



Didáctica de la Lengua y la Literatura

DOI Análisis de las concepciones sobre ser docente de lenguas extranjeras para estudiantes de licenciatura en una universidad de Cartagena de Indias



RECIE
REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ISSN (versión digital): 2960-771X
ISSN (versión impresa): 2960-7701

Este trabajo tiene licencia CC BY 4.0.

5^o CONGRESO CARIBEÑO DE
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Análisis de las concepciones sobre ser docente de lenguas extranjeras para estudiantes de licenciatura en una universidad de Cartagena de Indias

Analysis of the Conceptions about Being a Foreign Language Teacher for Undergraduate Students at a University in Cartagena de Indias

Nidia Orozco-Camacho¹

Favio Sarmiento-Sequeda²

Nolbert Loaiza Trujillo³

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa de un estudio de caso cuyo objetivo principal fue analizar las concepciones sobre ser docente en lenguas extranjeras de estudiantes de licenciatura en una universidad de Cartagena de Indias. En los resultados se evidencia que la concepción sobre ser docente está ligada a pocas oportunidades laborales, oficio no valorado y poder adquisitivo inferior. Se identifica que el motivo principal de muchos de los aspirantes al programa de licenciatura, como se observa en las entrevistas de ingreso y en las realizadas en este estudio, no siempre es el de ser docentes, sino que están motivados por conocer culturas extranjeras, viajar, tener empleos donde el idioma sea imprescindible. No obstante, durante su proceso de formación se percibieron transformaciones en sus intereses y concepciones sobre ser docente y/o transformaciones que los motivaron al ejercicio profesional de la docencia.

Palabras clave: concepciones, cultura, educación, formación docente, motivación instrumental, motivación, integradora.

Abstract

This article presents the results of a qualitative case study research whose main objective was to analyze the conceptions of being a foreign language teacher among undergraduate students at a university in Cartagena de Indias. The results show that the conception of being a teacher is linked to few job opportunities, an undervalued profession and lower purchasing power. It is identified that the main motive of many of the applicants to the degree program, as evidenced in the entrance interviews and in the interviews conducted in this study, is not always to become teachers, but they are motivated by learning about foreign cultures, traveling, and having jobs where language is essential. However, during their training process, transformations were observed in their interests and conceptions about being a teacher and/or transformations that finally led them to a motivation for the professional practice of teaching.

Keywords: Conceptions, teacher training, instrumental motivation, integrative motivation, education, culture.

¹ Universidad de San Buenaventura. Colombia, norozco@usbctg.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-4614-3659>

² Universidad de San Buenaventura. Colombia, favio.sarmiento@usbctg.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-9653-3957>

³ Universidad de San Buenaventura. Colombia, nloaiza@usbctg.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-5977-3927>

1. Introducción

La enseñanza de una lengua extranjera requiere unas competencias y una formación específica que permitan orientar el proceso. Por esta razón, quien asuma esta labor debe tener claridad sobre estos criterios que le permitirán asumir un compromiso de revisión, evaluación y transformación si es necesario. La formación en licenciatura en lenguas extranjeras abarca no solamente aprender idiomas, sino aprender a enseñarlos, es decir, es necesario comprometerse con el saber pedagógico y las implicaciones de una práctica pedagógica para la adquisición de una lengua extranjera. De allí, que sea esencial que quienes decidan estudiar esta carrera estén conscientes de ello, puesto que, de lo contrario, se centrarían solo en lo disciplinar y lo pedagógico quedaría excluido.

Freire (1997) en sus postulados sobre la formación docente, y con respecto a la práctica educativa, está a favor de la autonomía del ser de los educandos. Considera que existen unos saberes que son necesarios para el desarrollo de la práctica educativa y que estos deben incluirse en la organización programática de los docentes. Señala que los educadores no pueden escapar del rigor planteado por la ética universal del ser humano, aquella que penaliza todo lo que toma distancia entre el deber ser y el deber hacer (Freire, 1997). Lo que requiere de una conciencia de formarse en educación más allá de intereses particulares o instrumentales, como sostienen Berko y Bernstein (2010).

