

Construcción de representaciones sociales del docente de lenguas extranjeras acerca de su ejercicio: estudio de caso en una Universidad Colombiana*

Construction of Social Representations in the Foreign Language Teachers about Their Practice: A Case Study
in a Colombian University

Construção de representações sociais do docente de línguas estrangeiras acerca do seu exercício: estudo de caso
em uma Universidade Colombiana

Javier Reyes Rincón^a
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
reyes.javier@javeriana.edu.co
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2636-3067>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.crsd>
Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86058735002>

Carolina Plata Peñafort
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6679-9703>

Fecha de recepción: 08 Febrero 2018
Fecha de aprobación: 31 Agosto 2018
Fecha de publicación: 18 Diciembre 2018

Resumen:

El presente artículo expone los resultados de un trabajo de investigación realizado en el grupo Lenguaje, Pedagogías y Cultura de la Pontificia Universidad Javeriana. A través de una metodología basada en el análisis del discurso (Fairclough, 2003a; Reyes, 2011; Vasilachis, 1997; Wodak y Meyer, 2001), se concluye que las representaciones sociales de un grupo de aspirantes, estudiantes y egresados de la Licenciatura en Lenguas Modernas tienen efectos en la construcción de la categoría “docente” y en las actitudes frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas representaciones sociales se pueden organizar en dos etapas y se desplazan de un eje negativo a un eje positivo a medida que los estudiantes avanzan en su formación.

Palabras clave: representaciones sociales, análisis del discurso, Licenciatura en Lenguas Modernas, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Abstract:

This article discloses the results from a research work conducted by the group ‘Language, Pedagogy and Culture’ at the university Pontificia Universidad Javeriana. Using a methodology based on the Discourse Analysis (Fairclough, 2003a; Reyes, 2011; Vasilachis, 1997; Wodak & Meyer, 2001), this work concludes that the social representations among a group of applicants, students and graduates from the program Bachelor’s in Modern Languages have some effects on the construction of the category “teacher” as well as in the attitudes regarding the teaching-learning processes. These social representations can be organized in two stages and move from a negative ground to positive ground as the students make progress in their education.

Keywords: social representations, discourse analysis, Bachelor’s in Modern Languages, foreign language teaching-learning.

Resumo:

O presente artigo expõe os resultados de um trabalho de pesquisa realizado no grupo Linguagem, Pedagogias e Cultura da Pontificia Universidade Javeriana. Através de uma metodologia baseada na análise de discurso (Fairclough, 2003a; Reyes, 2011; Vasilachis, 1997; Wodak e Meyer, 2001), conclui-se que as representações sociais de um grupo de candidatos, alunos e formados do Bacharelado em Línguas Modernas têm efeitos na construção da categoria “docente” e nas atitudes frente aos processos de ensino-aprendizagem. Estas representações sociais podem ser organizadas em dois estágios e deslocadas desde um eixo negativo para um positivo à medida que os discentes avançam na sua formação.

Palavras-chave: representações sociais, análise de discurso, Bacharelado em Línguas Modernas, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Notas de autor:

^a Correspondencia: reyes.javier@javeriana.edu.co

Introducción

Actualmente, los estudios sobre representaciones sociales (RS) han alcanzado gran relevancia en el área de las ciencias sociales debido a las herramientas teóricas y conceptuales que proveen para comprender la manera como los grupos sociales construyen sus procesos de conocimiento y sus saberes, pues se trata en este campo de “entender los entendimientos” (Jovchelovitch citado en Lobato-Junior, 2013, p. 280).

En particular, este tipo de estudios ha sido objeto de un amplio desarrollo en los últimos años en temas ligados con los procesos pedagógicos, debido a las innumerables aplicaciones que pueden tener en las prácticas educativas y, sobre todo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Legardez (2004b), los procesos pedagógicos se han convertido en un lugar privilegiado de análisis “ya que el entendimiento de las representaciones sociales de los actores involucrados permite comprender mejor el funcionamiento de los procesos educativos” (p. 647).

Por esta razón, se pueden encontrar numerosos estudios que demuestran la importancia de la relación entre el campo de las RS y el campo de las ciencias de la educación. En Francia, por ejemplo, existe una gran tradición en este campo desde finales de la década de los 70 y principios de los años 80 (Brosseau, 1986; Gilly, 1980, 1994; Jodelet, 1984), y han mantenido un amplio desarrollo que se extiende hasta nuestros días (Gasparini, Joly-Rissoan y Dalud-Vincent, 2009; Legardez, 2004a, 2004b; Maurer, 2015; Trinquier, 2013). Al realizar un recorrido histórico de estos trabajos, se identifican temáticas como el rol de los conjuntos organizados de significaciones en el seno del sistema y del proceso educativo, el discurso político que sirve para definir las finalidades del sistema y las orientaciones de su organización, las representaciones que afectan las concepciones y las evaluaciones de la relación pedagógica, y la manera de aprehender los roles y oficios de docentes y de alumnos. En el campo de las lenguas extranjeras, un claro ejemplo de este tipo de investigación se puede observar en Maurer (2015), quien presenta una compilación de trabajos relacionados con las RS que se han construido acerca de la lengua francesa, de sus prácticas y de los valores asociados a esta lengua, y justifica su pertinencia al afirmar que “l'ensemble que l'on considère comme celui des représentations des langues constitue un volet important de la connaissance de l'ensemble d'une situation” (p. 100).

En América Latina, según Jodelet y Balduzzi (2011), los estudios se han centrado en la identificación de “las posiciones adoptadas por los docentes frente a su función, sobre la imagen de su oficio, de su ejercicio y de su aprendizaje” (p. 141). En este contexto, vale la pena subrayar los trabajos que han realizado investigadores como Jovchelovitch (2008), Souza (2000), Souza y Villas-Bôas (2011), Silva (2000) y Lobato-Junior (2013), los cuales demuestran la pertinencia de realizar trabajos en este campo del conocimiento.

A partir de esta revisión de diversas investigaciones en el campo de las RS ligadas a los procesos educativos, se puede concluir que es pertinente desarrollar nuevos trabajos que sirvan para alimentar la discusión en esta área del conocimiento, y que den cuenta de las particularidades de ciertos contextos como el de la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras en Colombia, ya que como afirma Souza, citado en Lobato-Junior (2013):

Conocer las representaciones es punto de partida para el desarrollo de programas de formación docente. Esto porque la práctica educativa de los profesores revela tanto su visión de educación, sus representaciones con respecto a las posibilidades de los alumnos, los compromisos que asume con la transformación social, la conciencia que trae de su papel profesional, así como su capacidad de esconder los mecanismos de exclusión e inclusión de alumnos. (p. 290)

Sobre el tema de las RS construidas por los docentes acerca de su ejercicio profesional, se pueden subrayar los trabajos de Abreu y Cline (1998), Ángel (2001) y Carmona (2013).

