

**Evaluación de los procesos académicos de la Licenciatura en Lenguas**

**Extranjeras (inglés-francés):**

**Segunda fase del componente de investigación**

**MARYLUZ BLANCO CAICEDO**

**JOSE FABRIZIO LINZA ÁVILA**



**UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE**

**LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS – FRANCÉS (3263)**

**SANTIAGO DE CALI**

**2012**

**Evaluación de los procesos académicos de la Licenciatura en Lenguas**

**Extranjeras (inglés-francés):**

**Segunda fase del componente de investigación**

**MARYLUZ BLANCO CAICEDO**

**JOSE FABRIZIO LINZA ÁVILA**

**Trabajo de grado**

**Directora**

**Omaira Vergara Luján**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE**

**LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS – FRANCÉS (3263)**

**2012**

## Contenido

Introducción.....	1
Planteamiento del problema .....	3
Objetivos.....	5
Justificación.....	6
Antecedentes.....	8
Marco teórico.....	16
Normatividad que rige los programas de educación .....	16
Currículo: acercamiento a nociones y a aspectos generales .....	22
Tendencias globales en la formación de docentes de lenguas extrajeras .....	31
Investigación educativa .....	34
Metodología.....	44
Enfoque metodológico.....	44
Procedimiento metodológico.....	45
Análisis .....	56
Aspectos generales del descriptivo del componente de investigación .....	56
Programas de curso.....	58
Opinión de los docentes.....	78
Opinión de los estudiantes.....	101
Opinión de los egresados.....	123
Resultados.....	130
Estructura y desarrollo de la segunda fase del componente .....	130
Relación de la segunda fase del componente con otros ejes de la formación .....	145
Contribución de la segunda fase del componente de investigación a la formación profesional .....	149
Conclusiones.....	154
Bibliografía.....	157
Anexos .....	159
Anexo 1 .....	159
Anexo 2 .....	159
Anexo 3 .....	160
Anexo 4 .....	160

## **Introducción**

El presente trabajo hace parte del macroproyecto “*Evaluación de los procesos académicos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*”, liderado por docentes pertenecientes al grupo EILA (Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Dentro de este macroproyecto se desarrollan varios subproyectos adelantados por estudiantes de la licenciatura, con el propósito de evaluar los diferentes componentes del Programa, identificando las fortalezas y los aspectos a mejorar.

Este estudio, de corte cualitativo, se centra en la evaluación del componente de investigación del Programa que se desarrolla en tres fases; sin embargo, nuestro trabajo se centra en evaluar la segunda fase de dicho componente en lo relacionado con las características del mismo, la articulación entre las asignaturas que lo conforman, la integración con los demás ejes de la formación y su contribución a la formación del licenciado.

Los diferentes miembros de la comunidad tuvieron un rol activo en el proceso de investigación a través de la participación en entrevistas, grupos focales y encuestas. Por otro lado, se realizó un análisis documental de los programas de la segunda fase del componente, con el objetivo de establecer y comparar lo que se propone desde un principio en el currículo explícito y lo que realmente sucede en el desarrollo de los cursos que conforman esta segunda fase.

Los resultados de esta investigación mostraron reconocimiento por parte de estudiantes y docentes del aporte que la segunda fase hace a la formación de licenciados en lenguas extranjeras al prepararlos como investigadores, docentes autorreguladores de su práctica y conocedores de los contextos escolares. El análisis también permitió identificar fortalezas y debilidades respecto a la estructura y desarrollo del componente tanto como de sus relaciones con el trabajo académico realizado en asignaturas de otros componentes.

Los resultados del estudio aportan al mejor conocimiento del Programa en general y de los procesos llevados a cabo al interior del componente de investigación en particular. Las conclusiones sugieren algunos cambios que contribuirían a mejorar las prácticas de investigación en el componente y en la licenciatura con miras a potenciar positivamente el impacto esperado del componente.

## **Planteamiento del problema**

La creación del Sistema Nacional de Acreditación de Colombia y de la Ley General de Educación responde a políticas de Estado en su deber de velar por el mantenimiento y mejoramiento de la calidad de la educación en general y de la educación superior, en particular.

La Ley general de Educación, ley 115 de 1994, inició en Colombia una reforma educativa que reglamentó la formación científica, pedagógica y ética de los educadores. Como es bien conocido, esta ley sentó las bases para los procesos de acreditación de las facultades de educación y de los programas de formación de docentes. El Decreto 3012 de 1997 y el Decreto 272 de febrero de 1998 establecieron los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, reglamentando así las disposiciones generales sobre formación docente que había establecido la ley 115.

En este marco legal, el programa de Licenciatura en Lenguas de la Universidad del Valle actualizó su currículo adaptándolo a las exigencias sociales y académicas del momento; la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, que remplazó a la anterior licenciatura llamada Lenguas Modernas, realizó su proceso y obtuvo la acreditación previa en octubre de 2000.

Las disposiciones legales, a través de los diferentes decretos y normas, obligan a las instituciones a adoptar una mirada crítica de sí mismas frente a su misión, visión y responsabilidad social. Los programas académicos deben obtener el registro calificado (Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003 y Ley 1188 de 2008) como reconocimiento de que cumplen condiciones mínimas de calidad. Estas condiciones formalizan e indican el grado de aceptabilidad de un programa académico al establecer ciertas características, niveles y formas de estructuración y organización comunes. Sin embargo, el Sistema Nacional de Acreditación va más allá al establecer parámetros no sólo de condiciones mínimas sino de niveles de calidad que, por encima de esas condiciones, ponen en franca competencia la oferta académica en los diferentes programas académicos y las diferentes

disciplinas, para buscar la excelencia y ubicarse mejor en el ámbito académico nacional e internacional.

El Programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle entró en vigencia en el segundo semestre del año 2000 y ha la fecha ha graduado estudiantes de siete cohortes en sus dos jornadas: diurna y vespertina. En respuesta tanto a las disposiciones y requerimientos internos de mejoramiento institucional como a las necesidades y a las tendencias actuales de la oferta académica, se hizo necesario abordar un proceso sistemático de evaluación del Programa con miras a determinar sus fortalezas y debilidades para orientar de manera documentada los planes de mejoramiento y desarrollo que aseguren su continuación.

De esta manera, se hace necesaria la evaluación de múltiples factores, entre los cuales se destacan, por obvias razones, los procesos académicos que se desarrollan dentro de los diferentes componentes del Programa. En esta lógica, resulta evidente la necesidad de establecer la concordancia de los procesos académicos con la misión, la visión, el perfil profesional y el impacto real que están produciendo en la comunidad educativa y en la sociedad.

El macroproyecto *Evaluación de los procesos académicos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*, propuesto y desarrollado por un pequeño grupo de docentes y un semillero de estudiantes-investigadores, se centra principalmente en los procesos académicos que dan forma a los diferentes componentes de la formación. El macroproyecto busca evaluar aspectos tales como las metodologías de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y los sistemas de evaluación que se emplean en las mismas; la importancia de las asignaturas en términos de su pertinencia y contribución a la formación del licenciado así como la articulación entre los ejes de la formación y al interior de los mismos. Este proceso de evaluación implica la consideración de la intersubjetividad de los actores en relación con las diferentes áreas que hacen parte de los componentes de formación de la licenciatura que son los siguientes: Idioma Extranjero (Inglés - Francés), Lingüística y Español, Investigación y Pedagogía y Didáctica. El presente trabajo se integra

al mencionado macroproyecto y toma como objeto de estudio el componente de investigación en lo que se refiere a la segunda fase.

De acuerdo con el documento Licenciatura en Lenguas Extranjeras: Currículo y Plan de estudios (2006), el componente de investigación tiene como énfasis la investigación educativa y se desarrolla en los diez semestres académicos que comprende la licenciatura. Su propósito es ampliar en los estudiantes la capacidad de examinar y reflexionar sobre los diversos problemas que se presentan en relación con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras en diferentes contextos educativos. Este componente tiene tres etapas: Sensibilización a la investigación en el aula de clase (investigación formativa), Formación teórico-práctica en metodología de investigación y Preparación y ejecución del Trabajo de Grado. La segunda fase, objeto de nuestro estudio, comprende tres asignaturas: Seminario de Investigación en el Aula I, Seminario de Investigación en el Aula II y Seminario de Investigación.

Definido el objeto de estudio, planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la apreciación que tienen estudiantes y profesores sobre la estructura y el desarrollo de la segunda fase del componente de investigación?
- ¿De qué manera se integra el componente de investigación con los demás ejes de la formación?
- ¿Cuál es la apreciación que tienen estudiantes y profesores sobre la contribución de la segunda fase del componente de investigación a la formación del licenciado?

## ***Objetivos***

### **General**

Evaluar la segunda fase del componente de investigación en lo relacionado con las características del mismo, la integración con los demás ejes de la formación y su contribución a la formación del licenciado.



## **Específicos**

- Establecer la apreciación que tienen estudiantes, profesores y egresados sobre la estructura y el desarrollo de la segunda fase del componente de Investigación.
- Identificar de qué manera se integra el componente de investigación con los demás ejes de la formación.
- Establecer la apreciación que tienen estudiantes, profesores y egresados sobre la contribución de la segunda fase del componente de investigación a la formación del licenciado.

## ***Justificación***

Según el Acuerdo 009 del Consejo Superior de la Universidad del Valle, son propósitos y compromisos permanentes de la Universidad, de sus autoridades e instancias académicas la promoción del mejoramiento continuo de la calidad y de la renovación continua de los programas. En correspondencia con su carácter de institución pública, la universidad someterá sus ofertas académicas a la acreditación y a la evaluación por pares externos. Para cumplir con esta responsabilidad, se hace necesario que los miembros de la comunidad académica (docentes y directivos) realicen un monitoreo de sus prácticas y procedimientos educativos con el fin de evaluar los alcances de éstos para el buen funcionamiento del programa y verificar si lo que se hace corresponde a lo planteado en los documentos oficiales de la institución y particularmente en el plan de estudios.

En el año 2000, la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle, cambió a lo que conocemos hoy día como Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés – francés) con la inclusión, entre otros elementos, de un componente de investigación, propuesto por un grupo de profesores participantes en el proyecto COFE en 1994. El objetivo de este componente es desarrollar en los futuros docentes el conocimiento y la comprensión de sus propios procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula de clase, al igual que formarlos en competencias investigativas, brindándoles la oportunidad de adquirir una visión introspectiva y consciente de su quehacer.

Este trabajo propone evaluar la segunda fase del componente de investigación dentro del mencionado plan de estudios. Esta evaluación aporta en términos académicos y curriculares al Programa de estudios. En relación con el primer punto, se piensa que el recoger las voces de los distintos actores del programa permite visualizar fortalezas y aspectos a mejorar en relación con el conocimiento que se construye en el área, para optimizar así la calidad de la formación investigativa y la calidad del Programa en general.

En relación con el segundo punto, el estudio recoge las percepciones de los participantes y, a partir de ellas, se permite proponer estrategias de cambio que contribuyan al mejoramiento de la organización estructural del componente, a la identificación de aspectos comunes o complementarios con otras áreas y a potencializar sus aportes en la formación del licenciado. Además de lo anterior, la información recolectada en esta investigación podría contribuir al proceso de acreditación de alta calidad del Programa que se está llevando a cabo simultáneamente en la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

## **Antecedentes**

La revisión bibliográfica sobre la evaluación de componentes de investigación en los programas de formación de docentes de lenguas nos mostró antecedentes de estudios hechos a nivel local y nacional.

A nivel local y para el mismo programa objeto de estudio aquí propuesto, Faustino y Cárdenas (2006) realizaron un trabajo que evaluó el componente de investigación en el aula con estudiantes de las cohortes 2000 y 2001. Como ya lo mencionamos anteriormente, este componente de investigación comprende tres fases. Utilizando un modelo metodológico mixto, el mencionado estudio fue llevado a cabo desde una perspectiva cualitativa como un estudio de caso y utilizando también algunos elementos cuantitativos. La información fue recolectada a través de tres encuestas dirigidas a los estudiantes. La primera, con formato abierto, fue aplicada para indagar sobre las experiencias de los estudiantes en los seminarios de investigación en el aula en términos de su propio desempeño, del desempeño de las profesoras, de la contribución de las actividades llevadas a cabo en los primeros semestres y de la contribución del seminario en sus vidas académicas en general. La segunda encuesta, con formato mixto y predominancia de preguntas cerradas, fue aplicada para determinar el impacto del componente de investigación en el aula en la realización de los trabajos de grado de los estudiantes. Por último, la tercera encuesta, con formato abierto, buscaba establecer la relación entre la investigación en el aula y la práctica docente. Los resultados de dichas encuestas fueron analizados a través de la triangulación y comparación constante de la información (para el manejo de los datos cualitativos) y a través del análisis estadístico (para el manejo de los datos cuantitativos provenientes de las preguntas cerradas).

El análisis y balance de los resultados fueron altamente positivos en cuanto a la primera fase del componente. Los resultados mostraron que los estudiantes encontraron útil el uso de los diarios para desarrollar conciencia sobre el proceso de aprendizaje, la interacción en la clase y para establecer una relación de comunicación con sus profesoras. En cuanto a la segunda fase, los estudiantes manifestaron haber tenido un buen desempeño en los

seminarios, tanto en el trabajo de campo como en la elaboración de los informes de investigación durante el proceso. Pese a que el resultado fue mayormente positivo, algunos estudiantes manifestaron también su descontento respecto al desempeño propio. Los contenidos y materiales de los cursos también contribuyeron al buen desempeño de los estudiantes, pues ellos encontraron pertinentes e interesantes los temas y encontraron además otros aspectos positivos como la claridad en los seminarios, la articulación entre la teoría y la práctica y lo productivo y enriquecedor del trabajo. Los estudiantes mostraron agrado y satisfacción por el contacto con las instituciones, las observaciones y la realización de una mini-investigación. En cuanto a la tercera fase, se encontró que la mayoría de los estudiantes inscribieron su trabajo de grado en el área de aprendizaje de lenguas extranjeras, donde predomina la investigación etnográfica, seguida de la investigación-acción.

En general, un gran número de estudiantes reconoció los aportes del componente de investigación en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación y en el conocimiento y manejo de instrumentos de recolección de datos. También resaltaron su contribución en cuanto al aprendizaje de la sistematización y la minuciosidad en el desarrollo de trabajos académicos y análisis de la información. Los estudiantes también reconocieron que el componente de investigación les ayudó a conocer la complejidad del campo educativo y manifestaron poseer herramientas para proponer soluciones a los problemas y dificultades por medio de la investigación.

Los resultados de esta investigación son de gran importancia para el presente trabajo ya que nos permiten tener una perspectiva sobre la actitud y la opinión que los estudiantes de las primeras cohortes tenían frente a la segunda fase del componente de investigación, lo que será útil para establecer una comparación de esa percepción con la que tienen los estudiantes de cohortes más recientes. Aunque el estudio no exploró las visiones de los profesores de dichos cursos sobre el desempeño de los estudiantes, en nuestra investigación surgió la necesidad de recoger las opiniones de los docentes, para así tener una perspectiva más amplia y completa de la realidad vivida al interior de la segunda fase del componente.

A nivel nacional, Marín, Quinchía, Monsalve, Ardila, Gómez, Ruiz y González (2008), en su informe final de Autoevaluación del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia, y específicamente en la autoevaluación del factor “procesos académicos”, estudiaron el componente de investigación de dicha licenciatura. Se mostró que para incentivar y promover la investigación en este programa de estudios, se ofrecen en los primeros semestres cursos tales como “Seminarios integrativos” y “Proyectos pedagógicos” y en los últimos semestres se ofrecen dos cursos exclusivos de investigación (Investigación I y II) y cursos de práctica académica (Práctica I y Seminario integrado I y Práctica II y Seminario integrado II) y el Trabajo de grado. En los primeros cursos (Seminarios integrativos cursados del primer al quinto semestre) el objetivo principal es acercar los contenidos pedagógicos a la práctica educativa mediante la investigación. En los cursos de “Proyectos pedagógicos” (cursados de sexto a octavo semestre), se integran los contenidos estudiados en cursos como Diseño de cursos y materiales y Didáctica I y II con la realidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras en diferentes contextos educativos. Por su parte, en los cursos exclusivos de investigación se busca que los estudiantes conozcan y comprendan los paradigmas de la investigación y sus respectivas metodologías. Además de ello, los estudiantes pueden iniciarse en práctica de la investigación y adquirir experiencia por medio de la investigación-acción.

Los autores resaltaron la importancia del componente de investigación para formar docentes críticos, participativos, responsables y autónomos; con capacidad de indagar, investigar y reflexionar de forma disciplinada para avanzar en los conocimientos pedagógicos y didácticos. En cuanto a la existencia de una relación entre la práctica pedagógica, las líneas de investigación y la propuesta de formación en el programa, la mayoría de la población estudiantil reconoció la existencia de dicha relación. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes (el 77%) reconoció también que el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras forma para la investigación. Por último, los autores identificaron los logros y las debilidades que se presentaron en relación con dicho componente. Entre los logros se encuentra el hecho de que la formación investigativa es transversal porque se imparte desde los primeros semestres y además hay un reconocimiento de los procesos de investigación formativa tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. Como

debilidad principal se encontró la necesidad de que los docentes y los estudiantes conozcan a fondo todo lo que significa y lo que implica la investigación formativa.

Este estudio es de gran importancia y aporte para el presente proyecto debido a que se exponen los resultados de la autoevaluación del componente de investigación de dicha licenciatura, la cual tiene muchos elementos en común con la nuestra. De igual manera, nuestro objetivo último es aportar a la autoevaluación del programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, reconociendo tanto los logros como las debilidades del componente investigativo.

McNulty y Usma (2005) de la Universidad de Antioquia, buscaron identificar todas las habilidades investigativas que se pretendían enseñar y las que fueron desarrolladas por los estudiantes de los diferentes cursos de investigación, y por otro lado, las actitudes de los profesores y estudiantes frente a este componente dentro de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Esta investigación de corte cualitativo, evaluativo y colaborativo, evaluó los diferentes programas de los cursos y presentó un análisis de entrevistas y encuestas realizadas a profesores y estudiantes. Este estudio, a pesar de la buena aceptación de la que gozaba este componente y sus cursos, dejó claro que el componente de investigación requería un replanteamiento de roles y acciones de los diferentes participantes (administrativos, profesores y estudiantes) para así generar la posibilidad de inclusión y contraste entre la teoría y la realidad observada en el campo de acción, lo cual podría llevar también a un enriquecimiento de conocimiento debido a la posibilidad de compartir estas experiencias con agentes o colegas de otras instituciones.

Las habilidades que se pudieron identificar como logros de un desarrollo en el transcurso de las diferentes fases del componente de investigación, se refieren en su mayoría al diseño e implementación de técnicas de recolección de información y/o datos, al análisis de los mismos y a la revisión de literatura orientada a ayudar en la fundamentación teórica que se debe tener en el área. También se pudo identificar que los diferentes cursos presentaron una mayor aceptación cuando el profesor que dictaba los temas era de la Escuela de Lenguas. Sin embargo, en la enseñanza de los diferentes cursos se seguía un método tradicionalista,

la metodología de seminario no se aplicaba, predominaba la clase magistral; faltaba coherencia entre lo planteado y lo realizado pues no se tenía en cuenta el hecho de que eran seminarios –donde se requería una participación más activa de los estudiantes- produciendo como resultado una actitud pasiva por parte de los mismos durante la clase y durante todo su proceso de aprendizaje.

Este estudio nos permite apreciar las habilidades investigativas que los estudiantes de lenguas pueden adquirir gracias a la implementación de un componente de investigación dentro del programa de estudios. Al igual que dicha investigación, con base en las opiniones de los estudiantes y profesores, en el presente estudio buscamos determinar si el componente de investigación brinda realmente bases fundantes para la vida profesional del futuro docente. Consideramos igualmente importante el aporte que este estudio hace en cuanto a la metodología para llevar a cabo la recolección de los datos, mediante el uso de encuestas y entrevistas. En nuestra investigación de corte cualitativo también consideramos necesario y adecuado el empleo de dichas herramientas de recolección de información.

Por su parte, López y Zuluaga (2005), en su estudio titulado “Impacto de la formación investigativa en los estudiantes de licenciatura de idiomas de la Universidad de Caldas”, buscaron indagar sobre las experiencias investigativas de asesores y estudiantes de dicho programa durante la etapa de Práctica profesional educativa, caracterizada por la implementación de la investigación acción. Este estudio se enmarcó dentro del paradigma interpretativo y transformativo de la investigación-acción. En esta investigación participaron estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura que estaban desarrollando su práctica docente en instituciones oficiales de educación básica y media vocacional. Un grupo de asesores también participó en el estudio, quienes se encargaron de hacer el seguimiento de los practicantes en las aulas en cuatro momentos: observación de clases, asesorías semanales, jornadas académicas y reuniones periódicas.

Los resultados mostraron que la implementación de la investigación acción en la práctica docente les permitió a los estudiantes desarrollar sus competencias investigativas, las cuales los ayudaron a descubrir e identificar las causas de los problemas que enfrentan los

maestros en las aulas de clases, para así implementar planes de acción con miras a la transformación de los procesos en el aula y, posteriormente, al análisis y evaluación de los alcances de dichas acciones. Adicionalmente, los estudiantes también desarrollaron competencias pedagógicas que les permitieron emplear e integrar sus conocimientos y habilidades en pedagogía y didáctica para reflexionar, planear y diseñar actividades con el objetivo de hacer más efectivos los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes. Por último, los resultados mostraron que los estudiantes desarrollaron también las diferentes competencias comunicativas en la lengua extranjera: habla, escucha, escritura y lectura.

En el anterior estudio podemos apreciar que los estudiantes reconocen que la investigación-acción es de gran utilidad para el ejercicio de la práctica docente. Es interesante también el hecho de que para promover la formación investigativa de los estudiantes de lenguas en dicha institución, se opta exclusivamente por la investigación acción, lo cual coincide con el enfoque investigativo empleado en la Universidad de Antioquia.

Esta investigación aporta a nuestro trabajo teniendo en cuenta que buscamos indagar sobre la percepción que tienen los estudiantes y profesores frente a la pertinencia de la segunda fase del componente de investigación en la formación docente.

Orrego y Mesa (2005), en su estudio titulado “Evaluación del Componente Investigativo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia”, buscaron evaluar dicho componente ya que se había identificado previamente la necesidad de formar a los asesores de práctica en investigación-acción y desarrollar autonomía en los estudiantes, todo esto enmarcado dentro del plan de desarrollo de la Universidad.

Estas autoras se fijaron como objetivos indagar sobre la percepción de los estudiantes y profesores frente al componente de investigación, determinar el tipo de estrategias utilizadas para desarrollar en el estudiantado habilidades investigativas, fomentar la toma de conciencia por parte de estudiantes, profesores y directivos de la importancia de la



formación en investigación y desarrollar conocimientos y actitudes frente a su rol como investigadores.

Las herramientas de recolección de datos fueron una serie de cuestionarios y entrevistas realizadas a estudiantes y profesores y un análisis de los programas de los diferentes cursos que integran dicho componente. La información recolectada fue estudiada por medio de comparaciones y contrastes para la definición de categorías.

Este estudio, a diferencia del llevado a cabo en el 2008 en dicha universidad, mostró que los estudiantes no tenían claridad frente al objetivo del componente de investigación en el programa, así como tampoco frente a las actividades que se realizaban para la creación y formación de habilidades investigativas. Se encontró también que los estudiantes no consideraban relevante para su formación el componente de investigación, ya que estaban centrados principalmente en su formación en lenguas extranjeras y no se veían a sí mismos como futuros investigadores. Además de lo anterior, se identificó que aunque los estudiantes eran conscientes de los problemas presentados dentro de la enseñanza de este componente, ellos no mostraban una reacción activa frente a ello, pero sí crítica frente a la evaluación que se realizaba al interior del mismo. Finalmente, se pudo conocer que dentro de las metodologías empleadas por los profesores había una falta de explicitación en los términos y conceptos, lo que conducía a que los estudiantes presentaran una falta de claridad conceptual. Estos manifestaron, sin embargo, que a pesar de que las clases eran magistrales, éstas daban lugar a lecturas críticas y reflexivas de los textos.

Este estudio nos provee aportes interesantes acerca de la percepción de los estudiantes frente al componente de investigación, la cual en este caso es un poco negativa. Reconocemos como aporte para nuestra investigación la metodología empleada para el análisis de la información, la cual se hizo principalmente por medio de categorías. En nuestro estudio, buscamos igualmente analizar por medio de categorías, la información obtenida a través de las diversas entrevistas utilizadas para recoger las impresiones de los estudiantes y profesores acerca de la segunda fase del componente de investigación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Es de resaltar que son tres las investigaciones realizadas en la Universidad de Antioquia que tienen como objeto de estudio el Componente de Investigación. Lo anterior nos permite, en primer lugar, pensar que este es un factor considerado importante en la formación docente y, en segundo lugar, identificar que dicho componente ha sufrido cambios, reflejados en la última investigación en el año 2008, en la cual hay una exaltación de dicho componente por parte del estudiantado y del profesorado, dejando también en claro la necesidad de una formación más profunda en el campo. Esto nos da una pauta a seguir en lo que concierne a nuestra Universidad y a nuestro programa en lo relacionado con la necesidad de evaluación interna continua de los procesos por parte de los miembros de la comunidad.

## **Marco teórico**

Estructuramos los referentes teóricos en tres apartados así: el primero relativo a las disposiciones y normativas que rigen los programas de formación de docentes, que regulan y explican la presencia de la investigación en los programas de educación; el segundo hace un acercamiento a la noción de currículo por ser ésta mencionada de manera reiterada en apartes previos y posteriores del trabajo, el tercero revisa, en la teoría, las tendencias globales en la formación de docentes de lenguas extranjeras y el cuarto resume los conceptos relativos a investigación educativa más comúnmente encontrados en los programas del componente en estudio.

### ***Normatividad que rige los programas de educación***

#### **Decreto 272 de 1998**

El decreto 272 promulgado en 1998 por el Ministerio de Educación Nacional, fue creado con el propósito de establecer requisitos tanto para la creación como para el posterior funcionamiento de los programas de pregrado y postgrado en el área de educación; requisitos que serían cumplidos por instituciones universitarias o universidades, a quienes se delega la misión de formación en educación a nivel superior.

El decreto 272 se ampara en la Constitución Política que propende por una educación de calidad y por una formación que tenga en cuenta la dimensión “moral, intelectual y física” del futuro docente (artículo 67). Toma igualmente la Ley 115 de 1994 en la que se concibe la educación como un proceso de “formación permanente” que debe apuntar al desarrollo integral de un “educador” que sea idóneo a nivel moral, ético, pedagógico y profesional.

En este decreto se establece que los nuevos programas en educación deben seguir tres grandes principios: en primer lugar, éstos deben responder a las necesidades del país en los ámbitos “educativo, social, económico, político, cultural y ético” y fortalecer los “valores de la democracia participativa” consagrados en la Constitución; en segundo lugar, la

pedagogía debe ser la “disciplina fundante” de los programas ya que ésta es el campo propicio para la reflexión que da lugar al conocimiento y la articulación con otras disciplinas y en tercer lugar, los programas deben formar un docente capaz de comprender las problemáticas relacionadas con la educación y de emprender “acciones formativas” tanto a nivel individual como colectivo. Esta capacidad de acción transformadora requiere que el futuro docente tenga una actitud para estar en constante formación y tener una mirada crítica e investigativa que le permita conocer y orientar mejor a sus educandos; una actitud para servirse del conocimiento y ponerlo al servicio de sus alumnos teniendo en cuenta sus necesidades; contribuir al desarrollo de aptitudes y de una mente abierta frente a otras culturas pero a la vez crítica frente al conocimiento y, por último, tener un buen dominio de la tecnología puesta al servicio de la educación.

Con respecto a la organización curricular de los programas, éstos deben organizarse de acuerdo con ciertos “núcleos del saber pedagógico”: la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas, la interdisciplinariedad y la “dimensión ética, cultural y política” de la docencia. La competencia investigativa y la modalidad teórico-práctica deben ser ejes transversales en los programas de formación docente.

Los programas de formación deben estar adscritos a facultades de educación u otra unidad académica universitaria. La unidad académica puede trabajar conjuntamente con otras unidades o entidades no universitarias de diversa índole, en el marco de la interdisciplinariedad, para ofrecer un programa, desarrollar líneas de investigación u ofrecer programas de extensión.