En ese sentido, lo que plantea Freire es asumir la práctica educativa con compromiso por parte del docente y que esta redunde a favor de los educandos. Para que esto sea posible, o sea comprendido de esta manera, se debe tener una clara concepción de ser docente basada en procesos de formación y generadora de transformaciones en sujetos que aprenden. Para tener un compromiso con algo se requiere un reconocimiento de ese algo. Así que dependiendo de la concepción será su tratamiento y consideración. Por esa razón, revisar las concepciones que los estudiantes de la licenciatura tienen de ser docente, definirá u orientará su formación como tal, y posteriormente impactará en su práctica pedagógica puesto que esta, de acuerdo con Olga Zuluaga (1987), articula el saber pedagógico con el disciplinar, el discurso del maestro y su accionar.

El perfil de quien estudie en un programa de licenciatura es, como su título lo sugiere, principalmente ser docente. No obstante, en la observación participante, en las entrevistas de ingreso y en las realizadas en esta investigación, se evidencia que al ingresar a la carrera algunos estudiantes no vienen motivados a ser docentes, sino más bien atraídos por las lenguas que se enseñan. Mientras que otros llegan con expectativas de formarse como licenciados, al comenzar el proceso estas expectativas se van transformando.

Cuando se indaga sobre cuáles son las expectativas de estudiar la carrera, las expresiones se dividen entre: ser docentes, intérpretes, conocer otras culturas, entre otras funciones no exclusivas de la docencia. Durante su formación, y tal como lo manifestaba un egresado: «[...] no estaba tan atraído por la docencia hasta que, en las clases de pedagogía con docentes, como Bertha, empecé a ver de otra forma la pedagogía y me atrajeron» (Entrevista a estudiante egresado). Nos dimos cuenta de las transformaciones que suceden en diferentes

sentidos, y es lo que proyectábamos al hacer la investigación, para no quedarnos con impresiones iniciales y evitar sesgos.

2. Metodología

La investigación se apoyó en el modo de saber (paradigma) hermenéutico, con una metodología cualitativa de tipo estudio de caso con un enfoque interpretativo mediante el uso de técnicas como grupo focal, entrevistas y relatorías.

Para el análisis de las concepciones, el estudio se fundamentó metodológicamente en la teoría propuesta por Giordan y De Vecchi (1995), la cual define concepción como una construcción individual que refleja nuestra comprensión del mundo. Para cimentar este concepto se estudió el cuadro de modelización de una concepción propuesto por estos autores. Este cuadro permitió visualizar en profundidad cómo se lleva a cabo el proceso de formación de una concepción en el individuo.

Tabla 1
Proceso de formación de una concepción en el individuo

CONCEPCIÓN= F (P, M, O, R, S)	Problema Punto de arranque. Conjunto de preguntas más o menos explícitas que inducen o provocan la puesta en marcha de la concepción.	Marco de referencia Contexto. Conjunto de los conocimientos integrados que, al ser activados y reunidos, dan un perfil a la concepción.
Operaciones mentales Conjunto personal de las operaciones intelectuales o transformaciones que la persona domina y que le permiten poner en relación los elementos del marco de referencia y así producir y utilizar la concepción.	Red semántica Organización que se pone en marcha a partir del marco de referencia y de las operaciones mentales. Permite dar una coherencia semántica al conjunto y de este modo produce el sentido de la concepción.	Significantes Conjunto de convenciones: signos, marcas, símbolos y demás formas del lenguaje necesarios para la producción y explicación de la concepción.

Nota: Tomado de Giordan y De Vecchi (1995).

Para el análisis de las concepciones, se fundamentó el estudio metodológicamente en la teoría propuesta por Giordan y De Vecchi (1995), la cual define concepción como una construcción individual que refleja nuestra comprensión del mundo. Para apoyar este concepto, se estudió el cuadro de modelización de una concepción propuesto por estos autores. Este cuadro permitió visualizar en profundidad como se lleva a cabo el proceso de formación de una concepción en el individuo.

Gracias a esta metodología se logró develar las concepciones sobre ser docente de lengua extranjera de los estudiantes, se identificaron sus motivaciones para seleccionar la carrera de licenciatura; y se compararon las motivaciones y desmotivaciones durante su formación como docente en lenguas extranjeras.