Estos autores logran relacionar claramente la teoría de las RS con los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que permiten identificar representaciones que tienen consecuencias en las actitudes y comportamientos de los sujetos involucrados en el ámbito educativo. Richardson (2003) citado en Alvarado y Rodríguez (2011) afirma al respecto que es relevante

investigar sobre lo que los docentes universitarios piensan acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues [...] los docentes trasladan sus concepciones y RS a los programas escolares. Además, guían la práctica de la enseñanza y tienen como fuentes principales la experiencia personal, experiencia en la escuela y la instrucción escolar. (p. 39)

Es decir, es importante llevar a cabo investigaciones para conocer los constructos mentales compartidos socialmente por parte de profesores, estudiantes y egresados del programa en el cual se desempeñan, con el fin de mejorar las prácticas educativas. Este tipo de análisis debe dar cuenta, igualmente, de las RS construidas acerca del futuro laboral de los egresados y de la construcción de sus identidades en el ámbito social.

En el caso específico de las Licenciaturas en Lenguas Extranjeras es importante identificar las representaciones que los aspirantes, estudiantes y egresados han construido acerca del concepto de docente y, especialmente, del concepto de docente de lenguas. También se hace necesario identificar las expectativas, motivaciones e intereses de este grupo de personas con el fin de tomar decisiones informadas que orienten los cambios curriculares de los programas en el área.

Fundamentos teóricos y conceptuales

Al partir del presupuesto de que las RS se generan, se mantienen y se modifican a través del discurso y que, por lo tanto, estas se ven inmersas y hacen parte de las estructuras, de las prácticas y de los eventos sociales, el presente trabajo de investigación está basado principalmente en dos categorías conceptuales. En primer lugar, las prácticas discursivas, específicamente las estrategias lingüísticas a partir de las cuales los sujetos las desarrollan y las modifican. La segunda categoría conceptual corresponde a las RS comprendidas como un corpus organizado de conocimientos que permiten comprender e interactuar en el ámbito social (Moscovici, 2001).

Las prácticas discursivas

El análisis del discurso ha sido definido como el estudio del uso del lenguaje contextualizado; dicho lenguaje en uso constituye el discurso que por su naturaleza es, a la vez, un evento lingüístico y un fenómeno social. Igualmente, para Benveniste (1966) el objetivo principal de este tipo de enfoque metodológico y teórico es identificar las RS por medio de la propia visión particular del lenguaje de los participantes en el contexto en el que se da la interacción, a partir del principio según el cual el lenguaje tiene un uso como elemento de la vida social. En esta misma línea, Wodak y Meyer (2001) consideran que tanto el lenguaje escrito como el hablado constituyen una forma de práctica social: “Un discurso es una forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde una particular perspectiva” (p. 104).

Para efectos de esta investigación, se seguirá la propuesta de análisis del discurso de Fairclough (1989), para quien el discurso es un evento de interacción social complejo que involucra diferentes componentes. Desde esta lógica, la conexión entre el texto y la práctica social está mediada por la práctica discursiva, pues el proceso de producción deja rastros en el texto. El estudio interpretativo se da, entonces, mediante el análisis de estos indicios que se pueden identificar en el discurso de los enunciadores. El análisis del discurso es importante para este trabajo, puesto que el objetivo es identificar las RS que un grupo específico de sujetos genera, mantiene y modifica a través de sus prácticas discursivas.

Las representaciones sociales

La segunda categoría conceptual que rige este trabajo es la de RS. Proponer una definición no es una tarea fácil, en particular porque se trata de un campo en el que convergen los principios teóricos, conceptuales y

metodológicos de diferentes disciplinas. Al tener en cuenta que este incluye procesos cognitivos, discursivos y socioculturales, se hace necesario recurrir a la psicología, a la sociología y a la lingüística, especialmente a los estudios en análisis del discurso para poder comprender el ámbito disciplinar en el que se ubican los estudios relacionados con las RS.

Con la finalidad de lograr una primera aproximación a la definición del concepto de RS, es necesario referirse a Moscovici (1979), considerado el precursor de los estudios en este campo. Sobre la definición, el psicólogo francés plantea que “La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio” (p. 18). En esta definición se incorporan elementos de producción y organización del conocimiento a partir de los cuales cada sujeto le da sentido al mundo que lo rodea. Igualmente, se plantean elementos constitutivos de las relaciones sociales que se dan entre dichos sujetos a partir de la comprensión del mundo.

Es decir, que las RS contienen elementos ideológicos, cognitivos, valorativos y afectivos que corresponden a un nivel individual de la producción de las representaciones. Estos elementos individuales determinan que se formen actitudes, estereotipos y otros procesos en los individuos frente a un fenómeno social. Se puede afirmar, entonces, que existe una relación indisoluble entre la producción individual y la producción social de las representaciones. En este sentido, es importante identificar los mecanismos a través de los cuales las representaciones individuales se convierten en representaciones compartidas y aceptadas socialmente.

Para poder llevar a cabo la presente investigación, es necesario afirmar que las representaciones mentales (nivel individual) solamente pueden convertirse en RS (nivel social) a través del lenguaje, y dado que este se emplea en situaciones de interacción entre seres humanos pertenecientes a un grupo social, se refiere a prácticas discursivas. En este sentido, el discurso es comprendido como la herramienta principal mediante la cual las representaciones individuales se generan, se transforman y se convierten en representaciones compartidas socialmente o en RS.

Diseño metodológico

La metodología que se siguió en esta investigación se enmarca en un modelo cualitativo que busca identificar, comprender e interpretar el significado de las acciones realizadas por los seres humanos en contextos específicos; en este caso, se busca identificar las RS de un grupo determinado de individuos y las estrategias discursivas que funcionan como herramientas de generación y de modificación de esas RS (Fairclough, 2003a; Reyes, 2011; Vasilachis, 1997; Wodak y Meyer, 2001). El análisis se dio a partir de la recolección y análisis de datos arrojados en las entrevistas a estudiantes y egresados, y de los formularios de información personal entregados por los aspirantes. El objetivo de utilizar estos instrumentos fue establecer las relaciones que se generan en las RS en diferentes momentos del proceso de formación de los futuros docentes de lenguas de la PUJ.

Para esta investigación se empleó una entrevista semiestructurada como recurso metodológico. Así pues, se elaboró una serie de preguntas preestablecidas que sirvieron de guía al investigador (ver anexo 1); de esta manera se pudieron introducir preguntas adicionales, comentarios o solicitar explicitación de información cuando el entrevistador lo consideró necesario. Las preguntas se organizaron alrededor de tres ejes temáticos: motivación para escoger esta carrera, experiencia personal en la licenciatura y expectativas. El material fue recogido en grabaciones para ser estudiado en detalle posteriormente.