En relación con los títulos a otorgar, los programas de formación docente deben ofrecer uno de los énfasis para los diferentes niveles: preescolar, educación básica y educación media. El decreto establece una duración de cinco años para la modalidad presencial diurna y de seis años para la modalidad nocturna, semipresencial y a distancia.

La articulación entre docencia e investigación debe garantizarse a través de, al menos, una línea de investigación en educación y pedagogía y condiciones adecuadas para el

cumplimiento de la investigación tales como una planta de personal dedicada a la investigación, recursos bibliográficos, físicos y tecnológicos y medios de publicación ya sea de resultados de investigación o de material didáctico derivados de la misma.

Finalmente, la selección de los aspirantes y la permanencia de los admitidos en el programa deben seguir criterios de exigencia y excelencia. Asimismo, la calidad del programa académico debe sostenerse y para ello la institución debe ser rigurosa en la selección de los profesionales a su servicio para garantizar un buen desempeño tanto en los cargos directivos como en la investigación y la docencia propias de la unidad académica que ofrece programas en educación. La institución debe también atender a la necesidad de cualificación permanente de los docentes, buenas condiciones laborales y la promoción de programas de postgrado e intercambios.

La Universidad del Valle, en cumplimiento de las demandas gubernamentales, puso en concordancia sus propósitos principales y generales con el decreto 272 de manera tal que se integrara la necesidad de formar profesionales aptos para desempeñarse en el sistema cambiante actual con la formación de ciudadanos competentes en lo que hacen, tal como lo muestran su misión y su visión (Universidad del Valle, Acuerdo No. 001, 2002):

- **Misión.** La Universidad del Valle, como Universidad Pública, tiene como misión educar en el nivel superior, mediante la generación y difusión del conocimiento en los ámbitos de la ciencia, la cultura y el arte, la técnica, la tecnología y las humanidades, con autonomía y vocación de servicio social. Atendiendo a su carácter de institución estatal, asume compromisos indelegables con la construcción de una sociedad justa y democrática.
- **Visión.** La Universidad del Valle, como una de las más importantes instituciones públicas de educación superior del país en cobertura, calidad y diversidad de sus servicios, aspira a consolidarse como una universidad de excelencia, pertinente, innovadora, eficiente, competitiva, con proyección internacional y de investigación científica.

## **Acuerdo No. 009 Mayo 26 de 2000**

En este acuerdo el Consejo Superior establece las políticas, las normas y las instancias para la definición y la reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad del Valle, reformándose el acuerdo 001 de Febrero de 1993.

La Universidad define como propósitos generales de todo programa de pregrado la promoción y el ofrecimiento de las mejores oportunidades académicas para el desarrollo del talento y de las capacidades creativas y de autorrealización del estudiante en todas las dimensiones. En el acuerdo 009 se establece que la Universidad del Valle y las unidades académicas responsables se guiarán por los principios de formación integral, flexibilidad curricular e innovación pedagógica y curricular y por los criterios de calidad, pertinencia y eficiencia.

La formación integral se refiere al estímulo de las diversas potencialidades, emocionales, estéticas y físicas del estudiante a partir del ofrecimiento de un currículo formal; la flexibilidad es dada en términos de garantizar al estudiante diversas opciones de selección y construcción de experiencias y actividades formativas de acuerdo a sus características particulares; la innovación en lo pedagógico consiste en una renovación periódica de programas, enfoques, modalidades y prácticas de formación; la calidad es la disposición adecuada de recursos, procesos y enfoques orientados a garantizar las mejores oportunidades; la pertinencia se refiere al diseño y ofrecimiento de programas y actividades de formación concordantes con los desarrollos científicos, tecnológicos, artísticos y humanísticos, con el cambio de las profesiones, disciplinas y contextos y la eficiencia, finalmente, se relaciona con el uso y el aprovechamiento racional de todos los recursos y energías de la institución.

También se define en el acuerdo que las unidades académicas estimularán la reflexión pedagógica y la cualificación permanente de sus docentes para la realización de los principios generales y de los propósitos formativos.

En concordancia con lo anterior, un programa de formación de pregrado es entendido como la “organización de los saberes (teóricos, prácticos o teórico-prácticos) en un conjunto de experiencias académicas, pedagógicas y culturales, acorde con las expectativas y demandas de formación en cada campo profesional o tecnológico y condiciones legales vigentes”.

El diseño curricular deberá hacer explícitos: la justificación del programa, los objetivos, el perfil profesional, el tipo de asignaturas, la duración en años o semestres, las estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje, las formas de seguimiento y de evaluación, el título, las modalidades y jornadas y el plan de estudios.

Todo plan de estudios estará formado por cuatro tipos de asignaturas: básicas, profesionales, electivas profesionales, y electivas complementarias”, la definición de las mismas corresponde a la comunidad académica responsable del programa. La universidad velará por que se ofrezca de manera permanente una formación en principios constitucionales, valores democráticos y de convivencia ciudadana.

Las asignaturas Electivas profesionales y las Electivas complementarias deben diseñarse con base en los criterios de flexibilidad, integralidad e interdisciplinariedad definidos anteriormente. Los departamentos y escuelas responsables del ofrecimiento de las asignaturas propondrán actividades diversas para su desarrollo y evaluación, como las validaciones, exámenes de proficiencia, los exámenes comprensivos, el trabajo tutorial, la educación desescolarizada, etc.

Por otra parte, en relación con las instancias responsables, la creación y la autorización del funcionamiento de los programas es competencia del Consejo Superior; la aprobación y reforma del currículo es competencia del Consejo Académico, que corresponde a la Dirección General, a las facultades, a los departamentos y escuelas garantizar el desarrollo de los programas, actividades de docencia e investigación, que el vicerrector académico es responsable de liderar la ejecución de las políticas, hacer seguimiento y evaluar los procesos académicos que sustenta los programas de formación. A la dirección académica

curricular le corresponde el encargo de coordinar asuntos académico-curriculares de la universidad.

Corresponde a las facultades a través de los departamentos y escuelas el diseño, la presentación para su aprobación, la definición de las modalidades de ofrecimiento, las jornadas y las sedes, así como las estrategias, acciones, recursos y responsables de su ejecución, dejando en claro que cada universidad es libre de organizar su plan de estudios.

El Consejo Académico, por su parte, reglamentará el procedimiento de designación, los requisitos y la dedicación de los Directores de Programa de acuerdo con las políticas establecidas por el Consejo Superior.

Y finalmente, son funciones del director del programa las siguientes: dirigir el proceso curricular del programa académico, coordinar con el jefe del departamento la programación y ejecución de las actividades docentes y académicas, liderar con el jefe de unidad los procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad del programa, entregar cada año un informe sobre las actividades realizadas, asesorar a los estudiantes, promover la participación de los mismos, estudiar, aprobar o negar en primera instancia las solicitudes, reclamos o recomendaciones. Todo programa tendrá un comité de programa que asesorará y apoyará al director en la toma de decisiones y en la organización coordinación y evaluación de las diferentes actividades.

Acerca de la programación académica y sistema de información, la dirección de registro académico es la encargada de dar fe pública de procesos de matrícula, calificación e historia académica de los estudiantes y sus resultados a través de certificados y verificar el cumplimiento de los requisitos para el otorgamiento de títulos, así como de la programación de todos los cursos al interior de la universidad.



## ***Currículo: acercamiento a nociones y a aspectos generales***

López (2001) plantea que el currículo educativo está determinado por “relaciones de poder hegemónicas”, y de “principios de control social”. Aquí, las correspondencias entre “la teoría y la práctica”, y “educación y sociedad”, son ineludibles puesto que el currículo, en su diseño (y aplicación), obedece a decisiones políticas y sectores sociales dominantes presentes “en un momento histórico determinado”. La educación es un campo permeado por las decisiones antes mencionadas, no se lo puede ver cómo un territorio aislado de la realidad a la que pertenece, o uno idealizado en el que todo lo planeado se cumple a cabalidad sin lugar a cambios o necesidad de mejoramientos. Además, el docente debe desarrollar una “mirada crítica” que le permita tomar decisiones acordes a las necesidades de su entorno educativo, y a su vez, que le permita cimentar una “identidad pedagógica”.

A la hora de abordar acepciones para el concepto de currículo, se hallan diferentes posiciones con similitudes que:

- Asumen una visión socio-política específica sobre la educación.
- Concretizan una concepción sobre el conocimiento y su intencionalidad.
- Explicitan una posición frente al cambio.
- Caracterizan al estudiante y obviamente a la escuela.
- Comportan un discurso regulativo y un discurso instruccional.

Estas características son definitorias para el contexto y las necesidades de sus actores, al mismo tiempo que existe una dependencia de los sectores políticos dominantes quienes ejercen un impacto decisivo a la hora de elaborar un diseño curricular, que define qué conocimientos impartir y con qué finalidad. Con respecto a los discursos funcional y regulativo, Bernstein (1994, En López, 2001: 57) señala que el primero “es el discurso que controla la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento [...]”, mientras que el segundo es:

*“el conjunto de reglas que regulan aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de transmisiones, adquirientes, competencias y contextos, a un nivel de abstracción mayor suministra y legitima las reglas oficiales que regulan el orden, la relación y la identidad”.*

Las definiciones que encontramos, como podremos ver, destacan diversos elementos que interactúan con aspectos sociales y contextuales, entre otros. Sin embargo, algunos autores no dan una definición en sí de la palabra currículum, sino que plantean algunas nociones o características. Por ejemplo, Grundy (1987, En López, 2001: 57) indica que el currículum:

*“no es un concepto sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana, más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”.*

Lo anterior expone la complejidad del término currículum puesto que, como se ha dicho, éste obedece a una serie de elementos configuradores enmarcados en un contexto social determinado. El currículum no se piensa, pues, sin un contexto. Es aquí donde el concepto de cultura, en toda su amplitud, surge como fundamento primario del currículum. Whitty (1980, En López: 2001, 60) se acerca a esta postura para centrarse en la influencia de facciones políticas dominantes, de aquí se infiere que las necesidades reales de los actores de la educación se redefinen según la voluntad de instancias superiores con intereses particulares. Según él, el currículum se convierte en: “una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes de la sociedad”. Las diferencias sociales en cuanto a “posibilidades e igualdades” se replican en la escuela, al ser esta un vehículo de la cultura en la que esté inscrita.

Es igualmente importante considerar el factor estudiantes (sus necesidades) como elemento configurador del currículum, ya que las “prácticas educativas” que tengan lugar en las instituciones repercutirán en los roles, actuales y a futuro, que los estudiantes desempeñen en la sociedad. Por otro lado, López llama la atención sobre la noción de “práctica educativa” que bien puede trascender las fronteras de la cultura escolar hasta abarcar otros aspectos en la vida del estudiante.

Por su parte, Zais (1976, En López, 2001: 58) plantea dos formas de abordar el currículo: una como “plan de estudios”, y la otra “para identificar un campo de estudio”. En la primera, el currículo está representado por una serie de contenidos de clase con los que el estudiante deberá lidiar y salir airoso, siendo esta la visión “tradicional” más difundida. Esta definición goza de amplia aceptación en los sistemas de enseñanza basados “en los procesos de transmisión” de carácter inflexible donde los *límites, propósitos y prácticas* han sido predefinidos. Respecto a esto, Rule (1974, En Iafrancesco 2004: 19) explora un compendio de las definiciones más comunes del currículo en la década de los setenta en los Estados Unidos, una de ellas es: “el currículo es la definición de los contenidos de la educación”. En cuanto a la segunda forma de abordaje, López (2001) dice: “es interesante resaltar el concepto de *campo de estudio* en la medida que advierte la presencia de tensiones entre y dentro de los elementos que lo constituyen”. A esto obedece la separación entre campos especializados y generales de estudio; por otra parte, se advierten factores relacionados al “*qué*” y al “*cómo*” “de la acción educativa”, estos son definidos por las interacciones propias del “campo educativo”.

Otra concepción, de tipo “plurifuncional” ha sido propuesta por Shubert (En López 2001: 59) en donde el currículo se define como:

- conjunto de conocimientos.
- programa de actividades planificadas.
- resultados pretendidos de aprendizaje.
- experiencia.
- temas y destrezas.
- programa que proporciona contenidos y valores en los alumnos.
- reconstrucción social.

Es notorio el intento de aunar todos los componentes que tienen lugar en los procesos de formación dentro de este sentido de plurifuncionalidad. Existe una concatenación entre los aspectos antes mencionados que depende de las intenciones en un proceso de formación determinado.

Otra concepción de currículo que cabe resaltar es la de Bernstein. Sobre esta concepción, Díaz (2000, En López 2001: 61) afirma que en Bernstein “ha estado presente de manera consistente la relación entre clase social, cultura y socialización [...]”. Allí, el currículo se piensa como:

*“las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social. El currículo define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento”*. Bernstein (1984, En López, 2001: 60)

En las prácticas educativas, el currículo y la evaluación conforman un poder bicéfalo que controla los aspectos de selección del conocimiento, forma de impartirlo, y las formas de comprobación de manejo de éste. Bernstein también plantea que el currículo obedece a “*arbitrarios culturales*”, y relaciones de poder y control, manteniéndose así en la posición de otros autores que exponen a la luz las implicaciones políticas que definen al currículo. Con esta postura, consecuente con la responsabilidad de los educadores en su realidad educativa, se va más allá de la visión técnica del currículo, y se lo ubica donde debe estar, en medio de una realidad social afectado por todas las dinámicas que han sido mencionadas con anterioridad.

Continuando con la tarea de sentar una noción integradora de currículo, encontramos tres perspectivas elementales desde las cuales se lo puede estudiar, propuestas por Rue (1994, En López, 2001: 63):

- El currículo como estructura académica o plan de estudios.
- El currículo como contexto normativo de la interacción educativa.
- El currículo como experiencia educativa.

De las perspectivas mencionadas se desprenden “dos tendencias en el desarrollo curricular”, que tienen sus efectos correspondientes definidos en modelos distintos. Estos dos modelos son: “el modelo de racionalidad técnica” y “el modelo de proceso”.

“El modelo de racionalidad técnica” cuenta con Tyler como exponente principal, quien establece:

*“la concepción del currículo como problema técnico; la relevancia de los expertos externos en su papel de guía en la planificación educativa y toma de decisiones y su capacidad de control sobre el proceso, a través de la evaluación externa”*. Tyler (En López, 2001: 63)

Desde un punto de vista funcional, el currículo se piensa desde necesidades de tipo administrativo y como una serie de resultados de aprendizaje. Lo anterior provoca que el currículo adquiera un carácter prescriptivo e inflexible. La interdisciplinariedad pierde significado en esta concepción. López (2001) dice que es “necesario señalar que esta concepción parece ser la hegemónica en la cultura curricular de América Latina”.

En cuanto al “modelo de proceso”, encontramos a Stenhouse, Grundy y Elliot como exponentes principales. Según López (p. 64), este modelo plantea:

*“el desarrollo curricular es una práctica social, ello significa que no se inferirá necesariamente de más posiciones de autoridad externa por fundamentadas que sean, si previamente no son asimiladas en términos de necesidad, de economía de la acción, de autoimagen profesional, en los propios esquemas conceptuales y profesionales de los docentes y en sus habilidades”*.

En esta noción es posible colegir la naturaleza socio-histórica del currículo ligada a su desarrollo. Esta noción sobrepasa los límites trazados en el plan de estudios o en la entrega de información que no se articula con el contexto en el que tiene lugar. Ahora tenemos que, desde la hermenéutica, Stenhouse (1984, En López, 2001: 64) hace la siguiente definición de currículo: “el intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma, que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”. En la posición de Stenhouse la teoría y la práctica convergen en el currículo entendido como un campo de comunicación. En esta relación teoría práctica el profesor se concibe como investigador.

Sacristán (1988, En López, 2001: 64) al referirse al trabajo de Stenhouse dice que éste “ha planteado de forma definitiva el problema de concebir el currículo como campo de estudio

y de práctica [...]”. Dicho problema se interesa por las relaciones de “dos grandes campos de significado” generados como conceptos independientes de currículo, “intenciones para la escuela y la realidad de la escuela”, así como las “teorías o ideas para la práctica, y las condiciones de la realidad de esa práctica”.

En un planteamiento de Alba (1998, En López, 2001: 65), al igual que en otros autores ya mencionados, se advierte las implicaciones de las relaciones de poder, más específicamente, imposición de clases sociales, en el currículo. A diferencia de las teorías tradicionales, en este enfoque encontramos que el interés del currículo se centra en “las articulaciones antes que en los contenidos”.

Con respecto al campo curricular latinoamericano, Magendzo (1996, En López, 2001: 65) concibe el currículo como ente negociador “entre cultura universal y la cultura de la cotidianidad”, así como socializador entre las culturas dominante y dominada. Ese carácter negociador posibilita construcciones grupal y colectiva. Más que un proceso de transmisión, se crean contextos de interacción en los que transitan “imaginarios contruidos desde intereses y posiciones diversas y en algunos casos contrarias y divergentes”. López (2001).

Ahora bien, de todo lo anterior, podemos notar cómo los currículos cumplen funciones distintas según sea el nivel educativo y sus características en tanto que reflejan diferentes finalidades que obedecen a dichos niveles.

### **Factores a través de los cuales se concreta el currículo**

De acuerdo con Dubin y Olshtain (1986), al momento de evaluar currículos existentes deben examinarse los siguientes factores:

**Materiales:** al momento de evaluar materiales existentes es necesario analizar ciertos elementos. El primer elemento es el elaborador y el contexto en el que fueron elaborados los materiales. El segundo elemento es la compatibilidad de los materiales con el

programa. Un tercer elemento son las alternativas que ofrecen los materiales a los profesores y a los aprendices. El cuarto es la organización y la integración de las habilidades en los materiales. Un quinto elemento es la autenticidad de los textos utilizados en la elaboración de los materiales. El sexto y último elemento a tomar en cuenta es la opinión de los profesores y aprendices que han usado el material.

**Profesores:** los profesores son el factor más importante para determinar el éxito de un nuevo programa o nuevos materiales. Los elementos que se deben tener en cuenta al evaluar el profesorado son los siguientes: el manejo de la lengua que posee el profesor; la preparación y experiencia del profesor y la actitud del profesor hacia los cambios que se puedan generar en el programa.

**Aprendices:** El factor estudiantes también es importante ya que, dentro del marco de programas comunicativos, se espera que participen activamente en su proceso de aprendizaje. Con el fin de ayudarlos a convertirse en aprendices responsables es necesario un periodo de formación donde se fomente el aprendizaje autónomo, trabajo en grupo, liderazgo de actividades, etc.

### **Influencia de la visión del lenguaje en el currículo**

Un enfoque educativo podría enmarcarse dentro de una de las siguientes visiones de la lengua: una orientación conductista, que considera al ser humano como un ser pasivo que actúa de acuerdo a los estímulos que recibe del medio; una orientación racional-cognitiva, que considera al ser humano como un ente activo e iniciador de todo acto. Finalmente, una orientación humanística, que está ligada al desarrollo y crecimiento individual, haciendo énfasis en los factores afectivos. Generalmente la orientación del currículo es compatible con una o más teorías del lenguaje y el aprendizaje de lenguas.

### **Características ideales del currículo en las universidades**

De acuerdo con Iafrancesco (2004) las características ideales de un currículo en un contexto universitario son: *una inspiración antropológica*, que busque una formación integral de los

individuos desarrollando potencialidades y valores humanos; *participación comunitaria*, que permita la inclusión de cada miembro de la comunidad en el proceso curricular; *interdisciplinariedad*, que integre las diferentes ramas del conocimiento; *flexibilidad*, que permita que el currículo sea modificado en aras de un mejoramiento constante; *coherencia*, que logre que sus elementos constitutivos se interrelacionen y converjan en un sentido específico; *realismo y pertinencia*, que consiga responder a las necesidades del entorno; *proyección*, que en su diseño tenga una visión hacia el futuro; *personalización*, que tome en cuenta las iniciativas personales de los promotores para el beneficio de la comunidad; *gestión estratégica*, que responda a la misión y visión de la institución educativa al igual que a los principios, objetivos y fines del Proyecto Educativo Universitario.

### **Aspectos curriculares a considerar**

López (2001) establece una propuesta que se aleja de la mera utilización discursiva y “aparencial” que, en muchas ocasiones, se le da al currículo y que en definitiva no afecta a los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Él plantea la necesidad de pensar y hacer currículo partiendo de la concepción de los *modelos pedagógicos*.

Encontramos que, según Díaz (1995, en López 2001: 70), “un modelo pedagógico puede considerarse como un dispositivo de transmisión y reproducción que implica” una *dimensión Instruccional* referente a la “organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo” y una *dimensión regulativa* que trata sobre la “organización de las relaciones sociales en la escuela”. En este sentido, pensar el currículo desde estas dimensiones permite un mejor acercamiento al análisis de aspectos concernientes a los agentes y a los elementos que influyen sobre estos. Algunos de estos aspectos, planteados por López (p. 71), son: “¿Qué tipo de hombre interesa formar? ¿Cómo o con qué contenidos, entrenamientos o experiencias? ¿A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación? ¿Quién predomina o dirige el proceso?”.

Es necesario resaltar que el currículo y las “identidades pedagógicas” planteados por una determinada institución deben ser coherentes con el modelo pedagógico que ésta adopta.



López (p. 72), expone dos grandes modelos pedagógicos de gran utilización en varios escenarios académicos, estos son:

- El modelo pedagógico de actuación, concede un interés fundamental al resultado específico del adquirente a un texto concreto que de acuerdo a la previsiones, construirá el adquirente y a destrezas especializadas necesarias para la producción de este resultado, ya sea texto o producto concreto.
- El modelo pedagógico de competencia, se refiere a los procedimientos para comprometerse con el mundo y para construirlo. Las competencias son intrínsecamente creativas y se adquieren de forma tácita en las interacciones informales. Son logros prácticos.

Los modos pedagógicos, a su vez, se sitúan respecto al *campo de recontextualización oficial*, es decir, a las disposiciones legales estatales de entes como el MEN. La importancia en conocer dichas disposiciones gubernamentales atiende la necesidad de combatir y evidenciar el discurso político que figura como neutral. Ante esto, López (p. 23) dice: “las estructuras académicas y curriculares no son neutras, comportan o reflejan las formas de distribución del poder y los principios de control social que caracterizan el campo de recontextualización oficial”.

Por otro lado, encontramos que los modelos pedagógicos permiten explorar diversos aspectos problemáticos a través de líneas de investigación. La constante reflexión respecto a las dos dimensiones antes expuestas promueve un replanteamiento permanente del currículo ya que este es susceptible a cuestionamientos y a cambios de mejoramiento.

Finalmente, encontramos otro aspecto que surge en el análisis de los modelos pedagógicos que es lo que López (p. 79) denomina como el *mito curricular*. Este mito consiste en el distanciamiento existente entre el *constructor de palabra curricular* y el *protagonista escucha* que produce un corte en la comunicación sobre la aplicación de los aspectos teóricos implementados en un contexto educativo determinado. Esto evidencia una falta de

autonomía del ejecutor ya que éste sólo se restringe a poner en marcha aspectos trazados en escenarios distantes al aula.

Frente a todo lo anterior, se evidencia una gran necesidad de establecer una relación de coherencia entre los aspectos internos del currículo y la ejecución que este tiene en las instituciones de educación. Para ello, es necesario pensar el currículo más allá de aspectos meramente formales y establecer un escenario de reflexión e investigación constante en base al concepto de los métodos pedagógicos. Por último, encontramos que el profesor debe tomar una posición activa respecto a la coherencia interna del currículo y ser un ejecutor consciente del mismo.

### ***Tendencias globales en la formación de docentes de lenguas extranjeras***

Una revisión de las tendencias globales de formación de docentes de lenguas extranjeras, tanto a nivel de la formación inicial como de la formación continuada, realizada por Cárdenas (2009), permite ver un cambio que va de la formación basada en la imitación a la formación basada en la reflexión, pasando por el modelo humanista y constructivista y los enfoques dirigidos a la dimensión social del aprendizaje. Estos modelos, según la visión de varios autores (entre otros, Crandall, 2000; Wallace, 1991; Freeman, 1998 y 1991 y Roberts, 1998, en Cárdenas, 2009), se han caracterizado por tener raíces en la lingüística aplicada y ser, aún en épocas recientes, modelos de transmisión orientados al producto. Sin embargo, se ha empezado a incursionar en los procesos constructivistas que ya hacen parte de la formación de docentes de otras áreas.

Las tendencias anteriormente mencionadas, permiten ver la presencia de la investigación como factor importante en la formación de docentes. En las tendencias de formación planteadas por Roberts (1998, en Cárdenas, 2009), se plantea que las teorías de aprendizaje guardan estrecha relación con la formación de docentes de lenguas extranjeras, en especial cuando todo se orienta a la dimensión social del aprendizaje donde se comprenden los modelos de la persona como ser social, la ciencia de la acción y el constructivismo social.

Se encuentra el modelo de ciencia de la acción que sigue la metodología de la investigación-acción. Este modelo propone el trabajo en equipo del cual hagan parte científicos sociales y actores del medio educativo; está orientado no solamente a mejorar las prácticas pedagógicas, sino también a reflexionar sobre las visiones y los procedimientos de los diferentes actores, y a cuestionar las estructuras y las prácticas existentes para llegar a transformaciones estructurales y sostenidas.

También tenemos las tendencias de formación basadas en la reflexión a partir del pensamiento de educadores como Dewey, Schön, Argyris y Kolb que Wallace (1991, en Cárdenas, 2009) retoma al hablar de la formación de los docentes de lenguas extranjeras. El ciclo de reflexión de Dewey (1938, en Cárdenas, 2009), consta de seis etapas: la detección de un determinado problema, la observación para entenderlo mejor, la propuesta de alternativas para solucionarlo, el análisis de las implicaciones de las alternativas, la selección de la mejor y la observación para evaluar la alternativa escogida. Si lo propuesto en este ciclo lleva a resultados positivos, esta experiencia se adopta como conocimiento personal. La constante reflexión lleva al docente a mejorar su práctica cotidiana pero también a un cambio personal y profesional que lleva a formar un docente autónomo y creativo.

Por su parte Schön (1983, en Cárdenas, 2009), propone la reflexión en la acción, es decir una reflexión simultánea a la práctica que lleva al aprendiz o al docente a probar soluciones inmediatas y, de esta manera, desarrolla la capacidad de resolver los problemas de manera rápida y creativa. La reflexión continua permite la constante comparación entre teoría y práctica y la autoevaluación permanente; permite crear conciencia del significado de la labor docente en un contexto específico y puede llevar a procesos de investigación curricular y de investigación-acción con otros colegas.

Cárdenas concluye que los modelos de formación docente existentes tienden a privilegiar las experiencias, los conocimientos y las creencias de los docentes en formación y dan gran importancia a la reflexión dentro de los procesos; al conocimiento como proceso sicosocial de construcción; recomiendan hacer la práctica en contextos reales, ofrecer una sólida

formación en investigación o utilizarla como metodología de formación y llevar al futuro docente a tomar conciencia de los diferentes roles que juega en la comunidad a la que pertenece y de las responsabilidades que tiene como profesional, como individuo y como ser social.

En consonancia con las tendencias anteriormente mencionadas, los programas de formación de docentes de lenguas extranjeras deben ofrecer a sus estudiantes una sólida formación en investigación, de manera que el futuro docente tome conciencia de su práctica dentro del aula y reflexione sobre los procesos que lleva a cabo, identifique problemas y sea capaz de propiciar cambios si lo considera necesario. De esta manera, es de gran importancia que en los programas de formación docente se incluya un componente en donde los estudiantes aprendan y valoren la utilidad de la investigación educativa.

Bondarenko (2009) resalta la importancia de la inclusión de la investigación en la formación docente como eje fundamental para hacer de los futuros licenciados sujetos creativos, capaces de llevar a cabo transformaciones con miras a solucionar los diversos problemas educativos que se puedan presentar. En oposición a una formación tradicionalista de docentes dedicada sólo a la transmisión del conocimiento, la autora propone formar docentes capaces de investigar, pensar, comunicarse y tener iniciativa, así como también capaces de asumir su papel protagónico en la transformación del sistema educativo; para ello se requiere de un docente investigador de su propia práctica (procesos de enseñanza y aprendizaje) que posea competencias para solucionar los problemas que se presenten en su entorno.