3. Resultados

La pregunta-problema fue ¿qué concepciones sobre ser docente de lenguas extranjeras tienen los estudiantes al iniciar su carrera de licenciatura en el programa y cómo se transforman durante su proceso de formación?

Para responder a esta pregunta develamos las concepciones, identificamos las motivaciones de los estudiantes al ingresar al programa y las causas que las transforman durante su formación con el fin de analizar si estas concepciones, como sostiene López (2001), influyen en su decisión por formarse en esta carrera y cómo estas motivaciones se mantienen o varían en su proceso de formación docente.

Análisis de concepciones

Mediante las técnicas grupo focal y relatorías se develan las concepciones y se compara con las motivaciones de los estudiantes de cada semestre por medio de sus discursos.

A la pregunta: ¿cuál es su concepción de ser docente de lenguas modernas?, los estudiantes respondieron, por ejemplo:

La E1: «ser docente tiene la responsabilidad de transmitir a otras personas, a las nuevas generaciones, los diferentes conocimientos de diferentes lenguas, por lo tanto de diferentes culturas...»

El E2: «ser docentes de lenguas extranjeras es como tener el honor de transmitir tu conocimiento, tan importante y lindo, a la vez que es el de las lenguas, pues, y darle la oportunidad a otros que puedan pensar de diferentes formas».

El E3: «transmitir un conocimiento a otra persona».

Con respuestas como estas, se infiere una concepción sobre ser docente enfocada en transmitir conocimiento. Esta concepción difiere de la de Bastidas (2004, 2016) y Bastidas y Muñoz (2011, 2020), puesto que estos autores conciben al docente de lenguas extranjeras no solo como un mero transmisor de conocimiento, sino también como un buen comunicador, capaz de desarrollar las competencias lingüísticas e interculturales de los estudiantes.

Otros estudiantes respondieron a esta misma pregunta:

E4: [...] «es una de las carreras más importantes porque a partir de nosotros se forman otras personas».

E5: «ser profesor de lenguas se deriva de mi experiencia con mis otros profesores. Al pasar el tiempo, mi concepción de docencia cambió de ser un simple transmisor de conocimientos al de ser agente de cambio».

E6: «sigo creyendo que los docentes son fundamentales en el avance de un país».

E7: «Ser docente es una persona que forma a otra integralmente».

Se muestra una concepción centrada en la formación del individuo, lo que se relaciona directamente con el concepto de formación de la licenciatura y que declara en su proyecto educativo. De acuerdo con estas concepciones, ser docente no se limita a un proceso de instrucción, también incluye un proceso de formación integral.

Por otro lado, se exhiben concepciones instrumentales dirigidas a la remuneración económica que se puede obtener de la profesión. Por ejemplo:

E8: «La parte de ser docente me parece una profesión demasiado agotadora, aburrida y lo peor, mal paga... Cada día me convengo de que ser docente no es lo que el destino me tiene preparado».

Sería erróneo valorar las concepciones como negativas o positivas. No obstante, se invita a reflexionar sobre la vocación y el fin de ser docente más allá de intereses capitalistas y se exhorta a una redignificación del oficio del maestro.

Tabla 2
Motivaciones

<p>Motivación instrumental</p>	<p>Ef1: «Cuando ingresé a estudiar la carrera solo pensaba en aprender idiomas para viajar».</p> <p>Em1: «Cuando estaba en el colegio me gustaban los idiomas. Entré a estudiar siendo consciente de que el perfil era ser docente. Mi objetivo siempre ha sido ser docente».</p> <p>Em3: «Mi objetivo siempre ha sido ir por la traducción».</p> <p>Ef4: «No me gustaría trabajar como docente, pero sería una fuente de ingresos directa».</p>
<p>Motivación integradora</p>	<p>Ef3: «Fascinación por las lenguas y otras culturas. Para ser exacta desde los 13».</p> <p>Ef2: «Mi principal motivación para estudiar la carrera de lenguas modernas fueron los idiomas. La idea de aprender sobre otras culturas y la posibilidad de viajar y ver qué hay allá en el mundo. Siempre me ha parecido interesante, emocionante».</p> <p>Ef4: «Entré al programa porque me gustan los idiomas... Me motivó a escoger esta carrera la posibilidad de viajar y conocer otras culturas».</p>