Los datos se consignaron en una base de datos con el fin de organizar sistemáticamente la información recolectada, esta técnica consiste en copiar en una primera columna citas específicas de cada uno de los informantes con el fin de encontrar y comparar sus estrategias discursivas. La segunda columna de la base de datos está reservada para las anotaciones de los investigadores que permiten identificar las

estrategias discursivas y lingüísticas de los sujetos entrevistados que sirven para expresar sus representaciones y percepciones (Reyes, 2011). A partir de los datos obtenidos en las entrevistas se determinaron las diferentes categorías para el análisis que presentaremos en el capítulo resultado.

Muestra

Para realizar la recolección de datos por medio de las entrevistas, se contó con una población de 20 estudiantes de últimos semestres –séptimo, octavo y noveno– que se encontraban realizando su trabajo de grado, aunque solamente se seleccionaron 10 entrevistas para analizar a profundidad, que se escogieron por la presencia de marcadores discursivos relevantes para el estudio y por la evidente presencia de RS sobre el docente de lenguas extranjeras.

Para obtener resultados más confiables y para establecer relaciones entre las RS identificadas, se resolvió comparar momentos anteriores y posteriores al proceso de formación de los estudiantes, lo que permitió confirmar que las RS son, efectivamente, un constructo dinámico que varía según diferentes factores contextuales. Esta muestra se completó con el análisis a profundidad de 10 entrevistas a egresados (ver anexo 2) y de 20 formularios de información personal de los aspirantes al Programa (ver anexo 3), los cuales permitieron establecer relaciones entre las diferentes RS identificadas en el análisis. Con respecto a los aspirantes, se hizo el estudio de las pruebas escritas que ellos presentan durante el proceso de ingreso a la licenciatura. En dicho documento, además de brindar información personal, los participantes expresan sus motivaciones, intereses y expectativas con respecto a la carrera escogida. Mientras que en el caso de los egresados se optó por una entrevista libre, que además de indagar sobre su trayectoria buscaba identificar el grado de satisfacción sobre esta profesión.

Los recorridos académicos de los estudiantes y egresados entrevistados, es decir, su desempeño al interior del Programa, sus notas y otro tipo de indicadores, no fueron tenidos en cuenta como una variable de análisis; es decir, en el estudio no se diferenciaron RS de los sujetos entrevistados a partir de variables como el rendimiento académico.

Presentación de resultados

El conjunto de datos obtenidos a partir de las entrevistas se estudió por medio de algunas herramientas provistas por el análisis del discurso (Fairclough, 2003b; Reyes, 2011; Vasilachis, 1997; Wodak y Meyer, 2001). Se detectaron aquellas categorías más frecuentes en el discurso producidas por los estudiantes y se identificaron las RS compartidas y reiterativas por la mayoría de los individuos que participaron en el estudio, lo que permite afirmar que efectivamente se trata de representaciones compartidas socialmente y no de afirmaciones individuales o de percepciones de un grupo minoritario de sujetos.

Estas RS se organizaron en un grupo de dos categorías: 1) RS sobre el docente de lenguas antes del ingreso al programa de formación, allí se encontrarán RS sobre el ejercicio profesional del docente de lenguas y sobre el estatus del docente en la sociedad; y 2) RS sobre el docente de lenguas durante el proceso de formación, se presenta un análisis del valor positivo de los exámenes internacionales y de las prácticas pedagógicas. Se presentan algunas citas de las entrevistas que sirven para sustentar las afirmaciones realizadas.

RS sobre el docente de lenguas antes del ingreso al programa de formación

En el caso de los aspirantes, los resultados muestran que existen unas RS negativas¹, frente a la visión que estos tienen sobre el concepto de licenciado; es decir, antes del ingreso a la carrera, existen RS negativas generadas

esencialmente de la familia y la sociedad. Esto se puede reafirmar en las respuestas que se presentan en el formulario de ingreso al Programa. Además, los candidatos a dicho programa muestran, en algunos casos, un desconocimiento de las implicaciones de estudiar una licenciatura y de los campos de ejercicio profesional en los que pueden desempeñarse con esta carrera.

Estos resultados concuerdan con estudios anteriores. Por ejemplo, en cuanto a las RS relacionadas con los salarios de los docentes, Carmona (2013) concluye en su investigación que

hay un desconocimiento amplio en cuanto a información específica sobre el licenciado y la licenciatura en las personas encuestadas dado que gran parte de las justificaciones que se dan corresponden a respuestas de no sabe/ no responde. Así mismo, cuando a los profesionales en el área de la salud se les preguntó por el salario de los docentes, el 80% de los encuestados respondieron no saber nada lo cual justifica que hay un problema de desinformación que pareciera “predisponer” a las personas llevándolas a tener prejuicios que de alguna manera pueden subvalorar al Licenciado. (p. 92)

En el estudio de Carmona (2013) se podría explicar este desconocimiento principalmente porque la población encuestada pertenece a otros programas de formación y no conocen necesariamente la situación social del docente de lenguas. Sin embargo, vale la pena resaltar en nuestro estudio que este mismo nivel de desconocimiento se presenta en aspirantes e incluso estudiantes de primeros semestres del programa de formación de futuros docentes de lenguas.

Al respecto, se pueden observar algunas respuestas de entrevistados en las que se identifican RS negativas acerca del docente de lenguas y del ejercicio docente.

- Había dudado antes si quería empezar acá (en la PUJ) o no ... al final sí me presenté.
- Pero dudabas en cuanto a qué, ¿la formación o la institución?
- No la institución, en ese momento... pues sí quería estudiar lenguas, pero dudaba de si fuera licenciatura porque como es licenciatura entonces no sabía, no estaba muy segura si era lo que quería, quería lenguas, pero hay varios tipos de carreras de lenguas entonces no estaba segura si licenciatura.
- Y ¿qué te hacía dudar sobre la licenciatura?
- Pues que yo me veía más como, en ese momento, en traductora o lenguas aplicadas a algo como negocios, en ese momento, no me veía enseñando.
- ¿Había en el entorno alguien que influyera en tu opinión?
- No mis papás, ni mi familia... pero sí cuando yo le contaba a amigos, compañeros, sí me decían como que por qué no estudiaba otra cosa, algo, no sé... que diera más plata o que fuera más, creo que eso lo decían mucho, mi familia no, ellos siempre me ha apoyado. (Estudiante, N° 3, 2016)
- ¿Sabías que ibas a ser profesora?
- Sí, sabía pero no era consciente porque al principio cuando entré era como mi emoción de que ¡ay lenguas! ¡voy a aprender lenguas! Pero ya cuando uno se da cuenta que todo tiene... ya como después del tercero [semestre], uno ya como que es más consciente de que es más hacia la pedagogía, pero entonces uno empieza como... uno al principio es como: “yo no voy profesora sino voy a ser traductora o porque estoy estudiando lenguas voy a tener otra opción.” ¿Por qué? pues porque, digamos en mi caso, pues porque en mi casa es como: “profesora ¡no!, como algo más, algo más que de más plata ¿sí?, que digamos valga la pena la inversión que mis papás me están haciendo. (Estudiante, N° 8, 2017)
- ¿Y tú, cómo te ves dentro de 10 años?
- Como editora y traductora, incluso enseñando y estudiando un posgrado. (Estudiante, N° 6, 2016)