La investigación en la formación del licenciado es importante tanto para el desarrollo profesional como personal, ya que la investigación le es útil al estudiante incluso para ser autónomo y auto-reflexivo en sus propios procesos de aprendizaje de manera tal que puede construir nuevos conocimientos a partir de sus experiencias, en lugar de adquirir constantemente conocimientos ya generados o establecidos por otros. La autora también señala la necesidad que tienen los estudiantes de construir una subjetividad creativa, para lo cual necesitan desarrollar diferentes habilidades tales como pensar, crear, diseñar, resolver,

interactuar, manejar, producir y comunicar. Para ello, es fundamental que los alumnos reciban una formación investigativa integral, basada en la teoría (dominio de los principios y métodos de la investigación) y en la práctica (participación en la dirección y ejecución de la propia investigación). Bondarenko resalta que mediante la formación investigativa, el poder pasa del docente formador al estudiante que se está formando, pues este último toma el control de su propio aprendizaje y desempeña un papel protagónico desde su acción investigativa. La formación en investigación permite a los futuros docentes convertirse en agentes activos, críticos y creadores del conocimiento.

En cuanto al tipo de investigación pertinente para los programas de formación de docentes, varios autores coinciden en optar por la investigación-acción, la etnografía, la investigación de campo, el estudio de caso y la práctica docente (Bondarenko (2009), Sandín (2003)).

A continuación definiremos la investigación educativa y los conceptos que aparecen como contenidos centrales en el componente de investigación objeto del presente estudio.

### ***Investigación educativa***

La educación es un área de investigación interdisciplinar que proporciona descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de las prácticas educativas. La práctica educativa se centra en la enseñanza y el aprendizaje, e incluye factores que influyen en la enseñanza, como el desarrollo del currículum, las innovaciones, la administración, el desarrollo docente y las políticas educativas (McMillan & Schumacher, 2005: 26).

La investigación hace avanzar al conocimiento y mejora la práctica educativa. McMillan & Schumacher (2005) sostienen que los educadores en su práctica están constantemente intentando entender los procesos educativos y deben tomar decisiones al respecto. Estas decisiones tienen un efecto sobre diversas personas: estudiantes, profesores, padres y, finalmente, las comunidades y la nación. Para tomar una decisión, los docentes recurren con frecuencia a diversas fuentes como la experiencia personal, una opinión experta, la

intuición, la tradición, el sentido común y las propias creencias sobre lo que está bien y lo que está mal. Aunque estas fuentes son válidas, la mayoría de las veces no proporcionan información suficiente para respaldar una toma de decisión. Resulta más conveniente entonces, identificar problemas y necesidades de manera sistemática, en vez de hacerlo de manera intuitiva.

Por lo anterior, la investigación educativa se convierte en una fuente de información fiable, puesto que el proceso investigativo proporciona datos válidos y conocimientos precisos sobre una problemática en particular, lo cual le permite a los educadores tomar decisiones informadas. De esta manera, la investigación brinda a los educadores numerosas ventajas, como por ejemplo, planificar nuevos programas, mejorar su práctica educativa, evaluar el aprendizaje y asignar recursos a las necesidades cambiantes de sus propios entornos.

Asimismo, la investigación educativa permite adquirir una perspectiva nueva o diferente sobre la educación o sobre un proceso educativo, pues genera ideas sobre cómo abordar un problema práctico. Los resultados de una investigación pueden ayudar en la toma de decisiones y justificarlas.

## **Enfoques investigativos**

En la investigación educativa se utilizan diferentes modalidades de estudio o aproximación. De manera amplia se identifican dos enfoques principales: el cuantitativo y el cualitativo, McMillan & Schumacher (2005). Estos enfoques se diferencian en primer lugar, en la naturaleza del conocimiento, que tiene que ver con la manera como el investigador percibe el mundo y el objetivo último de la investigación y en segundo lugar, en los métodos de investigación; es decir, en la manera como se recogen y analizan los datos. A continuación abordamos con más detalle cada uno de estos enfoques.

De acuerdo al esquema planteado por Cook y Reichardt, 1986 (en Sandín 2003: 37), el enfoque cuantitativo busca los hechos de las diferentes problemáticas sociales por medio de la objetividad, de manera controlada, sin ningún tipo de interferencia en la problemática;

busca también generar datos que sean completamente generalizables y repetibles y, finalmente, asume la realidad de la sociedad estudiada como inmutable y estática.

Según McMillan & Schumacher (2005), la investigación cuantitativa está basada en un “positivismo lógico”, el cual asume que hay hechos sociales estables, con una realidad única, separados de los sentimientos y de las opiniones de los individuos. Esta investigación busca establecer relaciones y explicar las causas de los cambios en los hechos sociales medidos. En cuanto a los métodos utilizados, en los estudios cuantitativos se recurre a un conjunto de procedimientos y métodos diseñados previamente, los cuales guían al investigador. En relación con el papel del investigador, este permanece al margen del estudio para evitar el error y los sesgos. Finalmente, en un estudio cuantitativo, la presentación de los datos y resultados se hace principalmente por medio de números y estadísticas.

En el del caso el enfoque cualitativo, de acuerdo al esquema planteado por Cook y Reichardt, 1986 (en Sandín 2003:37), se busca encontrar razones por parte de los integrantes de la sociedad estudiada; la recolección de datos se hace de manera libre y principalmente por medio de una “observación naturalista”; es un estudio subjetivo y no generalizable ya que se consideran los diferentes casos estudiados como únicos e irrepetibles y, finalmente, asume una realidad en continuo cambio.

McMillan & Schumacher (2005) señalan también las características de la investigación cualitativa. Según los autores, ésta asume realidades múltiples construidas socialmente a través de las percepciones o puntos de vista individuales y colectivos diferentes de la misma situación. De este modo, el principal objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. Por esta razón, se tiene en cuenta la subjetividad en el análisis e interpretación de los datos.

En cuanto a los métodos y procesos, hay una gran flexibilidad en las estrategias y en el proceso mismo de investigación. El investigador utiliza un diseño emergente y revisa las decisiones sobre las estrategias de recolección de datos durante el proceso. En cuanto al rol

del investigador, los investigadores cualitativos llegan a estar inmersos en la situación de estudio, asumiendo papeles sociales interactivos en los que registran observaciones y entrevistas con los participantes. Finalmente, en los estudios cualitativos, los datos y resultados son presentados principalmente en forma de narración y descripción.

Dentro de este enfoque se enmarcan las diferentes modalidades de investigación que se abordan en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés-francés), principalmente la investigación etnográfica y la investigación- acción en los seminarios I y II de Investigación en el Aula, aunque también se ha trabajado, con menor frecuencia, el estudio de caso y las biografías, entre otras.

## **Tradiciones metodológicas**

### *Etnografía*

McMillan & Schumacher (2005), definen la etnografía como “una descripción e interpretación de un grupo o sistema cultural social” (p. 44). La etnografía implica un trabajo de campo prolongado durante el cual se emplean la observación y las entrevistas con participantes de un grupo de actividad compartida, para así comunicar y describir el pensamiento auténtico y representativo de un grupo humano. El producto final de la investigación es una descripción narrativa y una interpretación o análisis de la información que integra todos los aspectos de la vida del grupo.

De acuerdo con Sandín (2003: 154), la etnografía o investigación etnográfica es “tanto el proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo, como el producto de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida”. Aplicado al campo de la educación, podemos decir que ésta genera una serie de conocimientos y procedimientos para el estudio de un contexto educativo en particular. También nos ofrece un método de investigación alternativo para comprender e interpretar ciertos fenómenos presentados en este campo humano, el cual podemos también interpretar desde diferentes perspectivas (profesores, alumnos, directivas y familias). La etnografía posibilita también



un conocimiento real y profundo de todas las personas que tienen a su cargo las políticas educativas y de todos los profesionales de la educación (profesores y administrativos), ayudando a introducir ciertos cambios para su mejoramiento. La etnografía educativa permite descubrir y conocer de manera profunda la complejidad que encierran los fenómenos educativos.

Tal como lo afirma Sandín (2003), “la etnografía educativa constituye por excelencia uno de los métodos más relevantes, en la perspectiva de las metodologías orientadas a la comprensión, para abordar el análisis de las interacciones entre los distintos grupos sociales y culturales que tienen encuentro en el marco educativo” (p. 159).

En cuanto al proceso de investigación, en el estudio etnográfico se distinguen varias etapas o fases (Goetz y LeCompte, 1998, en Sandín 2003:156):

- Determinación de las cuestiones de la investigación y selección de un grupo para su estudio
- Planeación del acceso del investigador al escenario, selección de informantes y fuentes de datos, decisión de estrategias de recogida de información y tipos de registro para su almacenamiento
- Trabajo de campo
- Análisis intensivo de la información

### ***Investigación acción***

*“La investigación acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”.* (Elliot, 1993, en Sandín 2003:161).

La investigación acción requiere de una perspectiva crítica frente a la realidad y “contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica social y educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social”, (Sandín 2003:164). De acuerdo con esta misma autora, entre las características más importantes de la investigación-acción, cabe destacar que ésta:

- Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social
- Parte de la práctica, de problemas prácticos
- Implica la colaboración de las personas
- Implica una reflexión sistemática en la acción
- Integra el conocimiento y la acción
- Se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga

En cuanto al proceso a seguir en la investigación-acción, diferentes autores resaltan su carácter cíclico. En primer lugar, el investigador identifica o diagnostica una problemática en su práctica educativa. Posteriormente, formula estrategias de acción para resolver dicho problema y las pone en práctica. Acto seguido, debe evaluar la puesta en marcha de esas estrategias de acción y comprobar hipótesis. Finalmente, debe interpretar los resultados, con el objetivo de contrastar lo planeado con lo conseguido. En esta etapa, la reflexión es primordial, ya que el objetivo de la investigación-acción es comprender la realidad, lo que sucede y por qué sucede, para así transformarla. Por ello, el investigador debe reflexionar sobre los cambios que en la práctica educativa produjo la puesta en marcha de las estrategias, lo cual le permitirá además tener un nuevo diagnóstico de la situación problemática, y dependiendo de éste, puede entrar a una etapa de replanificación.

### **Técnicas de recolección de datos**

Para llevar a cabo estudios cualitativos tales como la investigación etnográfica y la investigación-acción, se utilizan diversas técnicas para recolectar datos. Las estrategias o técnicas más comunes de recolección de información en estudios cualitativos son la observación participante, la entrevista, el grupo focal, el diario y el análisis documental.

Por medio de estas técnicas se logran descripciones verbales detalladas acerca de los fenómenos o acontecimientos que ocurren en los escenarios naturales. A continuación definimos de manera resumida estos conceptos.

### *Observación participante*

Tal como lo plantean McMillan & Schumacher (2005), “la observación participante es una técnica interactiva de participar hasta cierto punto en las situaciones que ocurren, de forma natural, durante un período de tiempo y escribir extensas notas de campo que describen lo que ocurre” (p. 51). Aunque gran parte de los trabajadores de campo permanecen a una distancia considerable de sus informadores, otros investigadores, debido a que pasan una gran parte de tiempo en ese entorno, aprenden de su propia experiencia en el mismo e involucran sus reflexiones personales con los análisis de la información recolectada del grupo que se está observando.

Por su parte, Martínez (2000) señala que la observación participante es la técnica más usada por los etnógrafos. El investigador vive la mayor parte del tiempo con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida. Para lograr esto, el investigador debe ser aceptado por las personas. Al participar de las actividades corrientes, va tomando notas de campo en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible. Estas notas son revisadas periódicamente con el fin de completarlas y reorientar la observación y la investigación. En la observación participativa, el investigador etnográfico debe responder preguntas tales como: quién es el grupo, qué está sucediendo, dónde actúa el grupo, cuándo el grupo se encuentra e interactúa, cómo y por qué alguien hace algo, etc. Las respuestas a estas preguntas le servirán después para interpretar adecuadamente los hechos.

La observación se recoge en registros escritos que dan lugar a notas de diferente tipo, desde formatos que categorizan la información según ciertas características hasta documentos en los que se registra de acuerdo con el aspecto de proceso investigativo que se quiere retener,

como dificultades del proceso, aspectos psicológicos del investigador, notas durante o posteriores a diferentes eventos, etc.

### *Diario*

De acuerdo con Zabalza (2004) los diarios “son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (p. 15), haciendo la salvedad de que también esto es aplicable para docentes en formación, tal como lo aclara el autor en su libro. Teniendo en cuenta dicha definición de lo que es un diario, es necesario hacer ciertas aclaraciones acerca del “funcionamiento” del mismo: en primer lugar, el diario no tiene que ser una actividad, como su nombre lo indica, diaria, más si debe existir una regularidad en las entradas que se hagan en el mismo, buscando siempre tener una narración completa de lo sucedido en el aula de clases. En segundo lugar, lo que se escribe en el diario está sujeto al juicio del dueño del mismo, ya que es esta persona quien decide qué de lo sucedido en la clase es relevante para consignarse y qué no. Muchas veces, las anteriores condiciones dependen de lo que el profesor pretenda a futuro o si en el momento se encuentra en el desarrollo de algún proyecto de investigación. Por último, lo que generalmente se encuentra consignado en el diario es el ámbito de la clase o aula, de por eso su nombre en muchos contextos y dado por muchos autores es *diario de clase*, aunque es de aclarar que el diario no queda cien por ciento supeditado a ese contexto ya que, al ser un documento personal, quien lo escribe le impone su estilo de acuerdo con su personalidad y las necesidades y objetivos de la escritura.

### *Entrevistas*

De acuerdo a McMillan & Schumacher (2005), la entrevista en profundidad es una conversación con un objetivo. El investigador emplea una guía de entrevista donde se plantean preguntas generales, sin embargo, estas deben permitir cierta libertad para indagar sobre una cantidad amplia de temas. El entrevistado puede dar forma a la entrevista y la principal función del investigador es la de animarlo a hablar con detalle sobre temas de

interés. Las entrevistas deben grabarse para posteriormente transcribirse y analizar sus contenidos. Actualmente, es posible analizar los documentos orales haciendo uso de programas informáticos.

Martínez (2000) sostiene que en un estudio etnográfico, la entrevista “adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada” (p. 68), es decir, la entrevista es libre y no directiva, pues el objetivo principal es hacer hablar libremente al entrevistado y facilitarle que se exprese de manera espontánea sobre su experiencia.

### *Grupos focales*

Los grupos focales, como técnica de recolección de datos son de suma utilidad cuando lo que se investiga tiene que ver con “muchos niveles de sentimientos y experiencia” de los participantes en dicha investigación. El investigador juega un papel muy importante en la primera fase de preparación, ya que es el investigador quien, de acuerdo con Morse (2003: 266), “explora el tema de la investigación y plantea los conceptos amplios que se explorarán, a partir de los cuales se formulan tres o cuatro preguntas guía que se usan para enrutarse la sesión”.

Para la selección de los participantes, se pretende que todos tengan una experiencia común y relacionada con el tema a investigar, además de que sea lo más homogéneo posible, con el objetivo de que el flujo de información sea mayor. En cuanto al equipo técnico que se utiliza en la sesión, se recomienda que sea dispuesto de la manera más discreta posible, ya que esto permite que la participación sea espontánea y sin temores.

Ya en la segunda fase, denominada implementación, es el líder el encargado de recoger los datos a analizar. Es en esta fase donde la capacidad del líder es crucial para realizar una pequeña introducción acerca del motivo de dicha selección de participantes y lo que se pretende hacer con toda la información recogida. A lo largo del proceso esta persona debe mantener una actitud lo más objetiva posible y debe propender por hacer un corto resumen al final de cada cuestionamiento y ver si todas las impresiones de los participantes están

recogidas en él. En la tercera y última fase, el análisis y la interpretación, de acuerdo con Morse (2003) “es útil tener en mente que el propósito de usar la técnica de grupo focal es comprender, lo más plenamente posible, desde la perspectiva de los participantes en la investigación, el significado y la naturaleza del tema de investigación” (p. 271) y ya de manera más profunda todas las preguntas que se realizaron como guía son a su vez un enrutador para la categorización que se tiene que llevar a cabo, sin dejar de lado que puede haber información que origine nuevas categorías. El análisis de este método de recolección de datos no varía en gran medida frente al de otros datos recogidos en grupo.

# Metodología

## *Enfoque metodológico*

El presente trabajo está enmarcado dentro de la metodología de investigación evaluativa. De acuerdo con McMillan & Schumacher, la investigación evaluativa es “la determinación del valor de un programa, un producto, un procedimiento o un objetivo educativo, o de la posibilidad de enfoques alternativos para conseguir propósitos específicos. Las tres razones principales para llevar a cabo la investigación evaluativa son la planificación, la mejora y la justificación”. (2005, p. 559).

Los autores anteriormente mencionados proponen una clasificación de los diferentes enfoques evaluativos que existen. Enmarcamos esta investigación dentro de la evaluación naturalista-participante, la cual es definida como: “un enfoque holístico que utiliza multitud de datos para proporcionar una comprensión de los valores divergentes de una práctica a partir de las perspectivas de los participantes”. (McMillan & Schumacher, 2005, p. 571).

Algunas de las características más relevantes de este enfoque son:

- Analiza la educación como un esfuerzo humano complejo
- Tiene en cuenta la pluralidad de valores que pueden surgir cuando en un grupo se discute sobre determinada práctica
- Utiliza una multiplicidad de datos, lo cual permite la combinación de datos tanto cualitativos como cuantitativos.
- Utiliza un diseño emergente que permite dar sentido a una práctica específica y sus influencias en el contexto.
- Permite registrar realidades múltiples en vez de una única realidad.

En este caso, a través de este trabajo buscamos evaluar la segunda fase del componente de investigación en cuanto a su estructura y desarrollo, su relación con otros ejes de la formación y su aporte a la formación de licenciados en lenguas extranjeras. Se espera que los resultados permitan tener una mayor comprensión de los procesos llevados a cabo al interior de esta segunda fase del componente, así como también identificar sus fortalezas y debilidades.

Para la evaluación de la segunda fase del componente de investigación, requerimos de la participación de todos los actores involucrados, es decir, de los estudiantes que han tomado los seminarios de la segunda fase y de los docentes que han dictado los cursos del componente, pues son ellos quienes conocen y pueden dar cuenta de la "realidad" de los procesos llevados a cabo al interior del mismo. También se consideró necesaria la participación de los egresados del programa por sus opiniones respecto al impacto de la segunda fase del componente de investigación en su desempeño como docentes.

Debido a que la información recolectada para esta investigación proviene principalmente de las perspectivas, experiencias y opiniones de los diferentes actores, los datos son en su mayoría cualitativos. Nuestro rol como evaluadores consistió, principalmente, en intentar analizar e interpretar de la manera más rigurosa posible, dichos datos. Cabe anotar que los autores del presente trabajo somos estudiantes de último semestre del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés - francés), y que la presente investigación es nuestra monografía o trabajo de grado.

### ***Procedimiento metodológico***

La evaluación de la segunda fase del componente de investigación se llevó a cabo con la participación de los diferentes actores del Programa: estudiantes, egresados y docentes, en mayor medida del Componente de investigación. De acuerdo con los objetivos planteados, recogimos opiniones y apreciaciones de los diferentes grupos; para ello se planeó el uso de diferentes instrumentos en varias etapas así: análisis documental de los programas de los cursos de la segunda fase, una sesión de grupo con docentes, entrevistas a docentes, dos



sesiones de grupo focal con estudiantes y una encuesta a egresados. En estos diferentes mecanismos de recolección de datos que involucran a los participantes se tuvo siempre en cuenta la protección de la identidad de las personas, ya fueran profesores, estudiantes y/o egresados. La información oral fue registrada en audio y una buena parte transcrita, como se dijo anteriormente, protegiendo siempre la identidad de los participantes.

## Análisis documental

En esta etapa se hicieron dos análisis. El primero consistió en el análisis del Currículo y Plan de Estudios de la licenciatura, en lo referente al descriptivo del componente de investigación del programa en sus tres fases o etapas. El segundo análisis que se llevó a cabo fue el de los programas de curso de los tres seminarios que componen la segunda fase del componente de investigación: Seminario de Investigación en el Aula I, Seminario de Investigación en el Aula II y Seminario de Investigación. Se seleccionaron, de un total de veinticinco, una muestra de trece programas que correspondían a las diferentes cohortes, comprendidas entre los años 2002 y 2010. El lapso de tiempo entre un programa de curso y otro es en promedio de un año y medio, el equivalente a tres semestres académicos. Se analizaron cinco programas de Investigación en el Aula I, cuatro programas de Investigación en el Aula II y cuatro programas de Seminario de Investigación.

El siguiente cuadro muestra los años y semestres en los que se han dictado los Seminarios de Investigación en el Aula I y II y el Seminario de Investigación. A partir del corpus total, se seleccionó una muestra donde todos los docentes que han dictado estos cursos estuvieran representados. El color rojo indica los programas seleccionados para la muestra.

MATERIA / SEMESTRE	02 1	02 2	03 1	03 2	04 1	04 2	05 1	05 2	06 1	06 2	07 1	07 2	08 1	08 2	09 1	09 2	10 1	10 2
Investigación en el Aula I	Si		Si		Si		Si		Si			Si		Si		Si		Si
Investigación en el Aula II		Si		Si		Si		Si		Si			Si		Si		Si	

Seminario de Investigación			Si		Si		Si		Si		Si		Si		Si
----------------------------	--	--	----	--	----	--	----	--	----	--	----	--	----	--	----

Para el análisis de los programas se establecieron, desde el macroproyecto de investigación, categorías que permitieran mirar detenidamente diferentes aspectos fundamentales de los cursos que se pudieran evidenciar en dichos programas, tales como los objetivos, los contenidos, las actividades planteadas y los productos solicitados. Además, se establecieron categorías que permitieran identificar tanto las relaciones existentes entre las asignaturas de la segunda fase del Componente de investigación, como de estas asignaturas con los demás componentes de la Licenciatura. Luego, en cada subproyecto se seleccionaron las categorías más pertinentes y/o se crearon nuevas. Para nuestro caso quedaron las siguientes categorías: relación con otras asignaturas del componente, relación con otras asignaturas del programa, objetivos generales y específicos, ejes temáticos del curso, actividades del curso, productos solicitados y bibliografía. El análisis también permitió identificar la correspondencia existente entre lo planteado en los programas y lo estipulado en el descriptivo del componente de investigación del Currículo y Plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Para la recolección de las opiniones de los docentes se utilizaron dos instrumentos: sesión de grupo y entrevista.

### **Sesión de grupo con docentes**

En el mes de diciembre del año 2010 se organizó una reunión con profesores, en su mayoría del componente de investigación. En total se contó con la participación de ocho docentes, de los cuales tres estaban a cargo de cursos de otros componentes de la Licenciatura. El objetivo de esta sesión fue poner en común conclusiones generales del análisis de programas llevado a cabo en la primera etapa, así como generar una discusión en la que los participantes expresaran sus puntos de vista respecto a la estructura y desarrollo de la segunda fase del componente de investigación ([ver Anexo 1](#)).

Los aportes que los docentes hicieron en esta reunión fueron grabados y transcritos para su posterior análisis. En el análisis de la información recolectada emergieron categorías relacionadas con la estructura y desarrollo de la segunda fase del componente y la relación de éste con otros ejes de la formación. En cada categoría se tomó en cuenta el aporte y el número de docentes que manifestaron acuerdo con la misma posición.

### **Entrevista a docentes**

Debido a que en la sesión de grupo que se llevó a cabo inicialmente no se contó con la participación de todos los docentes del componente de investigación, se realizaron algunas entrevistas para recoger información de aquellos que no participaron ([ver Anexo 2](#)). También fueron entrevistados cuatro docentes que hicieron parte de la reunión, con el objetivo de indagar sus opiniones respecto a la contribución de la segunda fase a la formación del licenciado en lenguas extranjeras y a su desempeño profesional, pues este último aspecto no fue discutido en la sesión de grupo por cuestiones de tiempo. Fueron entrevistados en total seis docentes, de los cuales uno de ellos pertenecía a otra área de estudio de la licenciatura. Los datos obtenidos por medio de estas entrevistas se integraron para su análisis a la transcripción de la sesión de grupo, pues completaban la visión de los docentes.

### **Grupo focal con estudiantes**

En el mes de mayo de 2011 se llevó a cabo el grupo focal con estudiantes de la Licenciatura, con el objetivo de recoger sus opiniones respecto a la estructura y desarrollo de la segunda fase del componente de investigación, al igual que su contribución a la formación del licenciado en lenguas extranjeras ([ver Anexo 3](#)).

Para este grupo focal se deseaba la participación de estudiantes de octavo semestre que hubieran cursado los Seminarios de Investigación en el Aula I y II y el Seminario de

Investigación. Igualmente, estudiantes de décimo semestre que ya habían pasado por esa fase del componente y estaban cursando Práctica Docente. Se llevaron a cabo dos sesiones de grupo focal: una para los estudiantes de la jornada de la mañana y otra para los estudiantes de la jornada de la tarde. Los estudiantes se eligieron utilizando un muestreo sistemático que consistió en la selección de “cada enésimo elemento a partir de una lista de todos los elementos de la población, comenzando con un elemento seleccionado de forma aleatoria.” (Schumacher & McMillan, 2005:137). A partir del listado oficial de los estudiantes matriculados en Práctica Docente y en los cursos de octavo semestre, se comenzó a seleccionar la muestra a partir de un elemento escogido de forma aleatoria para luego establecer un número de diferencia (5) para la selección. Se seleccionaron trece estudiantes de décimo semestre y catorce estudiantes de octavo semestre. Contamos también con la participación de algunos voluntarios, por lo que contabilizamos en total la presencia de treinta y siete estudiantes de la Licenciatura, veinticuatro de la jornada diurna y trece de la jornada vespertina.

Debido al gran número de participantes, llevamos a cabo varios grupos focales de manera simultánea en ambas jornadas. Los estudiantes fueron distribuidos de la siguiente manera: en la jornada de la mañana, dos grupos de cinco participantes, un grupo de seis participantes y un grupo de ocho participantes. En la jornada de la tarde, un grupo de cinco participantes y otro grupo de ocho participantes. Cada grupo contó con la presencia de un moderador y de un relator. Para ejercer estas dos últimas funciones, se contó con la colaboración de responsables de otros subproyectos del macroproyecto.

Las opiniones de los estudiantes fueron grabadas y transcritas, para ser posteriormente analizadas. Para el análisis de la información recolectada se establecieron tres grandes temas que respondieran a la estructura y desarrollo de la segunda fase, a la relación de la misma con otros ejes de la formación y a su contribución a la formación docente. Dentro de estos tres grandes temas se abordaron las mismas categorías que emergieron en el análisis de la información obtenida con los docentes.

## **Encuesta a egresados**

Para la evaluación de la segunda fase se consideró importante la opinión de los egresados, especialmente por sus apreciaciones acerca de la contribución de esta segunda fase a su desempeño profesional. La recolección de la información se hizo a través de dos encuestas. La primera de ellas consistió en un cuestionario de tres preguntas ([ver Anexo 4](#)), el cual fue enviado a través de correo electrónico a un total de setenta y cinco direcciones que constituían una base de datos de la Dirección de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. A pesar de haber insistido sólo se logró la respuesta de cuatro egresados. La segunda encuesta fue aplicada por la Dirección de la Escuela de Ciencias del Lenguaje con el objetivo de indagar con los egresados sobre múltiples factores del programa de licenciatura en el proceso de acreditación de alta calidad. Setenta estudiantes respondieron la encuesta que contiene preguntas cerradas y abiertas en las que se encuentran respuestas abiertas con sus opiniones y sugerencias respecto al plan de estudios en general. En la sección de sugerencias, once egresados consignaron comentarios en relación con el componente de investigación. De esta manera contamos con la participación de setenta y cuatro egresados y de este número quince opiniones referentes al componente. La información fue categorizada y analizada como la anterior, teniendo en cuenta las categorías establecidas previamente.

## **Triangulación**

El análisis de cada una de las etapas se hizo individualmente y se intentó con cada instrumento obtener respuestas para los interrogantes planteados. Finalmente, la información recolectada de las diversas fuentes en las diferentes etapas fue triangulada: análisis de programas, análisis de las opiniones de los docentes, análisis de las opiniones de los estudiantes y análisis de las opiniones de los egresados; con el objetivo de identificar semejanzas y diferencias entre los datos obtenidos, y así establecer conclusiones generales que permitieran dar respuesta a los interrogantes planteados.