Nota: Elaboración de los autores

Ef: estudiante de género femenino | **Em:** estudiante de género masculino

Tabla 3
Transformaciones de las motivaciones

ANTES	DESPUÉS
Ef4: «Entré al programa porque me gustan los idiomas. Me motivó a escoger esta carrera la posibilidad de viajar y conocer otras culturas».	Ef4: «No me gustaría trabajar como docente, pero sería una fuente de ingresos directa».
Em5: «Ingresé a la carrera porque me gustan los idiomas, no quería saber nada de pedagogía».	Em5: «Cuando llegué al 4.º semestre comencé a cogerle cariño a la enseñanza por medio de mi profesora X en la clase de epistemología».
Ef5: «Decidí estudiar lenguas modernas porque desde pequeña me gustan los idiomas».	Ef5: «... ahora me gustaría enseñar».

Nota: Elaborado a partir de las entrevistas realizadas por los autores

4. Discusión y conclusiones

Las motivaciones desempeñan un papel fundamental dentro del proceso de formación del estudiante, puesto que estas demarcan el camino a seguir del futuro licenciado en lenguas extranjeras.

Es importante, como sostienen Orozco et al. (2023) la influencia que ejercen los docentes a lo largo de la carrera. Los jóvenes entrevistados expresaban su agradecimiento hacia sus profesores pues gracias a ellos fueron capaces de darle un nuevo sentido a la labor docente, revolucionando sus concepciones y motivaciones previas.

Asimismo, como argumenta Fandiño (2017) se espera que los docentes de lenguas, más que simplemente transmitir información, actúen como guías en el proceso de desarrollo de competencias que habiliten a los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en un mundo cada vez más complejo y en constante cambio.

Osorio de Sarmiento et al. (2020) sostienen que, en cuanto a la formación de docentes de lenguas extranjeras, se debe adoptar un enfoque sociocultural que promueva un aprendizaje contextualizado y dialógico. Este enfoque se fundamenta en la idea de que el aprendizaje debe originarse en la cultura, los conocimientos académicos y las experiencias previas. Todo ello mediado por el lenguaje y la comunicación.

5. Referencias bibliográficas

- Bastidas, J. A. (2016). *La educación inicial de los profesores de lenguas extranjeras: Un proyecto basado en lineamientos curriculares*. Editorial Universidad de Nariño.
- Bastidas, J. A., & Muñoz, G. (Eds). (2011). *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés*. Graficolor Editores.
- Bastidas, J. A., & Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, 51, pp. 163-181 Universidad Pedagógica Nacional
<https://www.redalyc.org/journal/3459/345970184011/movil/>
- Berko, J., & Bernstein, N. (2010). *Teoría del lenguaje*. Pearson Educación.

- Fandiño, Y. (2017). Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VIII, 22, pp. 122-143 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299151245007>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (11.ª Ed.) Siglo XXI.
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Díada Editora.
- López, R. A. (2001). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. *Revista Docencia Universitaria*, 2(2). <https://r.issu.edu.do/Gy>
- Osorio de Sarmiento, M, Cely Betancourt, B, Ortiz Vergara, M, Benito, J, Herrera Mateus, C, Bernal, A, Zuluaga Osorio, N., & Univio Molano, J. (2020). *Tendencias en la formación de docentes de lenguas extranjeras y necesidades de los contextos educativos de educación básica y media en Colombia*. Fundación Universitaria Juan N. Corpas. <https://doi.org/10.26752/9789589297476>
- Orozco, N., Pardo, V., & Cuartas, L (2023). Formación del docente de lenguas extranjeras: Retos y desafíos para responder a las necesidades del contexto. En Nidia Orozco, (ed.). *Implicaciones de la formación docente en lenguas extranjeras. Una apuesta interdisciplinaria desde el diálogo de saberes*. Editorial Universidad San Buenaventura Cartagena, <https://r.issu.edu.do/ITR>
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.