En estas afirmaciones es claro el desconocimiento de los entrevistados sobre lo que implica estudiar una licenciatura, cuyo propósito es formar principalmente docentes de lenguas extranjeras, y aunque aparecen en los discursos muestras de un ejercicio profesional docente, generalmente este tipo de profesión se ve complementada con otras actividades que no hacen parte de la formación del Programa. De la tercera cita vale la pena resaltar el uso de la expresión “incluso enseñando”, que da muestras discursivas de la visión que tiene el sujeto entrevistado acerca de su ejercicio profesional en el futuro. Es decir, parecería haber una contradicción entre la realización de un programa de formación que tiene como objetivo principal la formación de docentes y la visión de este sujeto que antepone otro tipo de actividades en su desempeño profesional a la docencia.

Igualmente, algunos candidatos expresan RS negativas frente al hecho de ser licenciados, las cuales se pueden observar en las repuestas a la pregunta “¿Cuáles de esas actividades [actividades que los candidatos se imaginan que hace un profesional de esta carrera] le gustaría hacer a usted y cuáles no?”, allí hay una ausencia de actividades relacionadas con la docencia, y se subrayan generalmente actividades afines con la traducción o con la realización de viajes (viajar, vivir en el exterior).

Me gustaría dedicarme a la traducción o negocios internacionales. (Formulario de ingreso de aspirante, N° 1, 2016)

En la parte administrativa y al comienzo ser docente y después especializarme en cosas de administración. (Formulario de ingreso de aspirante, N° 4, 2016)

Por su parte, a los estudiantes de últimos semestres de la licenciatura se les formuló la pregunta “¿Cuándo usted ingresó a la licenciatura, se imaginaba realmente una carrera como la que cursó?”. Esta pregunta buscaba identificar sus expectativas antes de ingresar al programa, descubrir el grado de conocimiento del que disponen los candidatos sobre este y acerca de las implicaciones que tiene el hecho de realizar una licenciatura.

Del análisis de las respuestas surgió la primera categoría discursiva, que permitió comprobar que la mayoría de los aspirantes saben muy poco sobre la carrera en el momento de presentarse a ella; de allí se desprenden afirmaciones como las siguientes:

- ¿Tú sí tenías claro que ibas a ser profesora?
- No.
- ... ¿que, en la carrera, ibas a aprender a ser profesora?
- No, al inicio yo no estaba muy consciente de que era para ser profesora. (Estudiante, N° 3, 2016)
- Pues originalmente no me paré mucho a leer porque, como ya dije, no sabía que era para ser profesor. (Estudiante, N° 4, 2016)

Aunque algunos de ellos afirman tener un cierto conocimiento acerca del programa, desde el punto de vista lingüístico, es interesante señalar que afirman conocer y entender el significado de la palabra “licenciatura”, pero inmediatamente después contraponen una afirmación introducida por un articulador de oposición que parece tener como función principal matizar el grado de información real que poseen los aspirantes o atenuar las implicaciones de realizar estudios en el marco de una licenciatura.

- ¿En tu caso? (¿Tú sí tenías claro que ibas a ser profesora?)
- No, yo si era completamente consciente, pero pues igual cuando entré fue, como también ese choque, porque pues yo también pensé que era solo máximo a que me enseñaran a aprender y aprender a enseñar inglés, pero también había un choque con muchas cosas de la lingüística de las que yo nunca había oído en mi vida. (Estudiante, N° 9, 2017)
- ... y ¿Usted sí sabe lo que quiere decir una licenciatura?
- No, yo sí sé, es una licenciatura, uno sale para ser docente, pero también considero que la carrera se la hace uno y el que en realidad la construye es uno. (Estudiante, N° 4, 2016)

En esta primera parte valdría la pena señalar las RS en cuanto a la visión del docente en la sociedad, sobre todo en cuanto a su estatus social y en cuanto al desconocimiento del ejercicio docente, y de las implicaciones de realizar estudios en el marco de una licenciatura por parte de los aspirantes e incluso de los mismos estudiantes del programa.

RS sobre el docente de lenguas en el proceso de formación

En el desarrollo de las entrevistas se pudo notar una evolución en las RS negativas sobre la formación de la licenciatura que se expresa en dos momentos específicos: después de presentar los exámenes internacionales

y durante las prácticas pedagógicas. Esto se evidenció claramente en el estudio de las representaciones de los egresados.

Los hallazgos en las entrevistas a egresados y a estudiantes permitieron constatar la evolución que sufren las RS luego de haber ejercido la docencia con respecto a los aspirantes a la licenciatura y los estudiantes que cursan los últimos semestres. El análisis de los resultados pone en evidencia que en el discurso de los egresados hay una percepción más positiva que contrasta claramente con las RS que manifiestan candidatos y estudiantes activos.

Un ejemplo se puede observar en el hecho de que el programa de la Licenciatura establece que las pruebas internacionales DELF #nivel B2# para el francés, y TOEFL o IELTS #nivel C1# para el inglés, son requisitos para la obtención del diploma de Licenciado en Lenguas Modernas. Para los estudiantes entrevistados que cursan últimos semestres, este requisito se ha convertido en una preocupación y es percibido como un obstáculo, un reto frente al cual no se sienten lo suficientemente preparados. Los egresados, por el contrario, consideran que estos exámenes han sido un elemento esencial en su trayectoria profesional. Igualmente, opinan que estos exámenes ofrecen un cierto grado de objetividad para determinar el nivel de lengua alcanzado. Los egresados indican, además, que para seguir estudios de posgrado estos diplomas de lengua son reconocidos nacional e internacionalmente. En suma, contar con estas certificaciones los beneficia tanto para encontrar empleo, como para seguir estudios de maestría o especialización. También precisan que muchas instituciones educativas exigen estos certificados como requisito para contratar profesores:

Es una buena forma de asegurar que todos los estudiantes van a salir con un determinado nivel de lengua en cuanto a su proficiencia [...] Eso posiciona la universidad con respecto a otras universidades que no lo tienen. (Egresado, N° 2, 2016)

Es algo absolutamente necesario. Es verdad que para un docente de lenguas un examen internacional es una referencia y al momento de trabajar, al momento incluso de postular para seguirse formando es algo que es obligatorio. (Egresado, N° 4, 2016)

En lo concerniente a la práctica pedagógica, componente de la licenciatura que los inicia en el ejercicio de la docencia y les permite aplicar los conocimientos adquiridos en lingüística, pedagogía, lengua, demuestra ser un aspecto fundamental en el cambio de la percepción negativa sobre la licenciatura y el ser licenciado:

[...] El bloque de la pedagogía me gustó bastante porque me comenzó a generar el interés de... no sólo lo que aprendo sino cómo enseño y cómo voy a transmitir aquello que yo sé. Listo, puedo saber francés, pero ¿cómo lo enseño?, ¿cómo genero el interés de los estudiantes?, ¿cómo hago que la clase tenga una dinámica interesante?, ¿cómo hago que los estudiantes solitos comiencen a coger rumbo sin tener al profesor encima? Entonces, diseñar ese tipo de estrategias son pues, o sea, un campo de estudio bastante grande porque toca comenzar a pensar en actividades. (Estudiante, N° 8, 2017)

Pues originalmente no me paré mucho a leer porque como ya dije no sabía que era para ser profesor, pero desde que vi la clase de enseñanza, pues la observación, no sé a mí me gustó tuve la oportunidad de reemplazar a una profesora por una semana... pero, no sé, me gustó la experiencia, no es una cosa pues que ya que le tenga aversión en este momento. (Estudiante, N° 4, 2016)

Digamos que uno no llega 100% convencido de querer ser profesor, sino que eso se va desarrollando y uno le va descubriendo el interés a través del tiempo. (Egresado, N° 4, 2016)

En esta segunda parte de identificación de las RS se puede subrayar el cambio que sufren, especialmente después de que los estudiantes en formación inician sus prácticas pedagógicas y de que los egresados toman conciencia de la importancia de los exámenes internacionales en el ámbito profesional y académico. Los resultados de este estudio coinciden con Carmona (2013, p. 92) para quien el Licenciado en Lenguas Modernas es considerado como un agente importante del cambio social a través de la educación, pero que se trata de una profesión mal remunerada económicamente, con poco prestigio social y en general calificada con adjetivos negativos por parte de los encuestados; sin embargo, estas RS pueden sufrir variaciones y cambios a partir de las diferentes etapas del proceso de formación.

Discusión y conclusiones

Los resultados del análisis discursivo de las entrevistas nos permiten afirmar que las RS de aspirantes, estudiantes y egresados de licenciatura acerca del programa de Lenguas Modernas de la PUJ se pueden organizar en dos momentos y se desplazan de un eje negativo a un eje positivo de acuerdo con cada uno de ellos. En un primer momento (antes del ingreso y durante la primera parte de la realización del programa), las representaciones son negativas frente al hecho de ser licenciado y frente al concepto de licenciatura. Estas representaciones comienzan a cambiar hacia un eje más positivo a partir de la realización de las prácticas pedagógicas, y se ubican definitivamente en el eje positivo cuando los estudiantes terminan su formación y empiezan a ejercer su profesión como egresados del programa.

Los datos indican que los aspirantes han construido RS negativas influenciados, en la mayoría de los casos, por factores familiares y sociales, y que aspiran a ingresar a una formación en licenciatura de lenguas extranjeras con un alto grado de desconocimiento acerca de su perfil de egreso; por ejemplo, muchos piensan que esta formación sirve para desempeñarse como traductor. Estas RS tienen efectos en la construcción de la categoría “docente” y en las actitudes frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y de otro tipo de cursos que hacen parte del programa de formación. Los resultados concuerdan con investigaciones anteriores (Pelini, 2011) que concluyen que las RS construidas por los futuros profesores acerca de la profesión docente se ven influenciadas de manera significativa por el bajo prestigio que se le proporciona a esta profesión, “As this representation was often linked to that of social and professional inadequacy”, it prevented the development of an identity of self as teacher, with a majority of students aspiring to join fields other than those of teaching” (p. 243).

En una segunda etapa se ha podido observar que estas RS se transforman positivamente a partir del momento en que los estudiantes del programa de formación tienen la oportunidad de llevar a cabo prácticas pedagógicas y de presentar exámenes internacionales de certificación de lenguas. Los hallazgos en esta población permitieron constatar la evolución que sufren las RS luego de haber ejercido la docencia. Por otra parte, las RS son muy positivas para los egresados del programa, ya que pueden comparar su formación con la de otros programas a nivel nacional e internacional e identificar fortalezas y aspectos a mejorar de manera más objetiva. El análisis de los resultados pone en evidencia que en el discurso de los egresados hay una percepción más positiva que contrasta claramente con las RS que manifiestan candidatos y estudiantes activos.

¿Qué recomendaciones se podrían ofrecer con el fin de modificar estas RS negativas para mejorar los procesos educativos? Se recomienda a las instituciones encargadas de la formación de estos futuros docentes llevar a cabo estrategias que permitan informar a los aspirantes y estudiantes acerca de diversas realidades del ejercicio docente, con el fin de contrarrestar algunas RS negativas que parecerían ser falsas o que se han incrustado en el inconsciente colectivo sin fundamentos válidos. Este tipo de estrategias podrían ayudar a cambiar algunas RS y tener un impacto positivo en las actitudes y comportamientos de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los programas; en este mismo sentido, Pelini (2011) afirma en su estudio que “los psicólogos sociales han sostenido que las representaciones sociales influyen no solamente la manera como los individuos construyen sus identidades sociales y profesionales sino también la forma como ellos se desempeñan en la carrera que eligieron” (p. 237).

Se evidencia, entonces, la necesidad de orientar a los candidatos durante la entrevista de selección, e incluir en este primer contacto con los aspirantes a la licenciatura información esencial que les permita ser conscientes de que la licenciatura los forma primordialmente para ser docentes de lengua y que otras opciones profesionales, como la traducción, serán resultado de estudios posteriores de maestría o especialización. Es decir que es fundamental complementar la orientación profesional con la que llegan los candidatos, de tal modo que se evite una posterior desmotivación de los estudiantes una vez iniciados sus estudios.