Uno de los factores que facilitó la participación activa de los estudiantes fue el hecho de que se les garantizara la protección de su identidad, pues esto les dio más confianza para expresar libremente sus opiniones así como el hecho de que las sesiones fueran coordinadas en su desarrollo por estudiantes, sin la presencia de docentes. Consideramos que cada estudiante manifestó su punto de vista abiertamente, sin preocuparse porque su visión coincidiera con la del resto de sus compañeros. Esto se debió a que en el preámbulo de los grupos focales explicamos que nuestro objetivo era conocer todas las opiniones de los estudiantes, más no buscábamos que llegaran a acuerdos o que se generaran discusiones.

Entre las dificultades enfrentadas, encontramos la inasistencia a los grupos focales de varios de los estudiantes seleccionados; sin embargo, esto fue compensado con la participación de los voluntarios. Otra dificultad encontrada fue la poca respuesta que obtuvimos por parte de los egresados contactados por correo electrónico.

Para llevar a cabo el análisis de las opiniones proporcionadas por los docentes, estudiantes y egresados, la información fue dividida en los siguientes temas, los cuales guardan relación con los objetivos específicos planteados inicialmente:

- Estructura y desarrollo de la segunda fase del componente de investigación
- Integración del componente de investigación con otros ejes de la formación
- Contribución de la segunda fase del componente de investigación a la formación docente

A su vez, para cada uno de estos temas, como se mencionó anteriormente, se identificaron categorías y sub categorías de análisis, las cuales emergieron de la información proporcionada por los diferentes participantes y presentamos a continuación:

## **Categorías y subcategorías de análisis**

### *Estructura y desarrollo de la segunda fase del componente de investigación*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Número de asignaturas</b>	Se refiere a la cantidad de cursos o seminarios que componen la segunda fase del componente de investigación.	<b>Elevado</b>
		<b>Suficiente</b>
		<b>Insuficiente</b>
<b>Ubicación en el plan de estudios</b>	Se refiere a la situación de la segunda fase del componente de investigación en la malla curricular de la licenciatura.	<b>Correcta</b>
		<b>Incorrecta</b>
<b>Relación entre asignaturas de la segunda fase</b>	Se refiere a la correspondencia existente entre los cursos o seminarios que conforman la segunda fase del componente de investigación (seminario de investigación en el aula I y II y seminario de investigación).	<b>Articulación de contenidos</b>
		<b>Desarticulación de contenidos</b>
		<b>Repetición de contenidos</b>
		<b>Necesidad de profundización sobre la investigación en otros campos</b>
		<b>Consecutividad apropiada de los seminarios</b>
		<b>Consecutividad inapropiada de los seminarios</b>
<b>Actividades de clase y metodología</b>	Se refiere a las actividades prácticas desarrolladas al interior de los cursos de la segunda fase del componente de investigación, al igual que a la metodología empleada para la instrucción y desarrollo de las mismas.	<b>Carencia de actividades más prácticas</b>
		<b>Lectura de textos nacionales poco frecuente</b>
		<b>Necesidad de refuerzo de lectura</b>
		<b>Preparación teórica para realizar el trabajo de observación</b>
		<b>Dificultad de tiempo</b>
		<b>Dificultad para acceder a las instituciones</b>

<b>Relación entre la primera y la segunda fase del componente</b>	Se refiere a la correspondencia entre la escritura del diario llevada a cabo al interior de los cursos de habilidades integradas y las asignaturas de la segunda fase del componente	<b>Desconocimiento de la importancia del diario</b>
<b>Relación entre la segunda y la tercera fase del componente de investigación</b>	Se refiere a la correspondencia del seminario de investigación con el seminario de trabajo de grado.	<b>Preparación para el trabajo de grado</b>
		<b>Cambio de proyecto de investigación de un seminario a otro</b>
		<b>Refuerzo de contenidos en el seminario de trabajo de grado</b>
		<b>Articulación de contenidos entre las asignaturas</b>
		<b>Repetición de contenidos entre las asignaturas</b>

*Integración de la segunda fase del componente de investigación con otros ejes de la formación*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Relación de la segunda fase del componente de investigación con la práctica docente</b>	Se refiere a la correspondencia existente entre las materias de la segunda fase (Seminario de Investigación en el Aula I y II, Seminario de Investigación) con la práctica docente.	
<b>Relación del tdg con la práctica docente</b>	Se refiere a la correspondencia existente entre la realización del Trabajo de Grado y la ejecución de la Práctica Docente.	<b>Frecuente</b>
		<b>Poco frecuente</b>



<b>Relación del tdg con la enseñanza de lenguas</b>	Se refiere a la correspondencia del Trabajo de Grado o Monografía con las temáticas propias de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras (inglés - francés).	<b>Frecuente</b>
<b>Relación del tdg con otras asignaturas del plan de estudio</b>	Se refiere a la realización del Trabajo de Grado sobre un área de la licenciatura diferente a la enseñanza de lenguas.	<b>Presencia de investigación multidisciplinar</b>
<b>Relación entre las prácticas de escritura en el componente con las prácticas de escritura en otras asignaturas del plan de estudios</b>	Se refiere a las prácticas de escritura tales como reflexiones, ensayos y reseñas, llevadas a cabo en diferentes áreas de la Licenciatura y su relación con la redacción de proyectos de investigación, llevada a cabo en la segunda fase del Componente de Investigación.	<b>Dificultad para escribir proyectos</b>
<b>Relación entre el trabajo realizado en las asignaturas de la segunda fase del componente y las asignaturas de otros ejes de la formación</b>	Se refiere a la integración de los saberes entre las asignaturas de la segunda fase del Componente de Investigación con las asignaturas de otras áreas de la Licenciatura.	<b>Carencia de transversalidad</b>

*Contribución de la segunda fase del componente de investigación a la formación profesional*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Aporte de la segunda fase a la formación docente</b>	Se refiere a la contribución que los cursos de la segunda fase del componente de investigación hacen a la formación del	<b>Investigador</b>
		<b>Autorregulador de su práctica</b>

	licenciado en lenguas extranjeras.	<b>Conocedor del contexto escolar</b>
<b>Aporte a la formación para continuar estudios de postgrado</b>	Se refiere a la preparación que la segunda fase del Componente de Investigación brinda a los estudiantes, para llevar a cabo estudios de postgrado.	

A continuación presentamos los resultados obtenidos en cada una de las etapas de análisis.

## **Análisis**

### ***Aspectos generales del descriptivo del componente de investigación***

De acuerdo con el Currículo y Plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, el componente de investigación del programa tiene un énfasis en la investigación educativa. El trabajo de este componente debe llevarse a cabo a lo largo de los diez semestres de la licenciatura, en primer lugar en los cursos de lengua extranjera (inglés y francés) y, posteriormente, en las asignaturas específicas del componente de investigación.

Se plantea la necesidad de que el futuro licenciado en idiomas inicie desde los primeros semestres de su formación un proceso de reflexión sobre el aprendizaje de una lengua en el aula de clase, los procesos de adquisición en general y sobre los aspectos pedagógicos y metodológicos propios de la enseñanza de idiomas. Se busca que la formación en investigación brindada en los cursos de Habilidades Integradas y en los cursos de Investigación permita a los estudiantes “mejorar sustancialmente la interacción pedagógica posibilitando la transformación de las prácticas de profesores y estudiantes” (p.20). Además de ello, se busca que estos cursos capaciten a los estudiantes para comprender mejor los aspectos teórico-prácticos propuestos en los Seminarios de Pedagogía, el Seminario de Lingüística Aplicada, los cursos de Didáctica de la Lengua Extranjera y la Práctica Docente.

Lo anterior deja percibir por lo menos una intención de relación entre la formación investigativa y la formación teórico-práctica que se recibe en los cursos de los demás componentes del currículo (Inglés, Francés, Lingüística, Didáctica, Pedagogía y Lengua materna), pues los fundamentos investigativos ligados a los conocimientos que se adquieren en el estudio de dichas asignaturas, permitirían a los estudiantes plantearse diversos problemas de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas extranjeros en diferentes contextos escolares.

El componente de investigación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras comprende tres diferentes fases o etapas. La primera de ellas corresponde a la “*Sensibilización a la investigación en el aula de clase*”, que se lleva a cabo en los cursos de Habilidades Integradas en inglés y en francés y en la cual los estudiantes empiezan un trabajo de observación, análisis y reflexión sobre su propio proceso y los procesos de sus compañeros en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula de clase. De esta manera, los estudiantes se familiarizan desde la práctica con diferentes instrumentos de recolección de información tales como los diarios, las observaciones y las entrevistas. Esto les permite adquirir una base para entender y comprender los procesos investigativos que llevarán a cabo más adelante en los cursos de investigación.

La siguiente etapa o fase del componente, la cual es el objeto de nuestro estudio, corresponde a la “*Formación teórico-práctica en metodología de investigación*”, en la cual se estudian de manera sistemática los aspectos de metodología de investigación. Dicho estudio se lleva a cabo en tres asignaturas comprendidas a su vez en dos momentos: el primero corresponde a los seminarios de Investigación en el Aula I y II y el segundo corresponde al Seminario de Investigación.

Primer momento: Seminarios de Investigación en el Aula I y II.

En estos seminarios se establece una relación directa con la primera etapa de formación investigativa llevada a cabo en los primeros semestres (cursos de Habilidades Integradas) ya que se aborda el estudio, aclaración y puesta en práctica de ciertos instrumentos de recolección de datos o información como lo son el diario (en un aspecto más amplio) y la observación.

El trabajo en estos seminarios se centra en “el desarrollo de habilidades investigativas en el campo educativo”, particularmente en el aula de lengua extranjera. Se hace un énfasis en la investigación de corte cualitativo, particularmente en la etnografía y en la investigación-acción. Esta etapa también permite a los estudiantes establecer contacto con las instituciones educativas y realizar trabajos de investigación en contextos reales de enseñanza.

Segundo momento: Seminario de Investigación.

El trabajo en este seminario complementa la formación recibida en los dos primeros seminarios, ya que se estudian otros enfoques investigativos enmarcados dentro de los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Además de ello, se estudian las etapas de elaboración de un proyecto de investigación, por lo cual los estudiantes deben elaborar como producto final un anteproyecto de investigación que puede constituir la base de su trabajo de grado. Para este momento el estudiante debe haber aprobado las asignaturas correspondientes al componente de fundamentos lingüísticos (Introducción al estudio del lenguaje, Fonología y Morfología, Sintaxis y Semántica, Análisis del discurso, Psicolingüística y Sociolingüística) y estar cursando paralelamente la asignatura Didáctica de idiomas extranjeros I.

## ***Programas de curso***

### **Seminario de Investigación en Aula I**

Programas tomados como muestra: 2002-1, 2004-1, 2006-1, 2008-2 y 2010-1.

Cabe mencionar que en los programas de curso correspondientes a los años 2002-1, 2004-1 y 2006-1, la materia es enmarcada dentro del *componente de investigación en el aula* y se le denomina “*cuarta etapa*” del mismo. En el programa 2008-2, la asignatura está enmarcada dentro del *componente de investigación en el aula*, y se le denomina primer seminario de la “*fase II*” del mismo. En el programa 2010-2, la asignatura se enmarca de manera general dentro del *componente de investigación en el aula*. Esto contrasta con lo planteado en el descriptivo del componente, en el cual la asignatura se enmarca en el primer momento de la segunda fase o etapa del *componente de investigación*. Se puede ver entonces que en los programas no existe claridad con respecto al descriptivo en cuanto al nombre del componente y a la etapa a la cual corresponde el seminario de investigación en el aula I.

### *Relación con otras asignaturas del componente*

En el programa 2002-1 se menciona que como resultado de las observaciones en las instituciones, que corresponden a uno de los trabajos a llevar a cabo dentro del curso, los estudiantes deben elaborar un anteproyecto que será la base para el trabajo a realizar en el Seminario de Investigación en el Aula II. Esto demuestra la continuidad del trabajo realizado y la conexión que existe entre ambos seminarios, pues el segundo es la continuación del primero.

En los programas se hace referencia, de manera general, a que los seminarios de investigación buscan “formar un licenciado consciente de sus procesos de aprendizaje y con herramientas investigativas para abordar y transformar la educación de nuestro medio”. Esto supone una interrelación entre los dos seminarios de investigación en el aula y el seminario de investigación, pues el trabajo realizado en los tres es una continuación y complemento consecutivo uno de otro.

### *Relación con otras asignaturas del programa*

En la mayoría de programas se hace referencia a la asignatura como una continuidad del trabajo realizado en los cursos de Habilidades integradas en inglés y francés en los cuatro primeros semestres. De esta manera, se puede apreciar que se espera que el trabajo realizado en los cursos de lengua les sirva a los estudiantes de base para continuar su trabajo en las asignaturas propias del componente de investigación, es decir, existe una continuidad y relación entre las tareas propuestas.

En cuanto a lo planteado para la metodología del seminario, se destaca la importancia de la auto-evaluación y de la reflexión por parte de los estudiantes, las cuales son habilidades investigativas que se empiezan a trabajar precisamente en los cursos de lenguas en los primeros semestres mediante el uso y la escritura de los diarios de clase.

Tanto en los objetivos como en los contenidos de los programas se aprecia una relación directa con el componente de pedagogía, pues se busca que los estudiantes se familiaricen con los diferentes contextos escolares, los actores de los mismos y los procesos de enseñanza y aprendizaje o adquisición de lenguas extranjeras.

También se pretende que los estudiantes conozcan las diferentes prácticas pedagógicas en lenguas extranjeras, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje o adquisición de lenguas extranjeras, lo cual supone una relación con asignaturas como Lingüística Aplicada y Didáctica. La relación con estas asignaturas se puede encontrar también en ciertos títulos propuestos en la bibliografía, pues se contempla el estudio de textos sobre reflexiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua y sobre métodos de enseñanza de lenguas, lo cual les sirve de base a los estudiantes para comprender mejor lo que encuentran en las aulas de observación durante su trabajo de campo.

### *Objetivos generales y específicos*

El objetivo general del curso, que predomina en todos los programas, es brindar a los estudiantes un conocimiento teórico-práctico de los procesos de investigación en el aula y que se familiaricen con los contextos escolares en los cuales se desempeñarán profesionalmente en un futuro. Además de esto, en el programa 2010-2 se menciona que el propósito general de los seminarios es formar un licenciado consciente de sus responsabilidades y retos frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, se busca formar docentes conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y capaces de transformar o mejorar la realidad educativa. Este objetivo general se ve reflejado en los objetivos específicos del curso, en los cuales se plantea: la familiarización de los estudiantes con diferentes espacios de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la descripción y categorización de los tipos de aula, profesores y estudiantes encontrados y la iniciación y apropiación de una fundamentación teórica en investigación, haciéndose énfasis en el paradigma cualitativo. Estos objetivos se mantienen a lo largo de los diferentes programas. En el programa 2004-1 se incluye un nuevo objetivo que se relaciona con la práctica y el reconocimiento de las fortalezas y limitaciones de los

instrumentos de recolección de datos: la entrevista, la observación y los diarios, y en el programa 2010-2 se incluye un objetivo que busca la familiarización de los estudiantes con la literatura sobre investigación en educación.

### *Ejes temáticos del curso*

Los ejes temáticos del seminario tienen una relación directa con los objetivos que se pretenden alcanzar en el curso, pues los contenidos propuestos buscan que los estudiantes empiecen a construir una base teórica sobre la investigación, lo cual les servirá también para su práctica.

En los diferentes programas se encontró que los contenidos del curso giran en torno a: concepto de investigación, los procesos investigativos, la investigación en el aula, los procedimientos en investigación educativa, la investigación etnográfica, los instrumentos de recolección de datos (observación y entrevista), la descripción, la categorización y los aspectos éticos de la investigación en el aula.

En el programa 2004-1 se tienen en cuenta también la interpretación y la reflexión. A diferencia del programa 2002-1, en los contenidos no se contempla explícitamente como contenido la categorización y se agrega el diario como contenido nuevo.

En el programa 2006-1 se incluye otro elemento: la encuesta. Además, se propone trabajar también en cómo realizar el análisis de la información por medio de la descripción, la interpretación y la reflexión.

En el programa 2008-2, fuera de los contenidos ya mencionados, se incluye el estudio de los paradigmas de investigación, los procesos de investigación cualitativa y además se incluye de manera explícita la investigación-acción. A diferencia del programa 2006-1, no se contempla un contenido específico para análisis de información ni sobre aspectos éticos de la investigación.



Dentro de los contenidos del curso del programa 2010-2 encontramos: el conocimiento científico, el concepto de investigación y los paradigmas. Se contempla también la investigación en educación y la investigación en el aula y sus diferentes tipos, tanto dentro del paradigma cualitativo como dentro del paradigma cuantitativo. Se abordan también los enfoques mixtos de investigación, la investigación etnográfica y la investigación acción. Por último, se aborda la interdisciplinariedad. Sólo se especifica la observación como tema para trabajar en cuanto a instrumentos de recolección de datos.

Se puede observar que de manera general, a lo largo de los cursos del seminario en los diferentes períodos académicos, se han trabajado las mismas temáticas, aunque se han incluido uno o dos temas nuevos con el paso del tiempo y algunos contenidos se han dejado de tener en cuenta, por ejemplo los aspectos éticos de la investigación, que no es un tema constante en todos los programas.

### *Actividades del curso*

Para el desarrollo del curso se propone una combinación de sesiones teóricas y de discusión (clases magistrales, seminarios), con asesorías, trabajo independiente y visitas a las instituciones.

En el programa 2002-1 se propone que los estudiantes visiten en grupos de tres una institución pública y otra privada, para llevar a cabo un número de observaciones que no se especifica. En el programa 2004-1 se propone en cuanto a las visitas a las instituciones, realizar el trabajo en parejas.

En el programa 2006-1 se incluye como nueva actividad la triangulación. La visita a las instituciones continúa siendo en parejas, aunque se debe visitar solamente una institución educativa (no se especifica si debe ser pública o privada). A diferencia de los programas anteriores, se especifica el número de registros de observación que se deben realizar: quince en total. Se brindan ciertos aspectos a tener en cuenta para hacer el registro de observación (descripción física de la institución, entradas y salidas del colegio, hora de recreo, etc.).

En el programa 2008-2 se especifica dentro del trabajo independiente la realización de entrevistas, encuestas, lecturas y triangulaciones (trabajo en parejas). Se hace énfasis en el trabajo independiente de los estudiantes en cuanto a la preparación de las lecturas asignadas, pues el trabajo en los seminarios está basado en su continua participación. También se incluye elaboración de relatorías de las sesiones de clase por parte de los estudiantes.

En el programa 2010-2, para el desarrollo del curso se hace énfasis en sesiones de discusión y participación a partir de lecturas realizadas previamente por los estudiantes. También se contemplan la elaboración de talleres tanto teóricos como prácticos y el trabajo con documentos audiovisuales. Se hace énfasis en el trabajo autónomo e independiente de los estudiantes en la preparación de las lecturas asignadas para cada clase.

### *Productos solicitados*

En el programa 2002-1 se solicita la elaboración de un anteproyecto, que es el resultado de las observaciones en las instituciones. La temática es de libre escogencia, de acuerdo con los intereses de los estudiantes. No se especifica qué características debe tener el anteproyecto ni qué tipo de investigación se debe realizar, aunque de acuerdo a los contenidos del curso, parece que el trabajo a realizar es una minietnografía. Se pide también un portafolio de actividades, el cual debe contener los registros de observaciones en las instituciones y “otros aspectos del trabajo de cada uno de los estudiantes” lo cual hace referencia al diario de clase, donde los estudiantes escriben sus reflexiones e interpretaciones acerca de lo que observan. Se plantea la realización de un examen que comprende los aspectos teóricos aprendidos durante el curso.

En el programa 2004-1 se solicita a los estudiantes elaborar registros de observación de sus visitas a las instituciones, y específicamente un diario. En el programa anterior este último hacía parte del portafolio de actividades, pero en este curso se puede apreciar que existe mayor énfasis en este instrumento de recolección y consignación de información, donde deben registrarse tanto las observaciones como las reflexiones e interpretaciones de los

estudiantes en relación con su trabajo de campo. A diferencia del programa anterior, se plantea la elaboración de talleres y no se especifica la elaboración del anteproyecto.

En el programa 2006-1 se solicita a los estudiantes llevar dos diarios diferentes: un diario de campo para registrar las observaciones y reflexiones de sus visitas a las instituciones y un diario de clase, el cual parece corresponder a las reflexiones que los estudiantes hacen en torno a las discusiones y sesiones teóricas que se llevan a cabo en el seminario o clases magistrales. Se incluyen, fuera del examen teórico, otros elementos como talleres y quizzes.

En el programa 2008-2 se especifica que los estudiantes deben elaborar una mini-etnografía con base en los registros de observación. Se solicita a los estudiantes llevar un diario de clase donde se deben consignar aspectos auto-evaluativos y de reflexión sobre el trabajo en las clases magistrales y seminarios. Se incluye un trabajo de relatoría semanal, que debe ser leída al inicio de cada sesión para recordar el trabajo realizado en la semana anterior. A diferencia de los otros seminarios, este contempla también presentaciones por parte de los estudiantes acerca de lecturas asignadas en el curso.

En el programa 2010-2 se pide identificar un problema de investigación en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras para formular las correspondientes preguntas de investigación. Esta pregunta será la base para elaborar la propuesta de un mini-proyecto. Este debe contener el planteamiento del problema y el esbozo de la metodología que se seguirá para llevar a cabo la investigación. No se limita el trabajo a la elaboración de una mini-etnografía; por el contrario, los estudiantes tienen más alternativas para realizar su investigación. Además de esto, no se especifica de qué manera los estudiantes pueden identificar dicho problema de investigación en las instituciones.

### ***Bibliografía***

El número de títulos propuestos para la bibliografía ha variado con el transcurso del tiempo. Inicialmente se presentan 26, pasando por 31 y 18, hasta llegar a un número de 13 títulos.

El título más antiguo en todos los programas corresponde al año de 1983 y el más reciente es del año 2006.

Las temáticas de los títulos propuestos son principalmente acerca de la investigación en el aula en general, la investigación en el aula enfocada en la enseñanza de lenguas, la observación (instrumento de recolección de datos), la metodología en investigación y los tipos de investigación, principalmente la etnografía. También se incluyen títulos referentes a la investigación-acción (programas 2002-1 y 2004-1), aunque este tema no se encuentra de manera explícita en los contenidos propuestos para los cursos. Lo anterior muestra que se privilegia la investigación de corte cualitativo (particularmente la etnografía) y no la investigación de corte cuantitativo.

En otros programas se contemplan otras temáticas en la bibliografía como los diarios de clase en tanto que instrumentos de recolección de información.

Hay varios títulos en inglés y en menor medida en francés, aunque en todos los programas se presentan en su mayoría títulos en español. En otro programa (2010-2) se muestra una bibliografía de base, pero ésta puede ser ampliada conforme a las necesidades que se presenten a lo largo del desarrollo del seminario. Entre los títulos encontramos tres películas y dos sitios web. Además de las temáticas mencionadas en los otros programas, éste contempla también los métodos de investigación mixtos.

Todos los títulos corresponden a obras completas, y no a capítulos de libros o partes de los mismos. Aunque muchos de los títulos están escritos por autores internacionales, hay varias referencias bibliográficas de autores nacionales.

En términos generales, se puede apreciar que en cada programa de curso se busca actualizar la bibliografía, pues aunque se presentan títulos que datan de muchos años, también se incluyen títulos contemporáneos. La bibliografía muestra además que hay una relación con los cursos de francés y de inglés, pues no sólo se busca que los estudiantes lean en su lengua materna sino que practiquen y refuercen la lectura en las lenguas extranjeras y

adquieran conocimiento sobre la investigación en el aula por medio de ellas. Sin embargo, como ya se mostró anteriormente, las lecturas en español son mucho más frecuentes que las lecturas en lengua extranjera.

## **Seminario de Investigación en el Aula II**

Programas tomados para la muestra: 2002-2, 2004-2, 2006-2 & 2010-1.

A lo largo de las diferentes versiones, el seminario se enmarca en lineamientos similares con sutiles diferencias. Los primeros se enmarcan dentro de *la última etapa del componente de investigación en el aula* (años 2002-2 y 2004-2) y los segundos dentro de *la segunda fase del componente de investigación en el aula* (años 2006-2 y 2010-1). Esto muestra que sólo la segunda ubicación está correctamente relacionada con lo planteado en el descriptivo del componente en el Currículo y Plan de estudios.

### *Relación con otras asignaturas del componente*

Todos los seminarios de Investigación en el Aula II tienen como pre-requisitos los cuatro cursos de Habilidades Integradas en inglés y en francés y el Seminario de Investigación en el Aula I.

Se puede apreciar una estrecha relación de continuidad entre el Seminario I y éste, ya que hay una dependencia de lo estudiado (conocimiento teórico) con lo realizado en el primer seminario (trabajo de clase o de campo), para un correcto desarrollo del segundo y los cursos posteriores: Seminario de Investigación y Trabajo de Grado.

### *Relación con otras asignaturas del programa*

Dentro de los diferentes programas que conforman la muestra, se hace una referencia explícita y conjunta de la relación o articulación de este curso con otras asignaturas de la Licenciatura, algunas dentro y otras con asignatura de otros componentes importantes

como: Seminario de Lingüística Aplicada, Didáctica de las Lenguas Extranjeras y Práctica Docente. Finalmente se espera que todos los conocimientos adquiridos en este curso sirvan de base para el desarrollo de las dos últimas asignatura anteriormente mencionadas: Trabajo de Grado y Práctica Docente.

El curso, más que establecer una relación con otras asignatura de la malla curricular, propende por una relación directa con el momento de la práctica profesional, ya que se espera que éste contribuya al “crecimiento profesional y al mejoramiento del área de enseñanza de Lenguas Extranjeras”, respondiendo a su vez a uno de los objetivos presentados en el Currículo y Plan de Estudios, que es el de contribuir a la formación en investigación de los futuros licenciados.

### *Ejes temáticos del curso*

Dentro de los diferentes programas de los cursos de Seminario de Investigación en el Aula II podemos encontrar unos ejes temáticos que constituyen el núcleo en torno al cual gira dicho curso. Estos ejes temáticos son:

- 1) La formación teórico-práctica en diferentes procesos de investigación en el aula enmarcados dentro del paradigma cualitativo.
- 2) El estudio de diferentes métodos de recolección de datos (cualitativos y cuantitativos), así como también el análisis de los datos y la presentación de la información.

En los diferentes programas podemos encontrar ciertos contenidos que de manera explícita han desaparecido pero que siguen estando presentes en los dos ejes macro mencionados anteriormente.

Los ejes temáticos anteriormente mencionados responden, al igual que la relación con otras asignaturas, a lo estipulado en el Currículo y Plan de Estudios en cuanto a la formación teórico-práctica en metodología de investigación que debe tener el licenciado en lenguas extranjeras.

## *Objetivos*

Los diferentes programas del Seminario analizados presentan un objetivo macro: desarrollar un proyecto teniendo en cuenta “las posibilidades de trabajo investigativo en el aula” y “la familiarización con otros tipos de instrumentos para la recolección de datos, el análisis de los datos recolectados y la redacción del informe final”. Ciertos objetivos han variado en su forma general y explícita a lo largo de la historia del curso, sin embargo, no han perdido su esencia, es decir, han sido reemplazados por otros objetivos que muestran una ligera diferencia pero que conservan la misma particularidad de los objetivos anteriores, como lo son el que los estudiantes:

- “Practiquen y reconozcan las fortalezas y limitaciones de una variedad de instrumentos de recolección de datos, incluyendo la observación, las entrevistas, las encuestas, los diarios y las transcripciones”.
- “Incorporen todos estos elementos en el diseño y desarrollo de una investigación en una institución educativa de niveles básico (primario y secundario) y medio”.
- “Describan y categoricen diferentes tipos de aula, estudiantes y profesores encontrados”.
- “Se familiaricen con los diferentes modelos de presentación de informe y redacten su informe de investigación”.

