta carrera frente a la docencia y, por otra parte, el seguimiento de estas representaciones en forma de otro estudio investigativo tras el cumplimiento de la mayor parte del currículo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A.B. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 4, Núm. 1, 2002. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Connelly M.F., Claninin D.J. (1995). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. Althouse Press, 1999. Recuperado de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CEUQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.spanglefish.com%2Fmariessite%2FDocuments%2Freferences%2Fclandinin%252099.doc&ei=9-_yULvNH4n29gSRroCAAw&usg=AFQjCNFUboJq1LZd543CgddgCdRfXasY_A&bv m=bv.1357700187,d.eWU

Córdoba, C. (2009). *Representaciones sociales de los profesores y los estudiantes de la carrera de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana sobre la lectura y la escritura*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de [https://bases.javeriana.edu.co/f5-w-687474703a2f2f7777772e6a6176657269616e612e6564752e636f\\$\\$/biblos/tesis/p sicologia/tesis29.pdf](https://bases.javeriana.edu.co/f5-w-687474703a2f2f7777772e6a6176657269616e612e6564752e636f$$/biblos/tesis/p sicologia/tesis29.pdf)

Devia, J. (2011). *Percepción de educación bilingüe y lengua extranjera de estudiantes de grado once en la I.E.D Colegio Cundinamarca* (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

González, L., Zamora, S., Muñoz, D. (2008). *Representaciones sociales que tienen los escolares en relación con el maltrato infantil en una institución educativa de la localidad de Usme, Bogotá, en el segundo período de 2008*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://bases.javeriana.edu.co/f5-w->

[687474703a2f2f777772e6a6176657269616e612e6564752e636f\\$\\$/biblos/tesis/fermeria/2008/DEFINITIVA/Tesis06.pdf](http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis124.pdf)

González, T., Guzmán, M. (2011). *La violencia conyugal desde la perspectiva masculina: comprensión e intervención en red*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis124.pdf>

Hernández, R.S., Collado, C.F., Lucio, P.B. (2007). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: Compañía Editorial Ultra.

Ley General de Educación. Ley 115 (1994). *Título IV: de los educadores*. Capítulo I: Generalidades. Artículo 104. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a06.htm>

Lieblich, A., Tuval – Mashiach R., Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. SAGE Publications, Inc. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=f188W52Kx04C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Moncada, A., Ortiz, D. (s.f.) *Tomorrow's EFL teacher educators*. Colombian Applied Linguistics Journal. Recuperado de <http://calj.udistrital.edu.co/>

Moscovici, S., (2001). *Social representations explorations in social psychology*. New York: New York University Press, c2001.

Pearce, W. B. (1994). *Interpersonal communication: Making social worlds*. New York: HarperCollins. Recuperado de <http://www.humiliationstudies.org/documents/PearceCommunicativeVirtuosity.pdf>

Pontificia Universidad Javeriana. *Documentos Institucionales*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/puj/documentos/>

Pontificia Universidad Javeriana. *Plan de estudios vigentes*. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/Facultades/comunicacion_lenguaje/DOCS/Imodcurriculo10.pdf

Potter, J., (1998). *La representación de la realidad discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, España; Buenos Aires; México: Paidós, 1998.

Raina, S. (2007). *Role of a Teacher in Society*. Recuperado de <http://ezinearticles.com/?Role-of-a-Teacher-in-Society&id=746217>

Rangel, V.J. (2011). *Narrativas construidas sobre los derechos humanos y el impacto psicológico de la violencia en sindicalistas colombianos*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis155.pdf>

RCN, (2011). *Universidad Javeriana una de las mejores del país según estudio*. Recuperado de http://www.canalrcnmsn.com/noticias/universidad_javeriana_una_de_las_mejores_del_pa%C3%ADs_seg%C3%BAn_estudio

Romero, H.G. *Imaginario Y Representaciones Sociales*. La Institución Y Los Actores. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/053.htm

Schnitman F., Schnitman D.J., (1998). *Reflexive models and dialogic learning*. Human Systems: The Journal of Systemic Consultation & Management, 9 (2), 139-154. Recuperado de <http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/Images/ResourcesManuscripts/DS-Dialogos%20Generativos.pdf>

Silvano, R., M. (s.f.). *Rol docente en el tercer milenio*. Recuperado de <http://www.educar.org/articulos/roldocente.asp>

Stoneberg, B. (2008). *School improvement surveys*. Recuperado de <http://bdsphd.tripod.com/srv/srv-index.htm>

Suárez, D.H. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*. En *Entre Maestros*. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Vol. 5, núm. 16. México, primavera 2006. Recuperado de <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/suarez.pdf>

Tappan M.B. (1997). *Interpretive Psychology: Stories, Circles, and Understanding Lived Experience*. Journal: Journal of Social Issues - J SOC ISSUES , vol. 53, no. 4. Recuperado de <http://libra.msra.cn/Publication/43651496/interpretive-psychology-stories-circles-and-understanding-lived-experience>

Van Dijk, T. (2001). *Algunos principios de una teoría del contexto*. Revista latinoamericana de estudios del discurso 1(1), 2001, pp. 69-81. Recuperado de: http://material.producciondetextos.com.ar/2012_bib_21_van_dijk_algunos_principios_teoria_contexto.pdf

Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Vasilachis, I. (2007). *Condiciones de trabajo y representaciones sociales*. Discurso & Sociedad. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1\(1\)Vasilachis.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1(1)Vasilachis.pdf)

Wodak, R., Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Primera edición. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.