Por otro lado, para los programas de formación es importante tener en cuenta las representaciones que los estudiantes manifiestan acerca de la licenciatura y de ser licenciado, ya que esto es fundamental para la

toma de decisiones orientadas a mejorar la relación con su formación profesional, de este modo se podrían optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y se facilitaría su empoderamiento como futuros docentes. Al respecto, Tapia (2010) afirma que

la identificación de las RS permitió conocer los sentidos que para ellos [los docentes] tiene la actividad docente, ya que son los maestros los portadores de creencias, tradiciones, valores, prejuicios, posiciones oficiales, individualistas, académicas y de participación en actividades políticas, con las que se introdujeron en lo formal, estructural y macrosocial, generando un campo de resignificación con movimiento y sentido. (p. 12)

Por último, en cuanto a las recomendaciones, vale la pena mantener un contacto más estrecho entre los egresados y los aspirantes, dado que la percepción de los egresados con respecto a la formación recibida es más positiva; enfrentarse al mercado laboral les ha permitido identificar las particularidades de la LLM de la PUJ que los diferencian de otros profesionales en lenguas, se integran al mercado laboral sin mayores dificultades y con buenas expectativas salariales puesto que cuentan con una excelente formación pedagógica en dos lenguas extranjeras y están en capacidad de asumir estudios de posgrado dentro y fuera del país gracias a la experiencia adquirida en investigación durante su trabajo de grado.

Aunque los resultados que se han presentado a lo largo de este trabajo son válidos, por el momento, únicamente en el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, existen otros estudios que han demostrado conclusiones en la misma dirección (Alvarado y Rodríguez, 2011; Carmona, 2013; Pelini, 2011; Tapia, 2010). Vale la pena realizar investigaciones posteriores que den cuenta de una población más amplia con el fin de apoyar y complementar estos resultados y para poder realizar afirmaciones más concluyentes sobre las RS de los futuros docentes de lenguas, que expliquen las diferencias entre RS negativas y RS positivas que se han podido identificar. Al respecto, Pelini (2011) afirma que “these ambivalent representations bring into light the tension that exists between a profession considered ideal and the negative social representations of the teacher that have been socially constructed over time” (p. 243).

También, se abren otras perspectivas para analizar de manera sistemática las RS que se han construido acerca de los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras, de los enfoques empleados actualmente para su enseñanza, de la influencia del contexto en los que ocurren, de las concepciones enseñanza y aprendizaje de los docentes encargados de formar futuros profesores de lengua extranjera y de las implicaciones emocionales y cognitivas para los sujetos que participan en estos procesos. Se hace necesario, entonces, realizar otro tipo de investigaciones que den cuenta, por ejemplo, de las causas de esas RS en nuestro contexto y de las estrategias discursivas que sirven como herramienta para la construcción, modificación y desarrollo de esas RS.

Agradecimientos

Este artículo es producto de una investigación titulada *Representaciones sociales de un grupo de estudiantes y egresados de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana acerca del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* realizada por miembros del grupo Lenguaje, Pedagogías y Cultura del Departamento de Lenguas de la Facultad de Comunicación de la misma Universidad. La recolección de los datos de la investigación se realizó durante los años 2015-2016 y el análisis de resultados se desarrolló en 2016.

Referencias

Abreu, G., y Cline, T. (1998). Studying social representations of mathematics learning in multiethnic primary schools: work in progress. *Papers of Social Representations*, 7(2), 1-20.

- Alvarado, E., y Rodríguez, G. (2011). Conceptos de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes de lengua extranjera: El caso de una universidad pública en México. *Revista Electrónica Matices en Lengua Extranjera*, (5), 38-65.
- Ángel, A. (2001). *Las representaciones sociales sobre la educación y su influencia en la construcción de la realidad* (tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de Linguistique Générale*. París: PUF.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. En J. Brun, *Didactique des mathématiques* (pp. 33-115). Laussane, Suiza: Delachaux et Niestlé.
- Carmona, J. (2013). *Representaciones sociales sobre el Licenciado en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Londres y New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003a). *Analysing discourse, textual analysis for social research*. Londres y New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2003b). *El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Gasparini, R., Joly-Rissoan, O., y Dalud-Vincent, M. (2009). Variations sociales des représentations des l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens. *Revue française de pédagogie*, (168), 93-109.
- Gilly, M. (1980). *Maîtres-élèves. Roles institutionnels et représentations*. París: PUF.
- Gilly, M. (1994). Les représentations sociales dans le champ éducatif. En D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 363-386). París, Francia: PUF.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. En S. Moscovici (ed.), *Psychologie Sociale* (pp. 357-378). París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D., y Balduzzi, M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*, 21(1), 133-154.
- Jovchelovitch, S. (2008). *Os contextos do saber. Representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes.
- Legardez, A. (2004a). Enseigner l'économie: une perspective didactique. En A. Diemer, *Enseigner l'économie* (pp. 151-168). París, Francia: L'Harmattan.
- Legardez, A. (2004b). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique: L'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 647-665.
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295.
- Maurer, B. (2015). *Mesurer la francophonie et identifier les francophones. Inventaire critique des sources et des méthodes*. París: Éditions des archives contemporaines.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations explorations in social psychology*. New York: New York University Press.
- Pelini, E. (2011). Social Representations and their Effect on the Construction of Professional Identities. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(9), 237-247.
- Reyes, J. (2011). *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad Nacional de Colombia en relación con la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Silva, L. (2000). Escuela: espacio intersubjetivo de representaciones múltiples. En S. Calonge y E. Casado, *Representaciones sociales y educación* (pp. 59-71). Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet y A. Guerrero-Tapia, *Develando la cultura* (pp. 127-151). México D.F., México: UNAM.
- Souza, C., y Villas-Bôas, L. (2011). Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. En C. Prado de Souza y S. Seidmann (eds.), *Hacia una psicología social de la educación* (pp. 23-48). Buenos Aires, Argentina: Teseo.

- Tapia, M. (2010). La identificación de grupos asociados y las representaciones sociales de la actividad docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 2-12.
- Trinquier, M.P. (2013). Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves. *Revue française de pédagogie*, (185), 103-116.
- Vasilachis, I. (1997). *Discurso político y prensa escrita. La construcción de las representaciones sociales. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R., y Meyer, M. (2001). *Methods for Critical Discourse Analysis*. London: SAGE.

Anexos

Anexo 1.