También podemos identificar de manera implícita como objetivos del curso el hecho de que los estudiantes tengan una correcta preparación para las discusiones en clase por medio de la lectura de los textos asignados y especificados en los diferentes cronogramas, al igual que el nivel de responsabilidad respecto al desarrollo del proyecto de investigación que constituye el producto a entregar al final del curso.

### *Contenidos enunciados*

Dentro de los contenidos encontrados en los diferentes programas de la muestra se puede evidenciar una continua preocupación en la formación del estudiante, teniendo en cuenta ciertos temas centrales tales como:

- “Revisión del concepto de entrevista, preparación, aplicación y análisis”.
- “Concepto de encuesta, preparación, aplicación y análisis”.
- “Redacción del informe final de investigación”.
- “Análisis de información cualitativa recogida por medio de observación y diarios”.

También podemos encontrar dentro de los contenidos uno que solo se presenta en el programa 2006-2: “Modelos de presentación de informes cualitativos”.

### *Actividades del seminario y productos solicitados*

Dentro de los diferentes programas se observa una insistencia en continuar con una investigación previa comenzada en el curso de Seminario de Investigación en el Aula I y realizada a través de observaciones, encuestas y entrevistas que se deben llevar a cabo en colegios públicos o privados de la ciudad. Se pretende que el producto final del proceso sea una mini-etnografía o informe de investigación acción (solicitado en el primer seminario dictado en la carrera) y que es entregado en las instituciones al final del proceso. Todo ello debe estar acompañado por la elaboración de un diario de campo, el cual le permite al profesor conocer el proceso personal del estudiante al igual que su perspectiva del curso.

A pesar de que lo anterior se da para la mayoría de cursos, en el dictado en el primer semestre de 2010 se puede apreciar una variación en el acercamiento de los estudiantes a la problemática, ya que en este curso se les propone a los estudiantes “una lista de temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras”, para que estos escojan uno de ellos para desarrollarlo, respetando todas las etapas y procedimientos.



Dentro del Seminario en sus diferentes años, se espera que la razón de su nombre se cumpla, es decir, que haya una participación activa de los estudiantes en el transcurso de las clases, ya sea para la discusión de alguno de los textos asignados con anterioridad en las clases y teniendo en cuenta las temáticas trabajadas, para la puesta en común del proceso de los diferentes proyectos a realizar o para la creación de mecanismos de recolección de datos.

### *Bibliografía*

Dentro de todos los programas analizados en la muestra podemos encontrar entre 10 y 12 referencias bibliográficas. Sólo en el primer programa del Investigación en el Aula II (2002-2), se encuentra un número de 25 títulos.

En los diferentes programas se puede apreciar que se han escogido ciertos autores con apartes de sus libros, los cuales están especificados en los diferentes cronogramas que siempre acompañan a los programas, para desarrollar las temáticas a resolver dentro del curso. Al interior de estas listas bibliográficas podemos encontrar artículos específicos de revistas de corte nacional e internacional, al igual que revistas que tratan exclusivamente el tema a enseñar y libros de autores conocidos en el campo de estudio. Los textos están escritos en español y en inglés en mayor medida y en francés en menor medida. En cuanto a las fechas de dichos documentos, podemos decir que a medida que transcurren los años evoluciona la lista de cada programa. De este modo, podemos encontrar publicaciones del año 2005, aunque se siguen conservando artículos con una gran diferencia de años a la fecha actual como lo es el artículo de Allwright, D. (1983). Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview. En: *Tesol Quarterly*, Vol. 17, No 2.

### **Seminario de Investigación**

Programas tomados para la muestra: 2003-1, 2007-1, 2009-2 & 2010-2

### *Relación con otras asignaturas del componente*

En el programa correspondiente al año 2003 no se enmarca de manera explícita la asignatura dentro del componente de investigación, aunque se resalta el hecho de que el trabajo realizado en este seminario le servirá al estudiante para “continuar su formación investigativa”. En otros programas (2007-1 y 2010-2) se enmarca la materia dentro de la *segunda fase del componente de investigación en el aula* y dentro del *ciclo de investigación en el aula*, mientras que en otro programa (2009B), la materia es enmarcada dentro de la segunda fase del componente de investigación de la licenciatura y se menciona que el curso busca continuar con el “proceso de formación investigativa iniciado en los semestres anteriores”.

También se resalta el hecho de que en este seminario se estudian otros tipos de investigación y enfoques de diseños metodológicos fuera de los que ya se han estudiado en los seminarios anteriores. Dentro de los objetivos planteados en diferentes programas, encontramos uno que busca “continuar con la construcción de la base teórica de los procesos de investigación, dentro de los paradigmas reconocidos por la comunidad científica”.

De este modo, se observa de manera general que hay una relación de continuidad entre las asignaturas del componente, pues el seminario de investigación busca complementar la formación que el estudiante ha recibido en los seminarios de investigación en el aula, para que de esta manera, amplíe sus conocimientos sobre los diferentes tipos de investigación que existen.

Además de lo anterior, se espera que con los conocimientos que adquieran en este seminario, los estudiantes elaboren un anteproyecto o anteproyecto de trabajo de grado, la cual será la base de su monografía. De este modo, se observa la articulación de este seminario con otra asignatura del componente: Seminario de Trabajo de Grado y con el trabajo de grado o monografía como tal, pues en este curso los estudiantes adquieren las bases y conocimientos necesarios para pensar en su propuesta de investigación.

### *Relación con otras asignaturas del programa*

En el programa 2003-1 se hace referencia para el trabajo en dicho seminario a “el conocimiento de aquellos aspectos que han sido objeto de estudio en las áreas básicas del plan de estudio”. Esto significa que para el trabajo en este seminario son necesarios y se toman como base los conocimientos que el estudiante haya adquirido en los cursos de las diferentes áreas de la Licenciatura en los semestres previos al Seminario.

Por otro lado, se aprecia la relación que existe con los cursos de inglés y de francés, pues en la mayoría de los programas se menciona que el seminario de investigación hace parte de la *segunda fase del componente de investigación en el aula* (2007-1 y 2010-2) o de la *segunda fase del componente de investigación de la licenciatura* (2009-2) que comienza en los cursos de Habilidades Integradas en Inglés y en Francés I, II y III. Sin embargo, en estos programas no se incluye de manera explícita el semestre IV dentro de la primera fase del componente.

Se menciona además, en la mayoría de programas, la articulación de este seminario con otros “espacios de teorización, reflexión y prácticas pedagógicas”, como lo son tanto los seminarios de investigación en el aula, como el Seminario de Lingüística Aplicada, Didáctica de las Lenguas Extranjeras I y II, Práctica Docente y Trabajo de Grado. Esta relación explícita planteada en los programas, puede obedecer a que la propuesta de investigación o trabajo de grado que los estudiantes elaboren, puede estar enmarcada principalmente dentro del área de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cual se relaciona con temáticas abordadas en asignaturas como Lingüística Aplicada y Didáctica.

Además de las áreas de lengua, enseñanza, aprendizaje e innovación pedagógica, también se resalta el estudio de diversos tipos de investigación y enfoques metodológicos utilizados para la investigación en las áreas de lingüística y literatura. Esto puede deberse a que, aunque los trabajos de grado se realizan en buena medida sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, los estudiantes también tienen la opción de trabajar en otras áreas de las ciencias del lenguaje o elaborar análisis literarios en sus monografías. En efecto, los programas de este seminario plantean que la propuesta de trabajo de grado de los

estudiantes debe contribuir a “su crecimiento profesional y al mejoramiento del área de enseñanza de lenguas extranjeras y de otras disciplinas de las ciencias del lenguaje”. Esto guarda relación con lo estipulado en el Currículo y Plan de Estudios de la licenciatura, desde donde se establece que los estudiantes tienen posibilidad de realizar su investigación en campos diferentes a la enseñanza de lenguas.

### *Objetivos generales y específicos*

Como objetivo general, en el programa 2003-1 se resalta el hecho de brindar a los estudiantes una formación teórica y metodológica que complemente su formación investigativa. Además de ello, se contempla el estudio de la importancia del trabajo investigativo dentro de la formación académica que debe tener un licenciado. En los otros programas se destaca como propósito, el que los estudiantes tengan un acercamiento teórico a otros tipos de investigación y enfoques y diseños metodológicos, diferentes a los ya estudiados en los seminarios anteriores.

En todos los programas se observan objetivos que se han mantenido en los diferentes períodos académicos. Estos son:

- 1) “Despertar en el estudiante el interés por la indagación y sistematización de conocimientos respecto a un objeto de estudio determinado”.
- 2) “Formar un educador capaz de fundamentar lo que enseña a través de la investigación”.
- 3) “Profundizar en los aspectos esenciales del tratamiento de los problemas de investigación desde distintas perspectivas”.
- 4) Elaborar un anteproyecto o propuesta de investigación sobre un tema de interés del estudiante.
- 5) Continuar con la formación o construcción de la base teórica en los procesos de investigación dentro de los paradigmas reconocidos por la comunidad científica.  
(En 2003): Presentar y analizar distintos métodos y técnicas de investigación.

Otro objetivo que se mantiene en los programas, exceptuando el del 2003-1, es:

- Conocer y practicar métodos de recolección y de análisis de datos (cualitativos y cuantitativos).

En el programa 2003-1 hay ciertos objetivos que no se mantuvieron en los programas posteriores, como lo son la formación de “un educando capaz de elaborar, revisar y actualizar conocimiento a través del proceso investigativo” y la contribución en “la creación de una cultura de la investigación con hombres críticos, problematizadores y creativos como actitud vital”. Estos objetivos muestran que hay un interés en concientizar a los estudiantes acerca de la importancia de la investigación educativa en su futuro rol como docentes, es decir, se busca que los estudiantes adquieran herramientas investigativas no sólo para cumplir con el requisito de elaborar un trabajo de investigación dentro de la carrera, sino también para que apliquen todos estos conocimientos en su práctica profesional. Lo anterior corresponde a lo planteado en el documento Currículo y plan de estudios.

En otro programa (2010-2) encontramos un nuevo objetivo, que tiene que ver con la “profundización en el conocimiento de la elaboración de los antecedentes y el marco teórico de un proyecto de investigación para aplicarlo en la redacción del propio proyecto”. Este objetivo sobre la elaboración de antecedentes no está contemplado en el resto de programas analizados.

### *Ejes temáticos del curso*

Se puede apreciar que hay ciertos contenidos que se han mantenido en los diferentes programas con el transcurso del tiempo. Estos contenidos son principalmente: el conocimiento científico y la ciencia, los tipos de investigación enmarcados en el paradigma cualitativo y cuantitativo, el proceso y diseño de un proyecto de investigación: cómo surge una investigación, planteamiento del problema, formulación de interrogantes, objetivos, justificación, hipótesis y factibilidad de la investigación; la elaboración o redacción del marco teórico y los métodos de recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos.

En el programa 2003-1 se contemplan los diferentes tipos de investigación que se pueden ver en los otros programas, aunque se hace una división de los mismos:

- “Por la función social: estudios exploratorios; estudios descriptivos; estudios correlacionales; estudios explicativos o interpretativos”.
- “Por el factor tiempo: investigaciones sincrónicas, investigaciones diacrónicas”.

En algunos programas (2007-1 y 2009-2), hay un contenido que se relaciona con la elaboración del anteproyecto de investigación y los aspectos formales del ensayo académico. En el programa 2010-2 hay un contenido que está relacionado con la búsqueda de los antecedentes. Este contenido no se contempla en los otros programas.

Otro contenido que se mantiene constante en todos los programas es el de las áreas y temas de investigación en la Escuela de Ciencias del Lenguaje. La presencia de este contenido en todos los programas cumple y responde a lo planteado en el descriptivo del Currículo y Plan de Estudios de la licenciatura, con respecto al componente de investigación, donde se afirma que “todas las asignaturas del currículo y otros espacios de socialización ofrecidos por la unidad académica, en particular los seminarios permanentes de los grupos de investigación, contribuyen también a la formación investigativa de los futuros licenciados”.

En el programa 2007-1, encontramos un contenido que no se encuentra presente en los otros programas, este es: “enfoques y diseños de investigación frecuentes en las lenguas y en las ciencias del lenguaje: estudio de caso, etnografía, investigación-acción, experimento, estudios basados en corpus, diseños mixtos, métodos e instrumentos usados en cada tipo de diseño (observación, encuesta, entrevista, pruebas, muestras de producciones lingüísticas de los aprendices...)”.

### *Actividades del curso*

Para el desarrollo del seminario se propone en el programa 2003-1, llevar a cabo el curso a través de una estrategia problémica, que se basa en un problematizar constante, para

facilitar la participación, la reflexión, la crítica y la creación. Para ello se proponen *exposiciones problémicas, conversaciones heurísticas y debates*. En el 2007-1 se incluyen mesas redondas. En los demás programas se contemplan sesiones teórico-prácticas, relatorías (2007-1 y 2009-2), discusión sobre los documentos proporcionados en clase y asesorías para la definición de la propuesta de investigación. En el programa 2010B se propone la visualización de una película y una discusión sobre la misma para trabajar uno de los temas del curso. Por otra parte, se propone una sesión en la biblioteca de la universidad para hacer uso del internet y realizar una búsqueda en las bases de datos, con el objetivo de encontrar antecedentes para los diferentes anteproyectos de investigación.

En todos los programas se contempla la presentación o socialización continua por parte de los estudiantes de los avances de sus propuestas de investigación, a medida que se van elaborando. Se contemplan además conferencias, seminarios, exposiciones y talleres.

### ***Productos solicitados***

La propuesta de investigación o anteproyecto es un producto solicitado constantemente en todos los seminarios. En el programa 2003-1 se pide a los estudiantes la elaboración de comprobaciones de lectura, exposiciones, talleres y seminarios. En los otros programas se contemplan también estos elementos de evaluación, junto con pruebas, relatorías, asistencias y participación en clase.

En otro programa (2009-2) se incluye un elemento nuevo que es una pasantía de investigación, la cual consiste en documentarse sobre un proyecto de investigación que se esté llevando a cabo en la Escuela de Ciencias del Lenguaje dentro de alguno de los grupos de investigación formados y reconocidos en la universidad, realizar una actividad práctica en colaboración con los investigadores y presentar un reporte de dicha actividad. El tiempo de trabajo en la pasantía es de quince horas. La pasantía no se contempla en el programa siguiente a este.

En el programa de 2010-2 se tiene en cuenta no sólo el anteproyecto final, sino también su proceso de elaboración, lo cual es también uno de los elementos de la evaluación. También se incluyen quizzes y la elaboración de fichas bibliográficas y de lectura sobre los documentos leídos para la elaboración de los antecedentes.

### *Bibliografía*

En los diferentes programas la bibliografía comprende entre 13 y 25 títulos. El título más antiguo corresponde a 1982 y el más reciente al 2009. Inicialmente se trabajan títulos principalmente en español, solo se incluye uno en inglés. Posteriormente se aprecia una inclusión de más títulos en inglés (2007-1) y, aunque con menor frecuencia, en francés (2009-2). Para el 2010-2 aparecen 5 títulos en inglés, ninguno en francés.

En el grupo de programas se aprecia una actualización permanente de la bibliografía de cada año al siguiente. En el 2007 hay un cambio mayor pues sólo se conservan cuatro títulos de los programas anteriores y aparecen 8 títulos nuevos que siguen apareciendo en los programas posteriores.

La mayoría de las referencias corresponde a libros completos hasta el 2010 en donde aparece además un listado de 30 revistas y publicaciones científicas tanto en inglés como en francés y 3 títulos correspondientes a revistas nacionales. Al lado de algunos de los títulos se indica en dónde se pueden encontrar: algunos se localizan en el Centro de Documentación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje y otros en las bases de datos de la biblioteca Mario Carvajal o en Internet.

En cuanto a las temáticas de los títulos propuestos, se encuentran principalmente: la investigación científica, los métodos de investigación en el área de aprendizaje de lenguas, la metodología y las técnicas de investigación en las ciencias sociales, el proceso de investigación, la investigación educativa y pedagógica, cómo formular objetivos de investigación, el paradigma emergente, la elaboración del proyecto de investigación, el aula



de lengua extranjera, la investigación cualitativa, los métodos de investigación en lingüística aplicada y cómo escribir trabajos de investigación.

### ***Opinión de los docentes***

#### **Estructura y desarrollo de la segunda fase del componente de investigación**

La recolección de las opiniones de los docentes se hizo a través de dos instrumentos: en primer lugar, una sesión de grupo que contó con la participación de ocho docentes y, en segundo lugar, varias entrevistas realizadas a seis docentes en total, de los cuales cuatro de ellos también participaron en la sesión de grupo anteriormente mencionada.

#### ***Número de asignaturas***

##### **Elevado**

Considerando el componente de investigación no sólo en su segunda fase sino también el Seminario de Trabajo de Grado, que corresponde a la tercera fase, cuatro docentes consideraron que el Componente de Investigación en general es “pesado y ocupa demasiado espacio físico en la malla curricular”. Teniendo en cuenta lo anterior, se manifestó que cuatro seminarios es demasiado para los estudiantes y que sería necesario reducir los cursos a dos o tres seminarios.

Uno de los docentes hizo una sugerencia para reducir el número de cursos: conservar los seminarios de Investigación en el Aula (I y II) y tener un solo seminario donde los estudiantes propongan su proyecto de investigación. El estudiante estaría en capacidad de plantear dicho proyecto gracias a la experiencia previa adquirida en las aulas y el conocimiento teórico-práctico de los métodos de recolección y análisis, integrados con la práctica en la elaboración de la mini-etnografía.

Esto significaría tener un total de tres seminarios en el Componente de investigación, en lugar de cuatro que corresponde a su composición actual.

También se sugirió suprimir uno de los seminarios (aunque no se especificó cuál) para incluir actividades más prácticas y así tener sólo tres seminarios en el componente de investigación.

### **Suficiente**

Un igual número de docentes (4) consideró que el número de cursos de la segunda fase del componente de investigación es suficiente. Se afirmó que la investigación es “un tema complejo” que demanda tiempo y requiere de “integración y de consideración”. Por otro lado, también se mencionó que gracias a este gran componente, los estudiantes adquieren una muy buena formación como investigadores.

También se expresó que tal como está planteado en los documentos oficiales, se puede apreciar que el número de cursos es apropiado; sin embargo, al momento de llevar a la práctica lo planteado en dichos documentos, el número de cursos podría estar resultando muy “pesado” para los estudiantes por falta de buena articulación entre ellos.

### ***Ubicación en el plan de estudios***

#### **Ubicación correcta**

Un número pequeño de docentes (2) se pronunció sobre la ubicación de la segunda fase del Componente de investigación, de la cual afirman que está “perfectamente ubicada” en el plan de estudios. En los primeros cuatro semestres (cursos de Habilidades Integradas), se hace una sensibilización a la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas, particularmente sobre qué significa ser un docente de lenguas y, además, se hace una familiarización y experiencia práctica con instrumentos de investigación como el diario, la observación y la entrevista. Por esa razón, el quinto semestre constituye un buen momento para empezar a estudiar la teoría de la investigación de manera formal, lo cual constituye la segunda fase y por último, en los últimos semestres se desarrolla la tercera fase.

### **Ubicación incorrecta**

Un docente consideró que los cursos del Componente de investigación no están bien situados en la malla curricular. Un ejemplo de esto es que cuando el estudiante cursa el Seminario de Investigación, cursa paralelamente la asignatura de Didáctica I, de manera que si el estudiante está elaborando un anteproyecto en la línea de lengua materna o de traducción (entre otros), se crea una especie de “conflicto cognitivo” entre lo que está estudiando en Didáctica (enseñanza de Lenguas Extranjeras) y lo que va a desarrollar de trabajo de grado (traducción, lengua materna, etc.) ya que esto último no se relaciona con la enseñanza de lenguas.

El docente consideró que los seminarios empiezan a dictarse tempranamente en los primeros semestres, lo cual hace que estos cursos estén desfasados respecto a Didáctica y a Práctica Docente, ya que al momento de decidir la temática del trabajo de grado, los estudiantes no han completado su formación en la primera asignatura (Didáctica).

El docente propuso que los seminarios deberían ubicarse un poco más hacia el final de la malla curricular, de manera que el estudiante tenga la posibilidad de tomar el Seminario de Lingüística Aplicada antes del Seminario de Investigación en el Aula, pues la primera asignatura está ubicada en sexto semestre, paralelamente con Investigación en el Aula II, lo cual significa que los estudiantes visitan las instituciones (en quinto semestre) sin haber tomado el curso de Lingüística Aplicada, donde se estudian temáticas tales como el rol del profesor, el rol de los estudiantes, los métodos de enseñanza, etc. Según el docente, “uno no ve lo que no conoce”. Por esta razón, al momento de hacer la observación en la institución (en Investigación en el Aula I), el estudiante no es consciente de lo que debe observar y registra todo lo que ve: aquello que el profesor hace, no hace, lo que hacen los estudiantes, etc., pues no tiene unas bases que le indiquen en qué podría enfocarse o a qué factores podría darles prioridad en su observación. Dichas bases podría adquirirlas en el Seminario de Lingüística Aplicada.

Debido a que en el Seminario de Investigación en el Aula II el estudiante ya ha definido la temática de su proyecto de investigación en la institución, es posible que en dicho proyecto

no aborde temas importantes tales como las estrategias de enseñanza de las diferentes habilidades de la lengua extranjera, precisamente por su desconocimiento de las mismas. Este tipo de temáticas se abordan en el Seminario de Lingüística Aplicada, de ahí la importancia de que este curso se dicte antes del primer Seminario de Investigación en el Aula.

### *Relación entre asignaturas de la segunda fase*

#### **Repetición de contenidos**

Varios docentes (6) consideraron que entre los seminarios de la segunda fase del componente de investigación se presenta repetición de contenidos. Una de las razones por las cuales se puede presentar dicha repetición es el hecho de que en ocasiones, los docentes encargados de dictar el Seminario de Investigación desconocen el trabajo que se ha hecho en los Seminarios de Investigación en el Aula I y II. Por esta razón, los seminarios se vuelven “reiterativos y pesados”, ya que no existe una adecuada integración del trabajo hecho con anterioridad y el trabajo que se debe hacer en este seminario.

Se manifestó que algunos de los temas que se repiten al inicio de los seminarios son principalmente los conceptos de ciencia, conocimiento científico, método científico, investigación y el diseño metodológico. Según un docente, algunos estudiantes han manifestado que se hace mucho énfasis en el componente teórico de lo que es una investigación y poco énfasis en cuanto a lo que es un trabajo de grado o monografía.

Otra repetición se presenta respecto a la elaboración del anteproyecto de investigación. A partir del Seminario de Investigación en el Aula I, el estudiante empieza a reconocer la estructura de un proyecto de investigación. Esto continúa tanto en el Seminario de Investigación en el Aula II, como en el Seminario de Investigación, pues es en este último donde se debe elaborar el anteproyecto de investigación del trabajo de grado. El estudiante llega al Seminario de Trabajo de Grado con buenas bases acerca de cómo se plantea un proyecto de investigación, pues éste es un trabajo que ha realizado previamente en todos los anteriores seminarios; por lo tanto esto constituye una repetición.

Se consideró que esta repetición de contenidos entre los seminarios en cuanto a las técnicas y a la formulación de proyectos puede llevar a los alumnos a desaprender. Un ejemplo de esto es que, en muchos casos, los estudiantes llegan al Seminario de Trabajo de Grado y desconocen cómo relacionar la pregunta de investigación con los objetivos, lo cual es algo que los estudiantes aprenden en los seminarios previos a éste.

Se mencionó, además, que una de las repeticiones que causa cierta inconformidad en los estudiantes es la redacción de los diarios, pues este es un trabajo que se empieza a realizar en la primera fase del componente, es decir, en los cursos de Habilidades Integradas en inglés y en francés y continúa en la segunda fase.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hizo la sugerencia de hacer una revisión profunda de los contenidos que se presentan en estos cursos, con el objetivo de ordenarlos y lograr que no se presente más repetición entre ellos. De acuerdo con un docente, la decisión de conservar un contenido en dos o más seminarios, debe obedecer sólo a la necesidad de ampliarlo, es decir, de trabajar o profundizar más en él.

### **Articulación de contenidos**

Algunos docentes (3) encontraron una relación de consecutividad entre los cursos respecto a los contenidos abordados. Se hizo referencia a un grupo de estudiantes que en el 2009 empezó a participar desde el Seminario de Investigación en el Aula II en el análisis de datos de los proyectos de los semilleros de investigación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Esta experiencia les sirvió para definir, en el Seminario de Investigación, su propio proyecto de investigación, de manera que pudieron continuar este trabajo en el Seminario de Trabajo de Grado.

Para evitar la repetición de contenidos, un docente afirmó que en los Seminarios de Investigación en el Aula se han empezado a introducir contenidos relacionados con la investigación cuantitativa (abordada principalmente en el Seminario de Investigación). Esto se debe a que durante mucho tiempo, en estos Seminarios se había hecho mayor énfasis en el estudio de la investigación cualitativa, por lo cual los estudiantes presentaban

dificultad al establecer relaciones entre el paradigma cualitativo, los enfoques mixtos y el paradigma emergente. Por esta razón fue necesario empezar a incluir los diseños cuantitativos en estos seminarios y no posponerlos para el Seminario de Investigación, con el propósito de ayudar a los estudiantes a tener una visión más amplia de los diferentes paradigmas y diseños de investigación que existen.

Se afirmó además que a pesar de las repeticiones, el componente de investigación ha evolucionado mucho desde que se creó. Esta evolución se ha dado a partir de las diversas discusiones que han tenido los docentes encargados de dictar los cursos. Se han escuchado comentarios de estudiantes que dicen que ya no existe tanta repetición como antes.

Se consideró que la articulación entre los seminarios de Investigación en el Aula es muy buena, especialmente cuando un mismo docente asume los dos cursos, pues así se evidencia más la continuidad entre uno y otro. Asimismo, la articulación con el Seminario de Investigación es buena, cuando los docentes que asumen este curso conocen el proceso llevado a cabo en la primera parte de la segunda fase del Componente, (Seminarios de Investigación en el Aula), para así lograr articular todos estos seminarios y complementar la formación de los estudiantes.

### **Desarticulación de contenidos**

Sólo un docente opinó que en los seminarios, aunque la articulación es evidente desde el diseño, “no es tan evidente desde la práctica”. Este docente cuestionó la manera como se está dando el paso de los Seminarios de Investigación en el Aula al Seminario de Investigación, pues según su opinión, no son muchos los estudiantes que relacionan lo estudiado y realizado en Investigación en el Aula con los otros tipos de investigación (principalmente cuantitativa) que se estudian en el Seminario de Investigación. El docente afirmó que aunque el trabajo realizado en Investigación en el Aula proporciona una buena experiencia, en el Seminario de Investigación todo este trabajo se deja un poco de lado, pues ya se habla de investigación a un nivel “macro” y se leen autores más complejos que en muchas ocasiones se trabajan en los programas de maestría, donde se ven procesos de investigación más avanzados. Según el docente eso es “como retroceder”. Además de ello,

el docente afirmó que en este seminario el estudiante presenta dificultades para definir la temática de su trabajo de grado.

### **Consecutividad apropiada de los seminarios**

Un número significativo de docentes (5) estuvo de acuerdo con la secuencia de los seminarios de la segunda fase del componente, pues consideran que la ubicación del Seminario de Investigación después de los Seminarios de Investigación en el Aula I y II es apropiada. Sostuvieron que para el estudiante recién egresado del colegio, es mucho más fácil volver a las aulas para llevar a cabo investigación educativa. Esto debe hacerse en lugar de conocer primero todas las posibilidades de investigación que existen, pues esto implicaría aprender conceptos teóricos muy complejos, para lo cual el estudiante no tiene bases suficientes, debido a que no ha tenido un proceso previo de investigación o indagación y además, tiene un conocimiento mínimo de las diferentes disciplinas. Por esta razón, los docentes manifestaron que es conveniente empezar con el trabajo en las instituciones, partiendo de una experiencia concreta, lo cual sugiere un trabajo “suave, pausado y acorde al nivel con el que ingresan los estudiantes a la carrera”. Además, esta es una experiencia “rigurosa, bien juiciosa y acompañada”, a través de la cual los estudiantes pueden adquirir los elementos necesarios para luego comprender los conceptos más amplios de la investigación en general. Según uno de los docentes, después de esta experiencia investigativa en el aula y con el aprendizaje logrado en cursos como Psicolingüística, Sociolingüística y el Seminario de Lingüística Aplicada, los estudiantes están más fortalecidos en cuanto al conocimiento de teorías, lo que les permite comprender más fácilmente los procesos complejos de otros tipos de investigación en diferentes disciplinas o áreas de estudio. De esta manera, cualquier área de estudio en la que se quiera indagar en el Seminario de Investigación, se puede articular mejor con los conocimientos previos del estudiante, gracias a la experiencia investigativa que ya tiene.

Por todo lo anterior, se manifestó desacuerdo con la idea de que el “curso de Investigación disciplinaria”, (Seminario de Investigación), debe estar ubicado al principio, es decir, antes de los Seminarios de Investigación en el Aula I y II. Se mencionó que la secuencia actual de los cursos de Investigación en la Licenciatura obedece a una lógica inductiva que fue el

principio de enseñanza que se discutió y planteó desde un principio para el Componente de investigación. De esta manera, el estudiante parte de su realidad, de su entorno, es decir del aula de clases, analizando de qué manera aprende y asimila, para posteriormente abrirse a conocimientos más elaborados de la investigación general.

Los docentes también opinaron que el Seminario de Investigación está correctamente ubicado después de los cursos de Investigación en el Aula, debido a que es allí donde los estudiantes empiezan a elaborar una propuesta o a definir el que será su trabajo de grado. Justamente en este momento, con los conocimientos que ya ha adquirido, el estudiante tiene más criterio para hacer elecciones acerca de la investigación que desea iniciar en su trabajo de grado, pues en este seminario posee más saberes disciplinarios y más saberes sobre metodologías de investigación.

Por último, uno de los docentes manifestó que para participar en los proyectos de los semilleros de los grupos de investigación de la Escuela, es necesario que los estudiantes tengan una “formación básica” en investigación y que por lo tanto, es fundamental que hayan tomado con anterioridad uno o dos seminarios de formación investigativa.

### **Consecutividad inapropiada de los seminarios**

Un sólo docente sostuvo que la secuencia de la formación investigativa brindada a través de los seminarios es inapropiada, ya que el Seminario de Investigación no está correctamente ubicado. Planteó que este debe dictarse antes de los Seminarios de Investigación en el Aula, pues en ese seminario los estudiantes aprenden sobre los diferentes tipos de investigación que existen en general, y paralelamente se enteran de las diferentes líneas de investigación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Debido a que los Seminarios de Investigación en el Aula se centran en un tipo de investigación en particular, que es la investigación educativa, el docente consideró que es necesario conocer primero la investigación de manera general para después trabajarla de forma particular. De esta forma se estaría siguiendo un principio de enseñanza que plantea que es necesario enseñar primero lo general y después lo particular o específico (principio deductivo).



## *Actividades de clase y metodología*

### **Carencia de actividades más prácticas**

Dos docentes opinaron que dentro del trabajo en los seminarios hacen falta actividades más prácticas. Para mejorar esto, se consideró necesario dejar de enfocar el trabajo del aula sólo en la lectura sobre teoría de investigación, y llevar a los estudiantes a acercarse más a la misma a través de la experiencia y de la realidad fuera del aula de clases. Respecto a esto, uno de los docentes mencionó que el semillero de investigación es un ejemplo de un tipo de actividad práctica que los estudiantes pueden llevar a cabo, pues por medio de éste tienen la oportunidad de unirse a un grupo y hacer labores investigativas a través de la participación en el análisis de datos de un proyecto. En algunos semestres, en el Seminario de Investigación se ha incluido el semillero de investigación como actividad práctica, otorgándoles a los estudiantes una nota por la participación en éste. De acuerdo con este docente, la experiencia de los estudiantes en los semilleros y en la participación en los proyectos ha sido más positiva que negativa.

Los docentes opinaron que es muy importante que los estudiantes identifiquen las líneas de investigación que existen en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, se interesen en las mismas y se unan al trabajo de los grupos. El trabajo fuera del aula de clases y la participación en los semilleros les ayuda muchas veces a definir sus trabajos de grado. Por esta razón se considera necesario involucrar a los estudiantes a participar en diferentes momentos del seminario permanente de estos grupos.

En cuanto a la lectura de textos acerca de teoría de investigación, se consideró que aunque la teoría es importante, no es necesario que los estudiantes lean varios documentos acerca de un mismo tema. Es suficiente que los estudiantes lean un buen texto académico, por ejemplo, acerca de cómo llevar a cabo un proceso investigativo, para posteriormente remitirlos a la lectura de artículos o informes de investigación, donde puedan encontrar un ejemplo real y práctico de aquello que han leído.

### **Necesidad de refuerzo de lectura**

Un docente resaltó la necesidad de reforzar en los seminarios la lectura de artículos de investigación, de revistas científicas y de informes de investigación, para de esta manera ayudar a los estudiantes a comprender el lenguaje científico y el cómo se escribe un artículo académico. Considerando las normas APA e ICONTEC, las cuales brindan “parámetros de escritura académica”, estudiadas en el Seminario de Trabajo de Grado, los estudiantes tienen la posibilidad de aprender cómo se escriben los diferentes capítulos de un trabajo o de una investigación (antecedentes, resultados, metodología, etc.) Según lo planteado por el docente, se debe priorizar más la lectura de los artículos de investigación y acompañar a los estudiantes en la comprensión de ese lenguaje científico.

### **Dificultad para acceder a las instituciones**

Dentro de las actividades que los estudiantes deben realizar en los Seminarios de Investigación en el Aula se encuentra la visita a las instituciones educativas. Cuatro docentes mencionaron que los estudiantes se enfrentan a ciertas dificultades a la hora de hallar una institución para llevar a cabo las observaciones y desarrollar su trabajo de investigación en el Aula. En muchas instituciones los estudiantes no son recibidos debido a que hay alumnos de otras universidades o de otros grupos de investigación que están realizando en ese momento sus prácticas en esos lugares, por lo cual, las instituciones se “saturan” y esto dificulta el acceso a las mismas por parte de los estudiantes. Al respecto, uno de las docentes recalcó la falta de convenios con instituciones educativas. Afirmó que por más de diez años esto ha sido objeto de discusión, pero no se ha logrado llegar a un acuerdo con ninguna institución.

También se mencionó que para los estudiantes es muy “desgastante” depender de que los reciban o no en una institución educativa o el hecho de que les hagan esperar por demasiado tiempo para obtener una respuesta o un permiso para ingresar a un aula. Además de esto, en muchas ocasiones es difícil para los alumnos lograr una entrevista con un docente u otro miembro de la institución.

Todas las anteriores circunstancias desaniman a los estudiantes a realizar sus trabajos de grado en las instituciones educativas, ya que se percatan de que esto demanda mucho tiempo y de que no pueden tener total autonomía para trabajar, pues dependen de las facilidades o de la colaboración que en la institución les puedan brindar.

Al tomar el Seminario de Trabajo de Grado, los alumnos toman paralelamente la asignatura “Introducción a la Práctica Docente”, donde deben visitar un colegio para hacer observaciones de clases de lengua extranjera en un curso para, posteriormente en Práctica Docente, hacer la intervención respectiva. Lo ideal es que el trabajo de grado estuviera ligado a la práctica docente, sin embargo, en la mayoría de los casos, de acuerdo con una docente, los estudiantes optan por orientar su trabajo de grado hacia otras líneas de investigación como traducción, análisis literario, etc. Otra docente considera que esta elección de los estudiantes se debe a que ellos sienten que su avance en la elaboración de estos trabajos depende de su esfuerzo personal y de su autonomía y no de lo que se les permita o no hacer en las instituciones. Se dijo que a los estudiantes que laboran como docentes en las instituciones, especialmente los de la jornada de la tarde, se les facilita mucho más hacer su trabajo de grado ligado a la práctica docente, ya que con frecuencia ellos son los profesores titulares de los cursos y pueden hacer su trabajo de grado en el curso del que están a cargo.

Ante las dificultades mencionadas anteriormente respecto al acceso de los estudiantes a las instituciones, uno de los docentes planteó como alternativa la implementación de la micro enseñanza o micro clase. Un ejemplo de esto se encuentra en los cursos de inglés para niños, ofrecidos en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, donde los estudiantes de la Licenciatura tienen la oportunidad de intervenir como docentes. Un docente no estuvo de acuerdo con esta sugerencia, pues opinó que los cursos de inglés para niños ofrecidos por la universidad, o los cursos de ESP, son “ambientes protegidos” que no representan la realidad a la que los estudiantes se van a enfrentar al terminar la carrera, pues la mayoría de los estudiantes empiezan a ejercer su profesión en colegios públicos o privados.

## **Relación entre la segunda y la tercera fase del componente de investigación**

### **Preparación para el trabajo de grado**

Un docente consideró que la segunda fase del Componente de Investigación aporta a la realización del trabajo de grado. Según su opinión, la gran parte de las monografías que se elaboran en la Escuela de Ciencias del Lenguaje están encaminadas a resolver una problemática en un aula o en un curso, ya sea dentro de la universidad o en otra institución educativa. Esto demuestra que los estudiantes se apropian de los conocimientos que adquieren en los cursos de investigación para después aplicarlos en la resolución de un problema determinado en su trabajo de grado, de lo cual se pueden beneficiar tanto ellos mismos como la institución donde llevan a cabo este proceso.

### **Cambio de proyecto de investigación de un seminario a otro**

Uno de los docentes que ha dictado en varias ocasiones el Seminario de Trabajo de Grado, afirmó que en éste, los estudiantes cambian con frecuencia el anteproyecto diseñado en el Seminario de Investigación. Esto ocurre, de acuerdo a lo afirmado por el docente, en un cuarenta o cincuenta por ciento de las veces. Según el docente, una de las razones por las cuales se presentan estos cambios, se debe a que en el Seminario de Investigación, los profesores de las diferentes líneas o grupos de investigación de la Escuela presentan sus proyectos a los estudiantes y en muchas ocasiones, estos últimos encuentran puntos de encuentro entre sus anteproyectos y los proyectos de estos grupos, por lo cual deciden orientar su trabajo en esas mismas líneas. En otras ocasiones, aunque no hay puntos de encuentro entre sus trabajos y los proyectos de los docentes, los estudiantes despiertan su interés por las propuestas de estos últimos y deciden cambiar completamente sus anteproyectos.

Para este docente, el cambio de proyecto de un seminario a otro no es negativo, ya que séptimo semestre es un buen momento para iniciar un proyecto con un grupo o semillero de investigación, pues dentro de él, el estudiante está acompañado y cuenta con la guía necesaria para replantear su proyecto de investigación. Otro docente opinó que el cambio del proyecto planteado en el Seminario de Investigación puede obedecer a diferentes

razones: que los estudiantes ya no laboren en la institución para la cual plantearon la propuesta investigativa, por retiro de la carrera y reingreso, por pérdida de una materia, etc. Ante esto, el docente propuso tener después de los Seminarios de Investigación en el Aula, un solo Seminario para elaborar la propuesta de proyecto y pasar directamente al Trabajo de Grado. Según el docente, esto podría disminuir el porcentaje de estudiantes que cambian su proyecto del Seminario de Investigación al Seminario de Trabajo de Grado, pues en este año (dos semestres) pueden presentarse muchas circunstancias que impidan a los estudiantes materializar el proyecto planteado. Por eso se haría necesario sólo ofrecer un semestre para plantear la propuesta del proyecto y posteriormente, empezar a trabajar en ella en Trabajo de Grado.

### **Refuerzo de contenidos en el Seminario de Trabajo de Grado**

Un docente afirmó que el Seminario de Trabajo de Grado es el seminario donde se refuerzan los contenidos estudiados en los demás Seminarios, dependiendo de lo que los estudiantes necesiten reforzar con base a los proyectos que estén realizando. Por ejemplo, se han presentado casos en los que los docentes deben volver a trabajar en este seminario temáticas tales como la encuesta, el análisis cualitativo, estadístico, etc. En términos generales, es en este seminario donde el docente acompaña al estudiante en la elaboración de su trabajo de grado y se encarga también de dictar contenidos complementarios o reforzar los ya estudiados con anterioridad, en función de las necesidades que tienen los estudiantes respecto a sus proyectos. Lo expresado en esta categoría guarda una posible relación con la repetición de contenidos expresada por los docentes.

### **Integración de la segunda fase del componente de investigación con otros ejes de la formación**

*Relación de la segunda fase del componente de investigación con la Práctica docente*

Un docente resaltó que la segunda fase del Componente de Investigación es formativa, ya que ayuda considerablemente a los estudiantes a adquirir elementos de investigación que les permiten hacer un “proceso más reflexivo” en su propia práctica docente. Este proceso reflexivo se puede aplicar, por ejemplo, en las observaciones, las cuales en la práctica docente se hacen con un objetivo más definido, que consiste principalmente en “diagnosticar un problema, proponer una solución y ejecutarla y hacer una reflexión al respecto”.

### *Relación del trabajo de grado con la Práctica docente*

#### **Frecuente**

Un docente afirmó que en el Seminario de Investigación que estaba dictando (año 2010), la mayoría de los estudiantes deseaban realizar su trabajo de grado orientado a la enseñanza de lenguas, relacionándolo con la práctica docente. Según el docente, en esa cohorte existen aproximadamente veinticinco trabajos relacionados con la enseñanza de lenguas. Aunque al principio había diez proyectos de sociolingüística y diez de traducción, la mayoría de los estudiantes, al percatarse de que ya se encontraban laborando en colegios o de que en un futuro iban a desempeñarse como docentes de lenguas, decidieron plantear su monografía relacionada con esta área de estudio y relacionada con la práctica docente.

#### **Poco frecuente**

Otro docente manifestó tener la impresión de que son pocas las monografías elaboradas en la Escuela relacionadas con la práctica docente. Aunque considera que las otras temáticas que se trabajan en las monografías son válidas, piensa que lo ideal es que el estudiante haga su trabajo de grado relacionado con la práctica docente, empezando a diseñar o a enfocar su proyecto de investigación a partir del Seminario de Introducción a la Práctica Docente.

### *Relación del trabajo de grado con la enseñanza de lenguas*

### **Frecuente**

Una docente afirmó que la mayoría de las monografías que se han elaborado en la Escuela de Ciencias del Lenguaje están enmarcadas en el área de la enseñanza de lenguas, aunque pocas están relacionadas con la Práctica Docente.

### *Relación del trabajo de grado con otras asignaturas del plan de estudios*

#### **Presencia de investigación interdisciplinar**

Uno de los docentes sostuvo que aunque la prioridad en el programa es que los estudiantes aprendan a hacer investigación para analizar problemáticas educativas dentro de un aula de clases o dentro de una institución escolar, los estudiantes igualmente tienen la posibilidad de hacer investigaciones en otras áreas de la Licenciatura. Según el docente, esta fue una decisión que se tomó desde el año 2000 y que está estipulada en el documento “Currículo y Plan de Estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle”. De esta manera, los estudiantes pueden abordar en sus trabajos de grado temáticas diferentes a la enseñanza de lenguas, como por ejemplo, análisis sociolingüísticos, análisis del discurso, análisis literario, traducción, etc. Aunque en la Licenciatura los estudiantes no adquieren una formación especializada en estas áreas, siempre se les sugiere que vuelvan a tomar los seminarios de las mismas o asignaturas electivas complementarias de las áreas que se quieran abordar (Análisis del Discurso, Sociolingüística, Traducción, etc.), con el propósito de que refuercen y refresquen estos conocimientos.

Según el docente, es por eso que el componente se llama Componente de Investigación y no Componente de Investigación en el Aula, pues si bien en los Seminarios de Investigación en el Aula los estudiantes hacen investigación educativa, a partir del Seminario de Investigación pueden empezar a realizar otros tipos de investigación.

### *Relación entre las prácticas de escritura en el componente con las prácticas de escritura en otras asignaturas del plan de estudios*

### **Dificultades para escribir proyectos**

Varios docentes (4) hicieron referencia a la dificultad que presentan los estudiantes al escribir o redactar sus proyectos de investigación. En muchas ocasiones, dicha dificultad es un factor que desanima a los estudiantes al momento de escribir sus trabajos de grado. Si bien en otras asignaturas de la Licenciatura se realizan prácticas de escritura de ensayos, reflexiones y reseñas; al momento de escribir el trabajo de grado los estudiantes presentan una gran dificultad. Como solución a esto, un docente planteó la posibilidad de convertir uno de los seminarios del Componente de Investigación en seminario de escritura académica.

Frente a esta propuesta, otro docente opinó que no es necesaria la creación de un seminario de escritura académica para enseñar a los estudiantes a escribir, puesto que dentro de la Licenciatura ya existen cursos donde se manejan procesos de escritura en inglés, en francés y en español. Por esto, el mismo docente sugirió que podría ofrecerse una asignatura electiva de escritura académica, mas ésta no debería contemplarse dentro del Componente de Investigación. En términos generales, se sostuvo que la escritura debe ser un elemento transversal en la Licenciatura.

### *Relación entre el trabajo realizado en las asignaturas de la segunda fase del componente de investigación y las asignaturas de los demás ejes de la formación*

#### **Carencia de transversalidad**

Unos docentes (2) afirmaron que hace falta trabajar más en la integración de los saberes en las asignaturas de la Licenciatura, pues en cada asignatura se trabaja de una manera independiente sin tener en cuenta los contenidos abordados en las demás. Uno de los docentes propuso la realización de proyectos o trabajos conjuntos entre las asignaturas. Como ejemplo de esto, planteó el caso de Seminario de Pedagogía II y Seminario de Investigación en el Aula II, las cuales son asignaturas en las que se proponen como productos finales un proyecto de aula y una minietnografía, respectivamente. El docente sugirió que se puede llevar a cabo una integración de estos dos trabajos. Otro ejemplo se presenta con la materia de Sociolingüística, donde los estudiantes aprenden sobre



metodología de investigación, recolección de datos y análisis de información, lo cual también podría aprovecharse para hacer un trabajo conjunto con los seminarios del Componente de Investigación. De esta manera, se planteó la necesidad de hacer una revisión conjunta de los contenidos, por parte de los docentes encargados de dictar las diferentes asignaturas, con el objetivo de hacer un trabajo donde se integren los conocimientos. Un ejemplo más hace referencia a Lingüística Aplicada, en donde los estudiantes aprenden sobre métodos de enseñanza, metodologías y enfoques y, paralelamente, en el Seminario de Investigación en el Aula II hacen sus trabajos de observación en las instituciones. Sin embargo, hace falta un trabajo conjunto entre estas dos asignaturas.

### **Contribución de la segunda fase del componente de investigación a la formación profesional**

Los docentes consideraron que sí hay contribución de la segunda fase del Componente de Investigación a la formación docente. Los aportes identificados son la formación como:

- docente investigador
- docente autorregulador de su práctica
- docente conocedor del contexto escolar
- docente preparado para estudios de postgrado

#### **Formación como docente investigador**

Mencionada por un docente como “una de las grandes contribuciones que la segunda fase del componente hace a los estudiantes”, pues gracias a la formación teórica que reciben en esta segunda fase, los estudiantes en su vida profesional y en su ejercicio como docentes son mucho más observadores y reflexivos en cuanto a su entorno de trabajo y más críticos, tanto de su propia labor, como de la labor de sus colegas. Otro de los docentes afirmó que las herramientas investigativas les permiten a los egresados plantear y liderar proyectos educativos para mejorar sus propias prácticas o las de su entorno. Se sabe de egresados que han participado en el mejoramiento de los currículos de las instituciones donde trabajan.

Con los conocimientos adquiridos en esta segunda fase, los futuros docentes podrán conocer mucho mejor los grupos de alumnos con los que tengan que trabajar, la institución y las dificultades de la misma, como fundamento para plantear soluciones.

Otro docente hizo referencia a que en esta fase se logra “sembrar la semilla de la investigación, la semilla de la búsqueda, de la revisión del quehacer docente”, lo cual les permite a los estudiantes conocer la labor docente desde la formalidad y la organización investigativa.

### **Formación como docente autorregulador de su práctica**

Cuatro de los docentes consideraron que el componente de investigación permite formar profesionales autorreguladores de su práctica. Uno de los docentes opinó que la formación investigativa les permite a los estudiantes adquirir las herramientas para pensar, tomar distancia y analizar la realidad o el entorno donde se encuentran, para de esta forma reconstruirlo y transformarlo. Esta transformación está determinada también por factores tales como el tiempo, el espacio, la institución misma y la comunidad en la que se trabaja; sin embargo, el tener estas herramientas investigativas le brinda al docente el conocimiento y la opción de poder transformar e influir en una realidad educativa si así lo desea y si tiene la voluntad de hacerlo. Otro docente afirmó que a través de estos seminarios de la segunda fase, se logra que los estudiantes comprendan lo que implica ser un docente y todo el “trabajo mental” que los profesores deben hacer antes de enfrentarse a una clase.

Un docente reconoció como aporte importante que el estudiante puede desarrollar “una serie de conceptos básicos, de fundamentos generales de lo que es la docencia y las dificultades y los problemas con lo que se van a encontrar, y en general, de los principios que le van a ayudar a resolverlos”. Esa conceptualización es útil en el ejercicio docente. Por último, otro de los docentes opinó que el “proceso de teorización” que se lleva a cabo en los seminarios de la segunda fase permite enriquecer el conocimiento de la realidad educativa, ya que la teoría les ayuda a los estudiantes a comprender mejor lo que observan en una institución o aula. De esta manera, se aplica la teoría a la práctica.

### **Formación como docente conocedor del contexto escolar**

La familiarización con los contextos educativos (ya sean públicos o privados) es reconocida como de “muchísima importancia” por tres de los docentes. Resaltaron el hecho de que los estudiantes, al tener contacto con las instituciones, adquieren una visión distinta de la realidad escolar, pues ya no observan las instituciones en su rol de alumnos sino en su rol de docentes en formación o docentes investigadores. Consideraron también que la segunda fase les permite a los estudiantes tener una mirada cercana y profunda de un colegio, de un profesor, de una clase y de toda la cultura escolar propia de una institución. De acuerdo a sus experiencias, muchos estudiantes han manifestado que al momento de hacer sus observaciones, ven las instituciones con una mirada diferente, pues pueden identificar las dificultades y entender las problemáticas que se presentan, ya que tienen la oportunidad de vivenciar lo que es la cotidianidad en las instituciones y en las aulas. A través de la investigación los estudiantes pueden conocer en mayor profundidad la realidad compleja de las instituciones, tanto de aquellas que ellos visitan como de las que visitan sus compañeros de clase.

### **Preparación para estudios de postgrado**

Varios docentes (4) opinaron que la formación en investigación que se recibe durante la carrera constituye una buena preparación para realizar estudios de postgrado, ya sea dentro o fuera del país. Se consideró que la investigación es un “fuerte de la carrera”, por esto, si los estudiantes aprovechan bien los espacios que tienen para llevar a cabo procesos de investigación, obtendrán una buena preparación para llevar a cabo estudios de postgrado. Según este docente, muchos estudiantes que hacen sus maestrías consiguen la homologación de estas asignaturas de investigación y tienen la capacidad de enfrentarse a proyectos investigativos a un nivel más complejo que en el pregrado. Se comentó además que se han conocido el testimonio de varios egresados, que han viajado al exterior para trabajar como asistentes o para estudiar. Estos egresados han manifestado que la formación investigativa que recibieron les ha ayudado mucho, tanto para trabajar, como para hacer estudios de postgrado. Estos estudiantes también han manifestado que se sienten muy bien preparados (principalmente aquellos que hacen posgrados en España, Francia o en Estados

Unidos) en cuanto a la teoría y al conocimiento de “elementos de análisis y acercamiento a las realidades” educativas.

Se afirmó que el hecho de hacer trabajo investigativo en un nivel de pregrado es una “ganancia”, ya que no solamente ayuda a los docentes en su quehacer o en su práctica, sino también al momento de incursionar en programas de postgrado, donde necesariamente se debe hacer investigación. Por esta razón, los estudiantes que llegan al nivel de postgrado con un recorrido investigativo previo, tienen más ventaja en relación con los que no lo han tenido. De igual manera, se manifestó que el hecho de conocer y guiar procesos formales de investigación en un nivel de pregrado, es una ventaja y un aporte muy grande para los estudiantes. Aunque existan diferencias entre los “protocolos” y la forma de “mostrar” los procesos investigativos en otros países respecto a Colombia, siempre hay elementos comunes en la investigación, como los son la escritura académica y al acercamiento a lo científico.

El siguiente cuadro sintetiza las visiones de los docentes respecto a la segunda fase del componente de investigación.

### Síntesis de opiniones de docentes

<b>NUMERO DE ASIGNATURAS</b>	
<b>ELEVADO</b>	<b>SUFICIENTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>El componente es pesado y ocupa demasiado espacio físico en la malla curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Número de cursos es suficiente dada la complejidad de la investigación.</li> <li>Corresponde a lo planteado en los documentos oficiales.</li> </ul>
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reducir los cursos a dos o a tres seminarios.</li> <li>Eliminar uno de los seminarios de la segunda fase para tener en total tres seminarios en el Componente de Investigación.</li> </ul>	
<b>RELACIÓN ENTRE ASIGNATURAS DE LA SEGUNDA FASE</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Inapropiada consecutividad de los seminarios: el principio inductivo no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Principio inductivo es el propuesto y adecuado para la enseñanza de la</li> </ul>

<p>es apropiado para la enseñanza de la investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición de contenidos debido al desconocimiento del trabajo previo realizado por parte de los docentes en los cursos.</li> <li>• Repetición de prácticas y actividades como escritura de diarios y formulación de proyectos.</li> </ul>	<p>investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción progresiva de disciplinas.</li> <li>• Repetición de algunos contenidos es necesaria por el carácter de los mismos.</li> <li>• Hay evidencia de evolución en los contenidos, no existe demasiada repetición innecesaria.</li> <li>• Conocimiento integral del componente por parte de algunos docentes.</li> </ul>
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invertir el principio de enseñanza y presentar la investigación de lo general a lo particular.</li> <li>• Hacer una revisión profunda de los contenidos que se presentan en estos cursos, para ordenarlos y lograr que no se presente más repetición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener el principio de presentación de la investigación de lo particular a lo general.</li> </ul>
<b>UBICACIÓN DE LA SEGUNDA FASE EN EL PLAN DE ESTUDIOS</b>	
<b>CORRECTA</b>	<b>INCORRECTA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está perfectamente ubicada en el plan de estudios.</li> <li>• Primeros cuatro semestres: sensibilización y quinto semestre: estudio formal de la teoría de la investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cursos se dictan tempranamente en los primeros semestres. Existe un desfase respecto a asignaturas como Didáctica y Práctica Docente.</li> <li>• Los estudiantes eligen la temática de su trabajo de grado antes de terminar su formación en Didáctica.</li> </ul>
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicar los seminarios hacia el final de la malla curricular.</li> <li>• Ubicar el curso de Lingüística Aplicada antes del Seminario en Investigación en el Aula I.</li> </ul>	
<b>METODOLOGÍA</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carencia de actividades más prácticas: se hace demasiado énfasis en la teoría y no hay muchos espacios para la práctica.</li> <li>• Se realiza lectura de teoría acerca de cómo redactar artículos, pero se remite poco a ejemplos reales.</li> <li>• Los estudiantes generalmente presentan dificultades para acceder a las instituciones educativas para llevar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En algunos semestres los estudiantes han participado en los Semilleros de Investigación, teniendo así una experiencia práctica.</li> </ul>

a cabo sus trabajos de Investigación en el Aula.	
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer convenios con las instituciones educativas para que los estudiantes realicen sus investigaciones en las mismas.</li> <li>• Implementar la micro enseñanza o micro clase para elaborar los trabajos de investigación y la Práctica Docente. Trabajar en cursos tales como ESP, curso de niños.</li> <li>• No implementar la micro enseñanza o micro clase, pues los cursos de ESP y los cursos de niños no representan la realidad educativa a la que los estudiantes van a enfrentarse al salir de la universidad.</li> </ul>	
<b>RELACIÓN ENTRE LA SEGUNDA Y LA TERCERA FASE DEL COMPONENTE DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La segunda fase aporta a la realización del trabajo de grado.</li> <li>• En el Seminario de Trabajo de Grado se refuerzan contenidos visto previamente en los seminarios de la segunda fase. Esto se hace en función de las necesidades de los estudiantes.</li> </ul>
<b>SUGERENCIAS</b>	
<b>INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE DE INVESTIGACIÓN CON OTROS EJES DE LA FORMACIÓN</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pocas monografías o Trabajos de Grado se relacionan con la Práctica Docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La segunda fase del Componente de Investigación es formativa, ya que permite que el estudiante realice un trabajo más reflexivo en su práctica docente.</li> <li>• En el Seminario de Investigación del año 2010, la mayoría de los estudiantes decidieron ligar sus monografías a la Práctica Docente.</li> <li>• La mayor parte de las monografías elaboradas en la Escuela están enmarcadas en la enseñanza de lenguas.</li> </ul>

<b>RELACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO CON OTRAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencia de investigación multidisciplinar: los estudiantes pueden abordar en su monografía temáticas diferentes a la enseñanza de lenguas, trabajando en áreas como: Lengua Materna, Lingüística, Traducción, etc.</li> </ul>
<b>SUGERENCIAS</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar articulación.</li> </ul>
<b>RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN EL COMPONENTE CON LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN OTRAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes presentan dificultades al momento de redactar sus proyectos de investigación.</li> <li>• La escritura no es un elemento transversal en la Licenciatura.</li> </ul>	
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convertir uno de los seminarios del Componente de Investigación en un seminario de escritura académica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer una asignatura electiva de escritura académica, sin incluirla dentro del Componente de Investigación.</li> </ul>
<b>RELACIÓN ENTRE EL TRABAJO REALIZADO EN LAS ASIGNATURAS DE LA SEGUNDA FASE DEL COMPONENTE DE INVESTIGACIÓN Y LAS ASIGNATURAS DE LOS DEMÁS EJES DE LA FORMACIÓN</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carencia de transversalidad en el trabajo realizado en las diferentes asignaturas, lo cual no permite la integración de los saberes.</li> </ul>	
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar proyectos o trabajos conjuntos entre las asignaturas. Por ejemplo: elaborar un solo producto final para cubrir las asignaturas de Seminario de Pedagogía II y Seminario de Investigación en el Aula II.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar un trabajo conjunto entre los Seminarios del Componente de Investigación y Sociolingüística.</li> <li>• Realizar un trabajo conjunto entre el Seminario de Investigación en el Aula II y el Seminario de Lingüística Aplicada.</li> <li>• Los docentes de las diferentes</li> </ul>

	asignaturas pueden hacer una revisión conjunta de los contenidos para plantear trabajos donde se integren todos los conocimientos.
<b>CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación como docente investigador, lo cual le permite a los estudiantes ser más reflexivos, observadores y críticos de su entorno de trabajo y de su propia labor (tres docentes).</li> <li>• Formación como docente autorregulador de su práctica: permite al docente analizar, transformar y reconstruir el entorno o realidad donde se encuentra; comprensión de lo que implica ser un docente, desarrollo de conceptos básicos para aplicar en la resolución de problemas y para comprender mejor la lo que se observa en una realidad educativa.</li> <li>• Formación como docente conocedor del contexto escolar: los estudiantes adquieren una visión profunda y cercana de la realidad compleja de las instituciones, de los docentes, alumnos, de una clase y de toda la cultura escolar.</li> <li>• Formación para estudios de postgrado: Los estudiantes adquieren una buena preparación.</li> </ul>

### ***Opinión de los estudiantes***

#### **Estructura y desarrollo de la segunda fase del componente de investigación**

La recolección de las opiniones de los estudiantes se hizo a través de dos sesiones de grupo focal, donde participaron estudiantes de octavo y décimo semestre. En total se contó con la



participación de treinta y siete estudiantes de la licenciatura, veinticuatro de la jornada diurna y trece de la jornada vespertina.