TABLA 1
Protocolo de entrevista a estudiantes

Pregunta general	Preguntas específicas	Objetivo
¿Cuéntenos acerca de su historia académica en la universidad?	¿Cuántos semestres ha inscrito? ¿Ha homologado materias? ¿Ha repetido materias? ¿Ha cancelado semestres? ¿Por qué razón?	Conocer el contexto académico del estudiante con el fin de comprender sus representaciones, expectativas e intereses.
Cuando usted ingresó a la LLM, ¿se imaginaba realmente una carrera como la que cursó?	¿Sabía que se trataba de una carrera para ser profesor? ¿Se imaginaba las materias que cursó?	Identificar las expectativas de los estudiantes antes de ingresar a la LLM.
¿Cuál de estas áreas fue la más impactante para usted y por qué razón?	¿Cuál fue la menos impactante y por qué? ¿Cuál le gustó más y cuál le gustó menos? ¿Cuál fue más/menos útil para el desarrollo de su carrera?	Identificar las áreas que han sido más importantes en el desarrollo del estudiante de la LLM.
Durante el desarrollo de su carrera, ¿encontró realmente lo que estaba esperando?	¿Qué estaba esperando? ¿Qué faltó? ¿Qué sobra?	Identificar las percepciones relacionadas con los contenidos de las asignaturas y su coherencia al interior del programa de la LLM.

TABLA 1
Protocolo de entrevista a estudiantes (Cont.)

Pregunta general	Preguntas específicas	Objetivo
¿Cree usted que las cuatro áreas se encuentran correctamente entrelazadas al interior del programa de la LLM?	¿Cree usted que se repiten contenidos? ¿Cree que faltan contenidos por abordar?	Identificar la coherencia de las perspectivas de las áreas al interior de la LLM.
¿Encuentra usted diferencias metodológicas y pedagógicas en la enseñanza de las diferentes áreas mencionadas?	¿Cuál le gustó más/menos? ¿Cuál es más apropiada/eficaz?	Identificar diversos enfoques de enseñanza/aprendizaje dentro del programa de LLM.
Ahora que se encuentra terminando su carrera, ¿se siente satisfecho con lo que aprendió en la LLM?	¿En qué nivel se ubica usted frente a estudiantes de últimos semestres de otras universidades? ¿Cree usted que tienen más o menos los mismos conocimientos y capacidades? ¿Tuvo que tomar clases extra para lograr pasar un curso?	Identificar representaciones relacionadas con las competencias de los estudiantes, comparadas con otras licenciaturas. Identificar el grado de satisfacción de los estudiantes frente al conocimiento adquirido.

TABLA 1
 Protocolo de entrevista a estudiantes (Cont.)

Pregunta general	Preguntas específicas	Objetivo
¿Qué piensa usted de la exigencia de aprobar exámenes internacionales para poder obtener su diploma?	¿Le parece positivo/negativo? ¿Estos niveles exigidos corresponden realmente con lo que se aprende en la LLM? ¿Para usted fue fácil o difícil?	Identificar el grado de dificultad frente a evaluaciones estándar internacionales.
¿Hacia el futuro, por cuál de estas cuatro áreas le gustaría decidirse?	¿Ha pensado en continuar sus estudios de maestría en qué área? ¿Qué estudios no seguiría? ¿Qué se ve haciendo en el futuro?	Identificar los intereses de los estudiantes hacia el futuro laboral – post/graduación.
Si pudiera cambiar de profesión, ¿lo haría?	¿Piensa ejercer como docente? ¿Le gustaría ejercer como docente? ¿Se siente bien preparado para esa profesión? ¿Cuenta con los conocimientos necesarios para esa labor?	Identificar el grado de satisfacción de los estudiantes frente al programa de la LLM.
¿Hay algo que quiera agregar?		

Anexo 2.

TABLA 2.
Protocolo de entrevista a egresados

Pregunta general	Preguntas específicas	Objetivo
Cuéntenos acerca de su trayectoria laboral y/o académica luego de haber terminado la LLM.	¿Cuándo terminó la LLM? ¿Está trabajando en este momento? ¿En qué área? ¿En dónde? ¿Desde hace cuánto? ¿No está trabajando?	Conocer la trayectoria de los egresados con el fin de comprender sus representaciones, expectativas e intereses.
¿La LLM cumplió las expectativas que tenía inicialmente?	¿Ejerce la docencia actualmente? ¿Cómo calificaría su experiencia como docente? Si no ejerce, ¿le gustaría hacerlo en el futuro?	Identificar las representaciones de los egresados de la LLM.
¿Cuál de las áreas de la LLM tuvo más impacto en su formación y por qué razón?	¿Cuál fue la menos impactante y por qué? ¿Cuál le gustó más y cuál le gustó menos? ¿Cuál fue la más/menos útil para el desarrollo de su vida profesional?	Identificar las áreas que han sido más importantes en el desarrollo del licenciado en LMM.
¿Piensa que la LLM le ofreció la formación que requería?	En su criterio, ¿existen carencias en alguno (s) de los componentes de la LLM? Mencíonelas y especifique el área.	Identificar las percepciones relacionadas con los contenidos de las asignaturas en el programa de la LLM.

TABLA 2
 Protocolo de entrevista a egresados (Cont.)

Pregunta general	Preguntas específicas	Objetivo
¿Cree usted que las cuatro áreas se encuentran correctamente entrelazadas al interior del programa de la LLM?	¿Cree usted que se repitieron contenidos? ¿Cree que faltaron contenidos por abordar? ¿Cree que son necesarias esas repeticiones?	Identificar la coherencia de las perspectivas de las áreas al interior de la LLM.
¿Encontró usted diferencias metodológicas y pedagógicas en la enseñanza de las diferentes áreas mencionadas?	¿Cuál pedagogía le gustó más/menos? ¿Cuál es, en su criterio, la más apropiada/eficaz? ¿Cree que son necesarias esas diferencias?	Identificar diversos enfoques de enseñanza/aprendizaje dentro del programa de LLM.
Ahora que terminó su carrera, ¿se siente satisfecho con lo que aprendió en la LLM?	¿En qué nivel se ubica usted frente a licenciados de otras universidades? ¿Cree usted que tienen más o menos los mismos conocimientos y capacidades?	Identificar representaciones relacionadas con las competencias de los licenciados comparadas con otras universidades. Identificar el grado de satisfacción de los egresados frente al conocimiento adquirido.
¿Qué piensa usted de la exigencia de aprobar exámenes internacionales para poder obtener su diploma?	¿Le parece positivo/negativo? ¿Estos niveles exigidos corresponden realmente con lo que se aprende en la LLM? ¿Para usted fue fácil o difícil?	Identificar el grado de dificultad frente a evaluaciones estándar internacionales.
¿Piensa hacer o está haciendo formación de posgrado?	¿En qué área?	Identificar los intereses de los egresados – post/graduación.
Si pudiera cambiar de profesión, ¿lo haría?	¿Ejerce como docente? ¿Se siente bien preparado para esa profesión? ¿Cuenta con los conocimientos necesarios para esa labor?	Identificar el grado de satisfacción de los egresados frente al programa de la LLM.
¿Hay algo que quiera agregar?		