### *Número de asignaturas*

#### **Elevado**

Algunos participantes (4) consideraron que el número de cursos de la segunda fase del Componente de Investigación es elevado. En general, la opinión de los estudiantes reflejó desconocimiento o no comprensión de los objetivos del Seminario de Investigación.

Entre las razones por las cuales se presenta la opinión anterior, encontramos que:

1. El Seminario de Investigación carece de fundamento y de contenidos definidos, aunque se consideran importantes y valiosas las asesorías brindadas a los estudiantes en relación con la elaboración del trabajo de grado.
2. El trabajo en el curso de Seminario de Investigación es dispendioso, tanto para el estudiante como para el docente.
3. El trabajo realizado en el Seminario de Investigación es el mismo que se lleva a cabo en el Seminario de Trabajo de Grado.
4. Se hace mayor énfasis en la parte teórica del componente y no en la parte práctica, y en ocasiones, la primera no refleja verdaderamente la realidad a la que el docente se va a enfrentar en una institución.
5. El tiempo dedicado a la investigación durante la carrera es demasiado, pues se trabaja por dos años y medio en la monografía, lo cual abarca un trabajo que parte en el curso de Seminario de Investigación en el Aula I y culmina en Continuación de Trabajo de Grado, lo que corresponde aproximadamente a la mitad de la carrera.

Esta última opinión refleja una inadecuada comprensión del trabajo realizado en el Componente de Investigación, pues según los documentos oficiales (Currículo y Plan de

Estudios) y los programas de los diferentes seminarios, la elaboración de la monografía empieza a partir del Seminario de Investigación. Aunque en ciertas ocasiones los estudiantes deciden continuar el trabajo empezado en el Seminario de Investigación en el Aula I, esta no es una situación recurrente en la carrera.

En relación a la opinión general respecto al número de cursos, se hicieron dos propuestas: la primera es la permanencia de dos cursos y la supresión de otro; sin embargo, no se especificó qué cursos deberían permanecer y cuál podría suprimirse. La segunda es la fusión del Seminario de Investigación con el Seminario de Trabajo de Grado.

### **Suficiente**

Un número significativo de estudiantes (10) consideró suficiente el número de cursos que conforman la segunda fase del Componente de Investigación. Estos estudiantes mostraron acuerdo con la manera de enfocar el trabajo en cada curso, pues en Seminario de Investigación en el Aula I se hace énfasis en la parte teórica para posteriormente, ponerla en práctica en Seminario de Investigación en el Aula II. Consideraron que el Seminario de Investigación es de gran importancia, ya que allí se aplican, a la propuesta de Trabajo de Grado, todos los conocimientos teórico-prácticos, adquiridos en los dos seminarios previos. La anterior opinión denota comprensión de la estructura de la segunda fase del componente y de los objetivos de cada curso.

### **Insuficiente**

Un pequeño número de estudiantes (2) consideró insuficiente el número de cursos de la segunda fase del Componente de Investigación, debido al poco tiempo del que se dispone para elaborar el trabajo de grado. Aunque se reconoció que los cursos de Investigación en el Aula constituyen una base que permite conocer qué es la investigación; los estudiantes manifestaron no tener una buena preparación previa para enfrentarse a un proyecto de investigación o trabajo de grado.

Frente a esto, se hizo la propuesta de incluir un seminario más, para así tener dos seminarios de Investigación en el Aula y dos Seminarios de Investigación. De esta manera,

en los dos primeros se adquirirían las bases necesarias para la investigación y en los dos seminarios siguientes se dispondría de tiempo necesario para plantear el trabajo de grado y continuar con su desarrollo en el Seminario de Trabajo de Grado y en la asignatura de Trabajo de Grado como tal.

En la anterior percepción podemos observar también desconocimiento de los objetivos y del trabajo realizado en cada uno de los cursos de la segunda fase. Los estudiantes consideran que después del Seminario de Investigación, el tiempo restante para elaborar la monografía es muy corto, por lo cual proponen incluir un curso más para plantear el proyecto de investigación. Sin embargo, según el Currículo y Plan de estudios, el Seminario de Trabajo de Grado está dispuesto para que el estudiante termine de consolidar el proyecto de investigación planteado inicialmente en el Seminario de Investigación. Esto evidencia que fuera de los seminarios de Investigación en el Aula, en la estructura actual del componente ya existen dos seminarios en los que el estudiante puede plantear su Trabajo de Grado. Según el Currículo y Plan de estudios de la licenciatura, la elaboración y desarrollo de la monografía inicia en el marco de la asignatura Trabajo de Grado (novenno semestre), continuando en el último semestre (décimo). Si el estudiante no culmina su trabajo en el último año de la licenciatura, tiene la posibilidad de matricular “Continuación de Trabajo de Grado” durante dos semestres más.

### *Ubicación en el plan de estudios*

#### **Ubicación correcta**

La mitad de los participantes (18) consideró que la segunda fase del Componente de Investigación está correctamente ubicada dentro del plan de estudios, es decir, a partir del quinto semestre, empezando con Seminario de Investigación en el Aula y terminando en séptimo semestre, donde está ubicado el Seminario de Investigación. Las razones por las cuales los estudiantes mostraron acuerdo con la ubicación de la segunda fase son:

- En los cuatro primeros semestres de la licenciatura se cursan las asignaturas de Habilidades Integradas en Inglés y en Francés, donde se adquieren los conocimientos de

las “reglas básicas” de estas lenguas. Esta formación básica es necesaria para llevar a cabo un buen trabajo en las asignaturas de Investigación, pues en ellas se realizan lecturas de textos escritos en dichas lenguas extranjeras. Además de adquirir conocimientos básicos de los idiomas durante los dos primeros años de la carrera, se adquieren fundamentos en las asignaturas del componente lingüístico. Todos los anteriores saberes son necesarios, pues permiten tener unas buenas bases para empezar a conocer, a partir de quinto semestre, la realidad fuera de la universidad y la manera como se está trabajando en las instituciones educativas.

- Quinto semestre constituye un buen momento para asimilar en qué consiste el Componente de Investigación, pues está ubicado en la mitad de la carrera, es decir, después de los cursos de Habilidades Integradas y antes de la elaboración del Trabajo de Grado.
- Es pertinente que se empiece a trabajar en las asignaturas de investigación a partir de este semestre. A diferencia de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la universidad, en otras carreras el trabajo en investigación se realiza en noveno semestre, donde los estudiantes deben elaborar sus trabajos de grado sin una formación o preparación previa en el campo de la investigación.
- A partir de quinto semestre no sólo se cursan las asignaturas de investigación, sino también asignaturas como Lingüística Aplicada y Seminario de Pedagogía II. Puesto que el Componente de Investigación se plantea después de que se adquiere un “bagaje básico” en la carrera, en quinto semestre los estudiantes están más preparados para abordar estas asignaturas.
- El Seminario de Investigación está bien ubicado (séptimo semestre) porque permite empezar el trabajo en la monografía tempranamente, articulándolo con la teoría vista en los Seminarios de Investigación en el Aula I y II.
- La segunda fase del componente de Investigación no podría estar ubicada en los primeros cuatro semestres, ya que los estudiantes no contarían con bases suficientes o con el conocimiento de las diferentes áreas para guiar y definir la temática del trabajo de grado.

- Si la segunda fase del Componente de Investigación se ubicara en los cuatro primeros semestres, la carga académica sería muy elevada, pues se cursaría paralelamente tanto con las asignaturas de Habilidades Integradas, como con las asignaturas de Lingüística y español.
- La asignatura Psicolingüística, cursada en cuarto semestre, es importante y necesaria, pues brinda bases y conocimientos sobre la manera de realizar las observaciones en quinto semestre, ya que en esta asignatura se inicia la familiarización con el formato de observación, una de las técnicas de recolección de datos en el paradigma cualitativo.
- En quinto semestre los estudiantes empiezan a ser más críticos en cuanto al propio aprendizaje, y a ser más reflexivos sobre sí mismos.
- Aunque en el quinto semestre de la licenciatura muchos de los estudiantes no tienen práctica como docentes, la experiencia como estudiantes vivida en los cursos de inglés y francés constituye una buena base para adquirir la “visión” para llevar a cabo las observaciones.

### **Ubicación incorrecta**

Un número mínimo de estudiantes (4) mostró desacuerdo con la ubicación de la segunda fase del componente de investigación en el plan de estudios. Todos ellos coincidieron en que debería estar ubicada un semestre antes, es decir, en cuarto semestre. Una de los argumentos para cambiar la ubicación es el hecho de que no se dispone de mucho tiempo para elaborar el trabajo de grado, por lo que, si se ubicara en cuarto semestre, habría más tiempo para realizarlo. Se opinó además, que no es necesario esperar hasta quinto semestre para conocer en qué consiste la investigación, pues hay casos en los que los estudiantes desde el inicio de la carrera tienen definida la temática de su trabajo de grado; sin embargo, deben esperar hasta este semestre para conocer cómo llevar a cabo el proceso de investigación.

Debido a que en las asignaturas de investigación se leen textos en inglés y en francés y dado que en cuarto semestre se está terminando el ciclo de las habilidades, los estudiantes

opinaron que se puede empezar el trabajo en este semestre haciendo lectura de textos en español.

Por último, se opinó que los conocimientos del Seminario de Lingüística Aplicada o Didáctica I, podrían aportar mucho para la asignatura de Investigación en el Aula, por lo que estas asignaturas podrían estar ubicadas antes de los seminarios de Investigación en el Aula. Esto es importante en la articulación del componente dentro del plan de estudios.

Es curioso que aquí se desee ese aporte y que al mismo tiempo se considere que se puede hacer en español, aquí también debería ser deseable, mucho más, tal vez, la articulación de las lenguas extranjeras con los contenidos de otras áreas.

### *Relación entre asignaturas de la segunda fase*

#### **Articulación de contenidos**

Cerca de la mitad de los estudiantes (17) reconoció una buena articulación de contenidos entre las asignaturas de la segunda fase, especialmente entre los Seminarios de Investigación en el Aula I y II. Se recalcó que en el primero de ellos se estudia la parte teórica de la investigación y en el segundo se pone en práctica dicha apropiación teórica.

Varios estudiantes atribuyeron la articulación de contenidos a la permanencia del mismo docente en ambos cursos, lo cual facilitó, de acuerdo con sus opiniones, la continuidad de los temas trabajados. Por su parte, algunos estudiantes manifestaron que al tomar estos seminarios, existió una buena articulación de los contenidos, aún cuando estos cursos fueron dictados por docentes diferentes. Esto se debe, según sus opiniones, a que había “buena comunicación académica” entre ambos docentes.

En menor medida se señaló una buena articulación entre los Seminarios de Investigación en el Aula I y II y el Seminario de Investigación, al mencionarse que todo lo aprendido en los dos primeros seminarios es puesto en práctica en este último, específicamente al momento de elaborar la propuesta para la monografía o trabajo de grado.

### **Repetición de contenidos**

Un número mínimo de estudiantes (3) consideró que existe repetición de contenidos entre las asignaturas de la segunda fase del Componente de Investigación. Por una parte, se encontró repetición de contenidos entre el Seminario de Investigación en el Aula I y el Seminario de Investigación en el Aula II, manifestando que en este último seminario, aunque se hizo mayor énfasis en la parte práctica, en algunas ocasiones se trabajaron los mismos temas del primero, utilizando incluso los mismos textos para ser leídos.

Por otra parte, se hizo referencia a la repetición de contenidos entre los Seminarios de Investigación en el Aula I y II y el Seminario de Investigación, al retomarse en este último seminario, contenidos trabajados en los dos primeros. Sin embargo, también se opinó que en muchas ocasiones el Seminario de Investigación carece de contenido y “no se ve realmente un avance”. Además, se hizo referencia a la parte presencial, la cual queda “vacía”, debido a que los estudiantes asisten a las asesorías en tiempos distintos, por el carácter individual del trabajo de grado.

Teniendo en cuenta esto, surgió la sugerencia de convertir el Seminario de Investigación y el Seminario de Trabajo de Grado en una sola asignatura.

### **Desarticulación de contenidos**

Varios participantes (10) expusieron que existe desarticulación de contenidos entre las asignaturas de la segunda fase, principalmente entre el Seminario de Investigación en el Aula II y el Seminario de Investigación. En las explicaciones de los estudiantes encontramos el hecho de que estos no ven un avance significativo en la elaboración del anteproyecto, al no darse la orientación necesaria para continuar con el mismo, cuando por ejemplo, éste se ha empezado a realizar desde Investigación en el Aula II (en el caso de los estudiantes que optan por darle continuidad al trabajo empezado en este seminario).

Otra de las razones por las cuales se considera que hay desarticulación de contenidos es el hecho de que sólo cuando los estudiantes llegan al Seminario de Investigación, se dan cuenta de que su Trabajo de Grado no necesariamente debe enfocarse en la línea de

investigación en el aula. Esto se debe a que el trabajo realizado en los dos primeros seminarios se ha enfocado sólo en la práctica pedagógica. Por lo anterior, se sugirió que desde el Seminario de Investigación en el Aula II se presenten las diferentes posibilidades de investigación que se pueden llevar a cabo. De esta manera habría una mejor articulación entre el Seminario de Investigación en el Aula II y el Seminario de Investigación.

La desarticulación entre el Seminario de Investigación en el Aula II y el Seminario de Investigación fue atribuida por algunos estudiantes (4) al cambio de docente, pues de acuerdo a sus experiencias, cuando cursaron este último seminario se llevó a cabo un trabajo muy diferente al que se venía realizando en los cursos anteriores. Ante esto, se opinó que sería pertinente que un mismo docente continuara a lo largo de los tres seminarios. Si esto no es posible, el nuevo docente debería estar al tanto del trabajo realizado por el anterior docente en los cursos previos.

Un número mínimo de estudiantes (2) manifestó que cursar las asignaturas de Seminario de Investigación y Análisis del Discurso fue una experiencia similar, ya que en el Seminario de Investigación se estudiaron aspectos propios de esta última asignatura, pues el trabajo realizado se enfocaba en leer libros de Análisis del Discurso y discutir sus contenidos. Debido a esto, la elaboración del proyecto de investigación “pasó a ser algo secundario”. Aunque este era uno de los productos solicitados al final del curso, los contenidos trabajados dentro de las clases no estaban encaminados a orientar al estudiante en la elaboración de su anteproyecto de investigación.

### **Consecutividad inapropiada de los seminarios**

Un estudiante enfatizó en que existe una consecutividad inapropiada de los seminarios. Se manifestó desacuerdo con el orden en el que se enseña la investigación en la carrera, pues ésta se presenta de lo particular a lo general, donde la investigación educativa es estudiada en los Seminarios de Investigación en el Aula I y II y los otros tipos de investigación son estudiados en el Seminario de Investigación. Se consideró que esto genera una ruptura entre estos cursos. Por ello, se hizo la sugerencia de estudiar primero la investigación general,



como por ejemplo, la investigación orientada a la lingüística y a otras áreas, para posteriormente continuar con el estudio de la investigación educativa.

### **Necesidad de profundización sobre la investigación en otros campos**

Si bien en el Seminario de Investigación se presentan y dan a conocer otros tipos de investigación existentes, algunos estudiantes (2) manifestaron que el trabajo realizado en general en los seminarios está orientado hacia “la parte didáctica” o hacia la pedagogía, haciéndose énfasis principalmente en el desarrollo de proyectos de investigación dentro de un aula. Se consideró la posibilidad de no necesariamente enfocar el proyecto de trabajo de grado hacia la investigación educativa, reforzando en los diferentes seminarios aspectos sobre investigación en otras áreas, con el objetivo de que el estudiante tenga varias opciones para escoger la temática de su trabajo de grado.

Dentro de las opiniones se mostró desacuerdo con la forma de trabajar en el Seminario de Investigación, refiriendo falta de coherencia al pedir a los estudiantes plantear una propuesta de proyecto cuando al mismo tiempo se les está empezando a dar a conocer las otras líneas de investigación que existen. Al no tener los estudiantes las suficientes “herramientas” para plantear sus propuestas en otras áreas diferentes a la investigación en el aula, se hace necesario, según los estudiantes, la introducción temprana de los diferentes “tipos de investigación”, es decir, antes de exigir la elaboración de la propuesta del proyecto. Además, se sugirió presentar “una muestra más grande” de los diferentes tipos de investigación que existen, profundizando más en ellos.

### ***Actividades de clase y metodología***

#### **Lectura de textos nacionales poco frecuente**

Un estudiante se pronunció acerca de la procedencia de los textos que se utilizan en los Seminarios de Investigación en el Aula I y II, refiriéndose que la mayoría de ellos son de autores extranjeros. Únicamente en el Seminario de Investigación se hace lectura de textos nacionales, con el fin de redactar los antecedentes del proyecto de investigación. Ante esto, se recalcó la importancia de incluir en las clases lectura de textos de autores nacionales, lo

cual permitiría, según su opinión, conocer el propio contexto y además, constituiría una base en el momento de realizar el trabajo de campo e ir a observar en el contexto donde nos encontramos.

### **Dificultades de tiempo**

En general, los participantes coincidieron con la idea de que el tiempo no es suficiente para realizar el tipo de trabajo que se pide: los trabajos de observación implican visitar regularmente instituciones, lo cual requiere destinar tiempo fuera de la jornada académica. Además de ello, el trabajo de observación se hace más difícil para los estudiantes que trabajan.

Se mencionó también la dificultad de desarrollar varios proyectos de investigación a la vez, pues al cursar los Seminarios de investigación en el Aula, se cursan paralelamente otras asignaturas donde se demanda también hacer trabajos de investigación, como por ejemplo, Sociolingüística y Seminario de Pedagogía II.

### **Dificultad para acceder a las instituciones**

Varios estudiantes (3) se pronunciaron acerca de las dificultades que enfrentan a la hora de encontrar una institución y obtener permiso para llevar a cabo el trabajo de observación. Se expresó que aún cuando hay estudiantes que ya laboran en instituciones, en especial los de la jornada vespertina, en muchas ocasiones les es difícil hacer su práctica en dichas instituciones, por lo que deben buscar otro lugar para llevar a cabo sus observaciones.

Ante esta dificultad, se propuso que la universidad establezca convenios con instituciones, para de esta manera facilitar el acceso de los estudiantes a realizar el trabajo de campo y las respectivas observaciones.

### **Preparación teórica para realizar el trabajo de observación**

Un número mínimo de estudiantes (2) refirió dificultades para llevar a cabo el trabajo de observación. Según sus experiencias, al momento de realizar las primeras observaciones, no sabían lo qué debían observar, pues no contaban ni con experiencia ni con “el criterio” para

decidir qué observar y qué no observar. Además de ello, se opinó que a pesar de la práctica, no se logra tener una evolución como observador ni se despierta la habilidad de observar. Por esta razón, se opinó que se debería estudiar teoría relacionada con la observación antes de empezar el trabajo de campo.

### *Relación entre la primera y la segunda fase del componente de investigación*

#### **Desconocimiento de la importancia del diario**

Unos cuantos estudiantes (4) manifestaron no tener claridad suficiente sobre el “papel del diario y la importancia que tiene este”. Incluso, uno de los participantes manifestó no conocer cuál es la primera fase del componente de investigación, expresando que ésta “no funciona”.

Se mencionó que es muy frecuente que los estudiantes que ingresan a la carrera desconozcan la existencia del componente de investigación, por lo que se hace necesario que desde el principio se muestre la importancia que tiene la escritura del diario en la primera fase y la relación que éste tiene con el resto de las fases del componente. Además de ello, las opiniones evidenciaron que el ejercicio de responder las preguntas de reflexión que se proponen para la escritura del diario en los cursos de Habilidades Integradas, es un trabajo que carece de sentido para los estudiantes, pues estos no tienen conciencia de su importancia y de la relación que este proceso de reflexión tiene con la investigación.

### *Relación entre la segunda y la tercera fase del componente de investigación*

#### **Repetición de contenidos entre las asignaturas**

Algunos estudiantes (4) encontraron repetición de contenidos entre el Seminario de Investigación (segunda fase) y el Seminario de Trabajo de Grado (tercera fase). De acuerdo a sus opiniones, en el Seminario de Trabajo de Grado se realiza el mismo trabajo de revisión del proyecto que se lleva a cabo en el Seminario de Investigación, por lo cual no hay un avance significativo en la elaboración del mismo en el Seminario de Trabajo de

Grado. Además de ello, en este último seminario se vuelven a retomar temas tales como la redacción de los objetivos, la introducción, etc. Por lo anterior, no se encuentra verdadera utilidad al Seminario de Investigación.

### **Articulación de contenidos entre las asignaturas**

Un pequeño número de estudiantes (2) reconoció que en el Seminario de Trabajo de Grado se hace necesario aplicar todos los conceptos teóricos estudiados en la segunda fase del Componente de investigación, ya que estos constituyen una buena guía para la elaboración del proyecto o monografía.

### **Cambio de proyecto de investigación de un seminario a otro**

Algunos estudiantes (9) se pronunciaron acerca del cambio de proyecto de investigación entre el Seminario de Investigación y el Seminario de Trabajo de Grado. Manifestaron que existe una “ruptura” entre ambos seminarios, debido a que es difícil que el proyecto planteado en Seminario de Investigación tenga una continuidad en el Seminario de Trabajo de Grado. Esto se debe, según varios estudiantes, al cambio de docente de un seminario a otro, pues cada docente tiene un punto de vista diferente hacia los proyectos planteados. Lo anterior significa que aunque el proyecto sea aprobado en el primer seminario, la continuidad y el desarrollo de dicho proyecto dependen principalmente de la evaluación y punto de vista del profesor del siguiente curso. En muchas ocasiones el docente del Seminario de Trabajo de Grado no aprueba el proyecto, por lo que los estudiantes deben cambiar “el enfoque del trabajo”, replantear el proyecto o elaborar una nueva propuesta, lo cual deja en los estudiantes una sensación de pérdida de tiempo, haciéndose en el Seminario de Trabajo de Grado, el mismo trabajo que se hace en el Seminario de Investigación: formular preguntas, objetivos, etc. Uno de los estudiantes manifestó que al cambiar de profesor, se cambia la forma de evaluar el trabajo. Por lo anterior, se sugirió que un mismo docente se encargue de dictar ambos cursos. En caso tal de que no sea posible la continuidad del mismo docente en ambos seminarios, se considera pertinente que exista comunicación o trabajo conjunto entre los docentes.

Por otra parte, dentro de este mismo número de estudiantes, algunos manifestaron que el cambio de proyecto se debe a la falta de una adecuada preparación previa para llevar a cabo un proceso de investigación. En otras palabras, la formación investigativa con la que se llega al Seminario de Investigación no es suficiente para empezar a elaborar una propuesta de trabajo de grado, por lo que en ocasiones dicha propuesta se elabora sólo por cumplir el requisito de la asignatura, sin tener la seguridad y la certeza de que se quiera continuar con dicho trabajo.

## **Integración de la segunda fase del componente de investigación con otros ejes de la formación**

### *Relación entre el trabajo realizado en las asignaturas de la segunda fase del componente de investigación y las asignaturas de los demás ejes de la formación*

#### **Carencia de transversalidad**

Un número mínimo de estudiantes (2) se pronunció sobre la falta de relación que existe entre las asignaturas de la segunda fase del componente de investigación y las asignaturas de los demás ejes de la formación. Se encontró necesaria la transversalidad entre las asignaturas, especialmente en quinto y sexto semestre, pues en estos, la carga académica se incrementa, ya que se deben cursar paralelamente con Investigación en el Aula, asignaturas como Sociolingüística, Seminario de Pedagogía II y Lingüística Aplicada, para las cuales se solicitan trabajos finales de investigación. Según las opiniones, en algunas ocasiones el corto tiempo no permite llevar a cabo, por ejemplo, tres investigaciones diferentes. Por esta razón, se consideró que es necesario integrar los trabajos de estos cursos, de tal manera que los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar un solo trabajo donde se fusionen los conocimientos de todas estas asignaturas.

#### **Contribución a la formación profesional**

Para la recolección de la información sobre esta categoría, se tomaron en cuenta únicamente las opiniones de los estudiantes que se desempeñaban como docentes en colegios, institutos o dictando clases particulares.

### *Aporte de la segunda fase a la formación docente*

#### **Formación como docente investigador**

Varios estudiantes (3) mencionaron que la segunda fase del Componente de investigación les permite formarse como docentes investigadores. Dado que la investigación es parte del quehacer docente, los estudiantes resaltaron la importancia de los cursos de Investigación en el Aula I y II. Una de las ventajas identificadas es el hecho de que gracias al componente de investigación, los egresados pueden desempeñarse además de docentes, como investigadores. En otras palabras, aunque no se aplique la investigación en el área educativa, los conocimientos adquiridos a través de los cursos de investigación pueden ayudar a llevar a cabo investigación en otras áreas.