Anexo 3.

TABLA 3
Formulario de ingreso – aspirantes



FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS

INFORMACIÓN PERSONAL DE ASPIRANTES

NOTAS
_ La información provista por el aspirante en este formato se tratará como estrictamente confidencial. La Universidad se reserva el derecho de verificarla.

Complete los espacios en blanco con la información requerida.

FECHA:	DIA	MES	AÑO

Primer apellido		Segundo apellido		Primer nombre		Segundo nombre	
Cédula		Tarjeta Identidad		Cédula Extranjería		Pasaport e	
Número de documento		Fecha de Nacimiento		Día	Mes	Año	
Lugar/ Ciudad de nacimiento		País					
Teléfono fijo		Teléfono para emergencias		Teléfono celular			
Correo(s) electrónico(s)							

TABLA 3
Formulario de ingreso – aspirantes (Cont.)

Marque con una equis (X) la(s) casilla(s) que describen su condición de aspirante y complemente con la información requerida. Puede marcar más de una opción.

Aspirante por primera vez sin ningún estudio universitario <input type="checkbox"/>	Aspirante por primera vez con estudios universitarios previos <input type="checkbox"/>	Aspirante por segunda o más veces sin ningún estudio universitario <input type="checkbox"/>
Aspirante por Transferencia (Estudiaba la misma carrera en otra universidad) <input type="checkbox"/>	Universidad de la que procede: <input style="width: 100%;" type="text"/>	
Aspirante por Traslado (Estudiaba otra carrera en la Javeriana) <input type="checkbox"/>	Carrera de procedencia: <input style="width: 100%;" type="text"/>	Doble Programa <input type="checkbox"/> Primer Programa <input style="width: 100%;" type="text"/>

Si ésta no es la primera vez que aspira a entrar en este programa, explique brevemente por qué cree que no fue admitido(a) anteriormente y por qué sigue aspirando.

Si ha estudiado y se ha graduado de otra carrera (pregrado) o de un posgrado, complete la siguiente tabla con la información precisa:

	Titulo	Universidad	Año de grado
Carrera (Pregrado)			
Especialización			
Maestría			
Doctorado			

TABLA 3
Formulario de ingreso – aspirantes (Cont.)

Conteste las siguientes preguntas en forma breve y precisa.

1. Complete la información de algunos de los miembros de su familia inmediata:

Parentesco	Ocupación	Grado de educación	Profesión	Edad
Padre				
Madre				
Hermano(a)				
Hermano(a)				
Hermano(a)				
Otro(a)				

2. ¿En qué colegio estudió el bachillerato?

3. En caso de cambio de colegio, explique brevemente los motivos:

4. ¿En qué asignatura(s) le iba bien?

¿Por qué?

5. ¿En cuál(es) le iba mal?

¿Por qué?

6. ¿Qué asignaturas le gustaron más?

¿Por qué?

7. ¿Cuáles no le gustaron?

¿Por qué?

TABLA 3
Formulario de ingreso – aspirantes (Cont.)

8. Si durante el bachillerato perdió algún(os) año(s), indique cuáles y por qué

9. ¿Validó el bachillerato?

SI	<input type="checkbox"/>	N	<input type="checkbox"/>	Indique en qué año	<input type="text"/>
		O	<input type="checkbox"/>		

10. ¿Qué razones lo llevaron a tomar la decisión de validar?

11. Si terminó su bachillerato hace más de seis (6) meses, indique qué actividades ha realizado hasta ahora y/o qué carrera o carreras ha estudiado o está estudiando:

--

12. ¿Asistió usted a un Programa de Orientación Profesional? ¿Ha tenido alguna otra orientación?

SI	<input type="checkbox"/>	N	<input type="checkbox"/>	En dónde	<input type="text"/>
		O	<input type="checkbox"/>		

13. ¿Cómo supo de la existencia de esta Carrera?

--

14. Escriba tres razones por las cuales decidió presentarse a esta Carrera en esta Universidad:

15. ¿Por qué cree que es apto para esta Carrera?

--

16. Exponga brevemente lo que haría en caso de no pasar en esta Carrera

--

17. Indique en orden de preferencia tres (3) Carreras distintas a ésta que le llaman la atención:

TABLA 3
Formulario de ingreso – aspirantes (Cont.)

18. ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre?

19. ¿Por qué le gusta realizar esa(s) actividad(es)?

20. ¿Qué tipo de libros le gusta leer?

21. ¿Cuál fue el último libro que se leyó?

22. Escriba una breve síntesis de él:

23. ¿Ha sido o es miembro de algún grupo?

SI NO

Si la respuesta anterior es afirmativa, describa brevemente la finalidad del grupo y lo que usted hacía (hace) en el mismo:

Si la respuesta anterior es negativa, indique si le gustaría pertenecer a algún grupo:

SI NO

¿Por qué?

24. Escriba las metas que se ha propuesto en su vida:

25. ¿Cuáles de esas metas ya logró y qué hizo para alcanzarlas?

TABLA 3
Formulario de ingreso – aspirantes Cont.)

26. ¿Ha salido fuera del país alguna vez?

SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	----	--------------------------

Si la respuesta es afirmativa, escriba a dónde ha ido y comente sobre esta experiencia:

Si la respuesta es negativa, diga qué país(es) le gustaría visitar y por qué:

27. Brevemente describase a usted mismo(a)

--

28. Cuando usted tiene algún problema, ¿generalmente qué hace para resolverlo?

--

29. ¿Cómo se ve dentro de diez años?

--

30. ¿Conoce a alguien que haya estudiado esta Carrera o una similar?

SI	<input type="checkbox"/>	¿Dónde estudió?	<input type="text"/>
NO	<input type="checkbox"/>	¿Dónde trabaja?	<input type="text"/>

31. ¿Sabe algo de las actividades que esa persona hace en su trabajo?

32. ¿Qué piensa de esas actividades?

33. Si no conoce a ningún egresado de esta Carrera, ¿qué actividades se imagina que hace un profesional de esta Carrera?

34. ¿Cuáles de esas actividades le gustaría hacer a Usted y cuáles no?

35. ¿Por qué?

Notas

1 Comprendemos las RS negativas como aquellas que evalúan de manera desfavorable al docente de lenguas extranjeras o su ejercicio profesional. También, nos referimos a aquellas RS que demuestran un desconocimiento sobre las implicaciones de llevar a cabo estudios relacionados con el campo de la docencia.

* Artículo de investigación

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Cómo citar este artículo: Reyes Rincón, J., y Plata Peñafort, C. (2019). Construcción de representaciones sociales del docente de lenguas extranjeras acerca de su ejercicio: estudio de caso en una Universidad Colombiana. *Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.crsd>