Se mencionó que aunque en los “escenarios” donde se labora no es posible llevar a cabo procesos de investigación formales por cuestiones de tiempo, tanto dentro como fuera del aula, y por todo lo que implican en general “las dinámicas institucionales”, todos los conocimientos adquiridos permiten llevar a cabo investigaciones sencillas, encaminadas más a la auto observación, a la auto evaluación y a aportar al propio quehacer docente para saber cómo y “dónde intervenir en diferentes situaciones con los estudiantes”.

Algunos participantes (2) identificaron como aporte de la segunda fase la adquisición de fundamentos teóricos para aplicar en la práctica. Mencionaron la importancia de la teoría sobre metodologías, métodos de investigación, instrumentos de recolección, perspectivas y en general, el conocimiento de autores a los cuales se puede recurrir para encontrar respuesta a cualquier problemática que se presente dentro del aula de clase. Estos estudiantes encuentran “muy significativo” el hecho de contar con una fundamentación teórica que brinda herramientas que pueden ser aplicadas en el ejercicio o quehacer

docente, para así dar solución a “problemas de contexto” y cumplir con los “requerimientos en la institución donde se trabaja”.

Varios estudiantes (8) expusieron que uno de los aportes más importantes de la segunda fase es permitir a los estudiantes aprender a ser observadores, pues este proceso ayuda al docente en formación a concientizarse de las actividades que un docente realiza en el aula, de las estrategias que utiliza en cada clase, etc. También, se mencionó que el hecho de observar a otros docentes, es “muy enriquecedor”, ya que se puede aprender de ellos, tanto de sus aciertos como de sus errores.

Por otro lado, se opinó que la observación es importante porque permite identificar problemáticas o dificultades en los grupos de estudiantes, sus actitudes, etc., para así “generar estrategias frente a esas dificultades”.

Por último, se comentó que la observación es una “experiencia enriquecedora”, ya que permite identificar errores y aspectos a mejorar como docente, tanto si se hace observación de un docente como si se hace auto observación. Este último caso se presenta cuando los estudiantes que trabajan tienen la oportunidad de desarrollar la investigación en el lugar donde laboran y pueden observar sus propias clases. Según las opiniones, esto es algo “muy productivo”, ya que se tiene la posibilidad de identificar aspectos de los que no se es consciente en el momento mismo del quehacer docente. Con la observación, es posible reconocer qué se debe mejorar y qué estrategias se pueden adoptar para ayudar más a los estudiantes dentro del aula.

Un número mínimo de participantes (2) opinó que el trabajo en la segunda fase permite formar docentes que tengan un pensamiento pedagógico crítico hacia la labor que realizan, identificando lo que es apropiado y lo que no, en un momento determinado. Según sus opiniones, esta visión crítica permite, por ejemplo, evaluar metodologías que se proponen en ciertas instituciones, para determinar sus ventajas y desventajas.

Por último, se opinó que se puede desarrollar un pensamiento crítico tanto del trabajo de los demás, analizando “esas metodologías y esas técnicas” que utilizan los maestros para llevar a cabo sus clases, como del trabajo de uno mismo, por lo que esto permite observar ciertos factores recurrentes dentro del aula de clase e identificar qué se debe corregir.

### **Formación como docente conocedor del contexto escolar**

Algunos estudiantes (5) expresaron que el trabajo desarrollado en la segunda fase les permitió comprender más el contexto escolar. Se identificó como aporte valioso el tener “acceso a lo real”, pues gracias al trabajo de observación en las instituciones se tiene la oportunidad de estar en contacto con un curso determinado, presenciar el desarrollo de una clase, apreciar cómo se desempeña el docente y ver “todos los factores que influyen en que se logren o no se logren los objetivos planteados por el profesor (del curso)”.

Se aclaró que aunque todas las instituciones difieren en sus características, ese “primer contacto” con las mismas es “muy valioso”, pues a través de la observación se puede adquirir una visión general de lo que significa trabajar como docente en un colegio o instituto.

### **Formación como docente autorregulador de su práctica**

Varios estudiantes (5) opinaron que la segunda fase del Componente de investigación forma docentes autorreguladores de su práctica, siendo esto posible gracias al trabajo de observación y a la reflexión sobre el quehacer pedagógico, es decir, la reflexión sobre lo que se plantea y formula para ser aplicado dentro del aula. Se destacó la importancia del Seminario de Investigación en el Aula II, pues los conocimientos que se brindan en este curso proporcionan herramientas al momento de laborar y dar cumplimiento a las expectativas de una institución.

El trabajo en investigación permite también, según las opiniones recolectadas, ser más sensible a lo que sucede dentro del aula de clase y buscar soluciones para las problemáticas o situaciones que se presentan. Asimismo, permite también el desarrollo de la capacidad de



autoevaluación, para ser conscientes del trabajo que se está haciendo y cómo se está llevando a cabo.

### Síntesis de opiniones de estudiantes

<b>NUMERO DE ASIGNATURAS</b>	
<b>ELEVADO</b>	<b>SUFICIENTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>El número de cursos de la segunda fase es elevado y el tiempo dedicado a la investigación dentro de la carrera es demasiado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El número de cursos es suficiente, dado que en los dos primeros seminarios se adquieren conocimientos teórico-prácticos y en el tercer seminario estos se aplican a la propuesta del trabajo de grado.</li> </ul>
<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUGERENCIAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>El número de cursos es insuficiente dado que no hay suficiente preparación previa para enfrentarse al desarrollo del Trabajo de Grado no se dispone de tiempo suficiente para elaborar el mismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fusionar el Seminario de Investigación con el Seminario de Trabajo de Grado.</li> <li>Reducir el número de cursos haciendo más énfasis en la parte práctica y no en la teoría.</li> <li>Incluir otro Seminario de Investigación, para tener en total cuatro seminarios: dos de Investigación en el Aula y dos de Seminario de Investigación.</li> </ul>
<b>RELACIÓN ENTRE ASIGNATURAS DE LA SEGUNDA FASE</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Inapropiada consecutividad de los seminarios: la investigación debería ser enseñada de lo general a lo particular.</li> <li>Repetición de contenidos entre los seminarios de Investigación en el Aula I y II.</li> <li>Repetición de contenidos entre los Seminarios de Investigación en el Aula I y II y el Seminario de Investigación, pues en este último se retoman contenidos de los dos primeros.</li> <li>El Seminario de Investigación carece de contenido y su parte presencial queda “vacía”.</li> <li>Desarticulación de contenidos entre el Seminario de Investigación en el Aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correcta articulación de contenidos, especialmente entre los Seminarios de Investigación en el Aula I y II.</li> <li>La permanencia de un mismo docente en ambos cursos facilita la continuidad de los contenidos.</li> <li>Ha existido articulación de contenidos aún cuando los cursos se han dictado por docentes distintos.</li> </ul>

<p>II y el Seminario de Investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cambio de docente entre el Seminario de Investigación en el Aula II y el Seminario de Investigación influye en la desarticulación de contenidos.</li> <li>• La elaboración del proyecto en el Seminario de Investigación es un trabajo secundario, pues se da prioridad a otros contenidos (Análisis del discurso).</li> </ul>	
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invertir el principio de enseñanza y presentar la investigación de lo general a lo particular.</li> <li>• Promover la permanencia de un solo docente a lo largo de los tres cursos.</li> <li>• El docente de Seminario de Investigación debe estar al tanto del trabajo realizado en el Seminario de Investigación en el Aula II.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convertir el Seminario de Investigación y el Seminario de Trabajo de Grado en una sola asignatura.</li> <li>• Presentar a partir del Seminario de Investigación en el Aula II las diferentes posibilidades de investigación que se pueden llevar a cabo.</li> </ul>
<b>UBICACIÓN DE LA SEGUNDA FASE EN EL PLAN DE ESTUDIOS</b>	
<b>CORRECTA</b>	<b>INCORRECTA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está perfectamente ubicada en el plan de estudios.</li> <li>• En los primeros cuatro semestres se adquieren las reglas básicas de las lenguas extranjeras y en quinto semestre se pueden leer textos sobre la investigación en dichas lenguas.</li> <li>• Quinto semestre es apropiado para comprender en qué consiste el componente de investigación.</li> <li>• Ubicación correcta del Seminario de Investigación (séptimo semestre), lo cual permite iniciar tempranamente el trabajo de grado.</li> <li>• Las experiencias en los cursos de habilidades integradas permiten adquirir buenas bases para desarrollar la “visión” y llevar a cabo el trabajo de observación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El primer curso de Investigación en el Aula debería estar ubicado en cuarto semestre y no en quinto, ya que no se dispone de mucho tiempo para elaborar el trabajo de grado.</li> <li>• Existe un desfase respecto a asignaturas como Lingüística Aplicada o Didáctica, pues los conocimientos adquiridos en estas asignaturas servirían para llevar a cabo el trabajo en Investigación en el Aula.</li> </ul>
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicar el primer Seminario de Investigación en el Aula en cuarto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar textos en español para hacer las lecturas sobre investigación en</li> </ul>

semestre.	cuarto semestre.
<b>METODOLOGÍA</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lectura de textos de autores nacionales no es frecuente en los Seminarios de Investigación en el Aula.</li> <li>• Los estudiantes no disponen de tiempo suficiente fuera de la jornada académica para llevar a cabo el proceso de investigación en las instituciones. Esto es más frecuente en los estudiantes que laboran.</li> <li>• En otras asignaturas de la licenciatura se solicitan trabajos de investigación, lo cual representa una gran carga académica para los estudiantes.</li> <li>• Los estudiantes generalmente presentan dificultades para acceder a las instituciones educativas y llevar a cabo sus trabajos de Investigación en el Aula.</li> <li>• Los estudiantes que laboran en colegios no siempre pueden realizar sus investigaciones en dichas instituciones.</li> <li>• Existe dificultad para realizar el trabajo de observación, puesto que al inicio del proceso se desconoce qué se debe observar.</li> </ul>	
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer convenios con las instituciones educativas para que los estudiantes realicen sus investigaciones en las mismas.</li> <li>• Incluir en las clases la lectura de investigaciones de autores nacionales, para así conocer la realidad de nuestro contexto educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiar teoría sobre la observación, antes de hacer el trabajo de campo.</li> </ul>
<b>RELACIÓN ENTRE LA SEGUNDA Y LA TERCERA FASE DEL COMPONENTE DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el Seminario de Trabajo de Grado se hace el mismo trabajo de revisión del proyecto llevado a cabo en el Seminario de Investigación, por lo</li> </ul>	

<p>tanto, no hay un avance significativo en la escritura de la monografía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes cambian sus proyectos de un seminario a otro debido al cambio de docente entre los cursos, pues al cambiar el docente, cambia la manera de evaluar el proyecto.</li> </ul>	
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un solo docente debe encargarse de dictar tanto el Seminario de Investigación como el Seminario de Trabajo de Grado, para así facilitar la continuidad en el trabajo del proyecto planteado.</li> </ul>	
<b>RELACIÓN ENTRE LA PRIMERA FASE Y LA SEGUNDA FASE DEL COMPONENTE DE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta claridad sobre cuál es la primera fase del Componente de Investigación.</li> <li>• Desconocimiento sobre la importancia y el rol del diario, por lo cual no hay escritura consciente del mismo.</li> <li>• Se hace necesario profundizar en los seminarios sobre la investigación en otras áreas y no enfocarse sólo en la investigación educativa.</li> <li>• En el Seminario de Investigación se pide elaborar la propuesta del proyecto cuando aún no se tiene conocimiento suficiente sobre las otras posibilidades de investigación.</li> </ul>	
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar desde el principio la importancia del diario y la relación que este tiene con la investigación y, en general, con las demás fases del componente.</li> <li>• Presentar en el Seminario de Investigación una “muestra más grande” de los diferentes tipos de investigación que existen, profundizando más en ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar los diferentes tipos de investigación que existen antes de solicitar a los estudiantes la elaboración de la propuesta del proyecto.</li> </ul>
<b>INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE DE INVESTIGACIÓN CON OTROS EJES DE LA FORMACIÓN</b>	
<b>DEBILIDADES</b>	<b>FORTALEZAS</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carencia de transversalidad: falta integración entre los trabajos de investigación llevados a cabo en asignaturas como Sociolingüística, Seminario de Pedagogía II y Lingüística Aplicada y el trabajo solicitado en los seminarios de Investigación en el Aula.</li> </ul>	
<b>SUGERENCIAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un solo trabajo de investigación para integrar las asignaturas de Sociolingüística, Seminario de Pedagogía II, Lingüística Aplicada e Investigación en el Aula.</li> </ul>	
<b>CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	
<b>FORTALEZAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación como docente investigador: permite llevar a cabo investigaciones sencillas en los lugares de trabajo, para auto observarse, autoevaluarse y aportar al propio quehacer docente.</li> <li>• Formación como docente autorregulador de su práctica: permite al docente sensibilizarse con lo que sucede dentro del aula, reflexionar sobre su quehacer pedagógico, autoevaluarse y buscar soluciones a las problemáticas que se presentan dentro del aula.</li> <li>• Formación como docente conocedor del contexto escolar: por medio del trabajo de campo se tiene acceso a la realidad y se adquiere una visión general de lo que significa la labor del docente en una institución y la dinámica dentro del salón de un salón de clases.</li> <li>• Adquisición de fundamentos teóricos para aplicar en la práctica: se adquiere conocimiento sobre metodologías, métodos de investigación, instrumentos de recolección y autores a los cuales se puede recurrir para consultar la solución a una problemática que se esté presentando dentro del aula.</li> <li>• Docente observador: Con el trabajo de campo se aprende a ser observador, lo cual permite identificar problemáticas o dificultades en los grupos de estudiantes, sus actitudes, etc., para así generar estrategias que den solución a dichas dificultades.</li> <li>• Docente con visión crítica: se desarrolla una visión crítica tanto del trabajo de los demás como del propio trabajo. La visión crítica permite también evaluar metodologías o métodos de enseñanza que se proponen en las diferentes instituciones donde se empieza a laborar.</li> </ul>	

## ***Opinión de los egresados***

### **Estructura y desarrollo de la segunda fase del componente de investigación**

La recolección de las opiniones de los egresados se hizo a través de dos encuestas. La primera fue aplicada por los autores de este trabajo, y a través de la cual el grupo de participantes fue interrogado respecto a la estructura, desarrollo y aporte de la segunda fase del componente a la formación del Licenciado, tal como se hizo con el grupo de estudiantes activos. La segunda encuesta fue aplicada por la Dirección de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, en donde los participantes consignaron apreciaciones referentes al componente de investigación. En total se contó con la participación de 15 egresados.

#### ***Número de asignaturas***

##### **Suficiente**

Un número mínimo de los encuestados (2) se refirió directamente al número de cursos que conforman la segunda fase del Componente de Investigación. En su opinión, la cantidad de cursos es “apropiada”, pues los consideran de gran importancia para adquirir una buena formación investigativa.

##### **Insuficiente**

Un número mínimo de participantes (1) consideró que la cantidad de cursos de la segunda fase es insuficiente, pues el Seminario de Investigación debe ser complementado con un segundo seminario. Esto significa que en la segunda fase del Componente debe haber un total de cuatro seminarios.

#### ***Ubicación en el plan de estudios***

### **Ubicación correcta**

Varios encuestados (3) reconocieron la correcta ubicación de la segunda fase del Componente de Investigación. Se opinó que la ubicación no debería darse antes de quinto semestre, pues en los primeros cuatro semestres la atención de los estudiantes está centrada en el aprendizaje de las habilidades de las lenguas extranjeras. Los encuestados reconocieron el quinto semestre como un buen momento para dictar los cursos, pues estos “dan luz sobre lo que es la investigación en el aula” y “ubican a los estudiantes como docentes investigadores”. También se anotó que la presentación de estos cursos a partir de quinto semestre permite a los estudiantes comprender “cuál es la utilidad de la investigación en su vida académica y en su futura vida profesional”. Además de ello, en estos semestres los estudiantes están más preparados para iniciar la elaboración de su proyecto de investigación.

Por último, se hizo referencia a la antigua ubicación de la segunda fase, sobre la cual se opinó no ser la más apropiada, ya que al iniciar en cuarto semestre, el abordaje de lecturas de investigación en lengua extranjera se dificulta un poco debido al insuficiente conocimiento previo que se tiene de las mismas.

### **Ubicación incorrecta**

Un número mínimo de encuestados (1) opinó que los seminarios de la segunda fase del Componente de Investigación deberían estar ubicados en los últimos tres semestres del plan de estudios, ya que estos seminarios constituirían “un gran apoyo en el inicio de un trabajo de grado” desde el séptimo semestre.

### ***Relación entre asignaturas de la segunda fase***

#### **Articulación de contenidos**

Uno de los encuestados opinó que existe una buena articulación entre los Seminarios de Investigación en el Aula I y II, siendo su contenido “coherente con el programa de investigación”

### **Repetición de contenidos**

Un número mínimo de egresados (1) expresó que el Seminario de Investigación no le pareció “útil”, pues no representó un aporte significativo para su formación. El trabajo realizado en este seminario consistió en un “repaso somero” de las temáticas trabajadas en los seminarios de Investigación en el Aula. Según su experiencia, sus compañeros de curso también manifestaban desinterés por esta asignatura, ausentándose de las clases por períodos prolongados de tiempo.

### **Desarticulación de contenidos**

Algunos encuestados (2) se refirieron a la falta de una adecuada “transición” entre los Seminarios de Investigación en el Aula y el Seminario de Investigación. De acuerdo a sus opiniones, en los dos primeros seminarios se puede empezar a “perfilar” una monografía, para que en el tercer seminario el trabajo consista en adaptar los contenidos a los intereses específicos de los estudiantes, dependiendo de sus propuestas de Trabajo de Grado. De esta manera, los contenidos del Seminario de Investigación dejarían de ser “complementos de lo que no se hizo en los semestres anteriores”.

Por su parte, otro de los encuestados manifestó que los Seminarios de Investigación en el Aula y el Seminario de Investigación deberían estar directamente articulados, ya que en este último seminario hay estudiantes interesados en desarrollar su trabajo de grado basado en la investigación en el aula. Para quienes no tomen esta alternativa, el egresado propuso que se podrían hacer ciertas modificaciones; sin embargo, no especificó cuáles.

### **Integración con otros ejes de la formación**

#### **Carencia de transversalidad**

Se reconoció la importancia (1 egresado) de que los seminarios de investigación estén articulados con los seminarios de pedagogía, para que de esta manera la importancia de la investigación trascienda los cursos y las actividades propuestas dentro de los mismos.



## **Contribución de la segunda fase del componente de investigación a la formación profesional**

### *Aporte de la segunda fase a la formación docente*

Varios de los participantes reconocieron la relevancia de la segunda fase del componente de investigación y le atribuyeron aportes valiosos a su formación como docentes. La gran parte de los aportes mencionados se enmarcan dentro de la categoría “**Docente autorregulador de su práctica**”. Por otro lado, un número menor de aportes se enmarcan dentro de la categoría “**Docente con visión crítica**”. A continuación se enumeran dichos aportes:

#### **Formación como docente autorregulador de su práctica**

- La investigación permite adquirir una concepción diferente de lo que significa ser maestro, pues se empieza a comprender que el maestro investigador es capaz de vivenciar conscientemente sus experiencias dentro del aula y aprender de las mismas, formando un conocimiento que le permita contribuir al mejoramiento de sus prácticas, de la institución donde labora y de la sociedad en general.
- Los conocimientos adquiridos permiten a los docentes tener las herramientas para “contextualizar la enseñanza de acuerdo a las verdaderas necesidades, niveles y gustos” de los estudiantes. Esto permite reconocer que la educación es dinámica y creativa, ya que no existe un programa específico o definitivo para cada nivel, por el contrario, siempre es necesario hacer adaptaciones dependiendo de las particularidades de los grupos con los que se trabaja.
- La investigación brinda a los docentes los conocimientos necesarios para “responder a los retos que se presentan cada día en el aula”
- La investigación representa la oportunidad para dar respuesta a las “cuestiones cotidianas de la clase”, buscando soluciones acertadas para las problemáticas que se

presentan y así enseñar apropiadamente a los estudiantes, mejorando así la práctica docente.

- A través de las prácticas investigativas se logra despertar conciencia de la importancia de la investigación en el aula de clase para “mejorar continuamente los procesos y programas diseñados”. Esto permite reconocer las particularidades de cada clase, teniendo en cuenta el contexto y las características de los estudiantes. De esta manera, la investigación brinda las herramientas para planificar estrategias de acuerdo a las “necesidades específicas y emergentes”, y garantizar así un aprendizaje significativo y “auténtico”.

### **Docente con visión crítica**

- La segunda fase permite formar docentes críticos de sus propios procesos de enseñanza para mejorar la práctica dentro del aula. Además de ello, la investigación permite potencializar la habilidad de observación, la cual permite fundamentar el diseño de, por ejemplo, “secuencias didácticas”, desarrollando también la creatividad.

### ***Sugerencias para mejorar el componente de investigación***

Como se mencionó anteriormente, en la segunda encuesta realizada los participantes tuvieron la oportunidad de expresar abiertamente sus opiniones y sugerencias respecto al Componente de Investigación. Dichas sugerencias y comentarios permitieron identificar ciertas necesidades presentes en el Componente de Investigación, las cuales se hace necesario satisfacer, en opinión de los participantes, para mejorar la estructura y desarrollo, tanto de la segunda fase como del componente en general. A continuación se exponen las necesidades mencionadas, las cuales se ilustran cada una con citas textuales de lo expresado por cada participante:

### **Incrementar el número de proyectos de investigación llevados a cabo dentro del componente**

*“Los estudiantes deben participar en más ejercicios investigativos”*

*“Mas énfasis en la investigación y la lingüística aplicada”*

**Incrementar el número de seminarios:**

*“[incluir] más seminarios de Investigación en el Aula”*

**Incrementar la frecuencia de socialización de proyectos por parte de los docentes:**

*“Que haya más socialización de los proyectos de investigación que los profesores llevan a cabo. Que la comunidad de estudiantes se entere de la actividad investigativa de los profesores de la Escuela”*

**Revisar los objetivos y prácticas metodológicas llevadas a cabo al interior del Seminario de Trabajo de Grado**

*“La materia de Seminario de enseñanza del español y Seminario de Trabajo de Grado no están dando el resultado esperado por los estudiantes”*

**Crear más conciencia acerca del impacto de la investigación en la vida académica y profesional**

*“Reforzar las implicaciones de la investigación”*

**Fomentar la participación de los estudiantes en los proyectos y grupos de investigación de los docentes**

*“Que los estudiantes puedan involucrarse en los proyectos de investigación de los profesores”*

*“Crear más grupos de investigación en los que participen los estudiantes”*

**Relacionar la investigación con otras áreas de estudio**

*“Investigación en procesos de lectura”*

**Integrar directamente el Trabajo de Grado con las prácticas realizadas en los seminarios del Componente de Investigación**

*“Intentar perfilar el componente de investigación y el trabajo de grado juntos desde los semestres intermedios de la carrera”.*

## **Resultados**

En este apartado se sintetizan las consideraciones de los tres grupos de participantes: estudiantes, docentes y egresados, sobre la segunda fase del componente de investigación del Programa. Esta información se presenta organizada en torno a tres grandes temas que contienen las categorías y las subcategorías emergentes. Los temas son: Estructura y desarrollo de la segunda fase del componente, Relación de la segunda fase del componente con otros ejes de la formación y Contribución de la segunda fase del componente a la formación profesional.

Se llega a este intento de síntesis a partir de la triangulación de las diferentes fuentes y etapas anteriores del análisis de datos: análisis documental, análisis de las opiniones de los estudiantes, de las opiniones de los profesores y de las opiniones de los egresados. El resultado de esta triangulación se contrasta, en cada categoría y cuando se considera pertinente, con los antecedentes. Al final de cada tema se cierra con algunas reflexiones y relaciones con la teoría.

### ***Estructura y desarrollo de la segunda fase del componente***

En este tema encontramos lo relacionado con el número de asignaturas que componen la segunda fase del componente, su ubicación en el plan de estudios, la relación entre las asignaturas que la conforman, la metodología empleada al interior de las mismas y la relación con las otras dos fases del componente de investigación.

#### **Número de asignaturas**

El número de asignaturas se refiere a la cantidad de cursos que componen la segunda fase del componente de investigación. Actualmente, la segunda fase se compone de tres asignaturas: Seminario de Investigación en el Aula I, Seminario de Investigación en el Aula II y Seminario de Investigación.

Tanto en los docentes como en los estudiantes se encuentran dos opiniones sobre el número de cursos. Un grupo lo consideran suficiente, debido a la complejidad de las temáticas de la investigación en general, las cuales requieren de tiempo, integración y consideración para ser trabajadas. En concordancia, los egresados opinan que el número de cursos es apropiado, pues les permite adquirir una buena formación investigativa. Otro grupo de estudiantes y docentes, opina que el número de cursos es elevado, pues al considerar el componente de investigación en su totalidad, los profesores encuentran que cuatro seminarios es demasiado; sobre la misma posición los estudiantes expresan que hay un énfasis mayor en la teoría que en la práctica. Los docentes consideran deseable la supresión de un seminario; los estudiantes sugieren fusionar el Seminario de Investigación con el Seminario de Trabajo de Grado, pues consideran que el primero carece de contenido y que el trabajo realizado en ambos cursos es similar. De esta manera, los estudiantes proponen, al igual que los docentes, tener sólo tres seminarios en la segunda fase del componente.

De acuerdo al documento Currículo y Plan de estudios, la formación investigativa de los estudiantes debe llevarse a cabo a lo largo de los diez semestres de la licenciatura, iniciando en los primeros semestres de los cursos de lengua extranjera y posteriormente, en las asignaturas específicas del componente de investigación. Esto nos indica que a cada semestre le corresponde un trabajo o curso específico de investigación, principalmente a partir de quinto semestre, donde inicia la segunda fase, por lo cual, la supresión o fusión de los cursos significaría la no asignación de cursos de investigación para algunos semestres, lo cual iría en contra de lo estipulado en el documento oficial del programa.

Tan sólo un pequeño número de estudiantes y egresados manifiesta que el número de cursos es insuficiente, pues por un lado, consideran que el tiempo del que se dispone para elaborar el trabajo de grado es poco y por otra parte, consideran que el Seminario de Investigación debe ser complementado con un segundo seminario.

## **Relación entre asignaturas de la segunda fase**

La relación entre asignaturas de la segunda fase se refiere a la correspondencia entre los tres cursos que conforman la segunda fase del componente de investigación. Tanto en las opiniones de estudiantes como en la de docentes y de egresados, se encuentran aspectos positivos y negativos sobre las relaciones de las asignaturas de esta fase.

Como aspectos positivos se considera buena la articulación de contenidos entre los seminarios, principalmente entre Investigación en el Aula I y II, sobre todo cuando un mismo docente acompaña al grupo en el proceso; se considera apropiada la secuencia de la formación investigativa ofrecida en el Programa, en la cual se establece un trabajo inductivo, partiendo de la investigación educativa para abordar posteriormente procesos investigativos de otro tipo y en otras áreas y adecuada la ubicación del Seminario de Investigación, pues en los dos seminarios anteriores a éste se le presentan al estudiante conocimientos básicos que le permiten participar en los semilleros de investigación.

El análisis de los programas corrobora la opinión respecto a la correcta articulación de los seminarios, pues en dicho análisis observamos que estos cursos están diseñados para relacionarse y complementarse entre sí. Por ejemplo, el trabajo de observación en el Seminario de Investigación en el Aula I busca ser una base para el trabajo a realizar en el Seminario de Investigación en el Aula II, donde el trabajo de campo que se realiza (trabajo práctico) depende del conocimiento teórico adquirido en el primer curso.

Como aspectos negativos aparecen la repetición de los contenidos de Investigación en el Aula en el Seminario de Investigación, por lo cual los egresados, particularmente, consideran que se podría iniciar el diseño de la monografía en el marco de los cursos de Investigación en el Aula para que haya una adecuada transición entre estos seminarios y el Seminario de Investigación. Otro aspecto negativo encontrado es el desarrollo de contenidos propios de asignaturas de otros componentes en el Seminario de Investigación, lo cual es atribuido al desconocimiento, por parte del docente de este último, del trabajo realizado en los seminarios anteriores, al igual que la falta de orientación para continuar el

trabajo de proyecto iniciado en el Seminario de Investigación en el Aula II, en el caso de los estudiantes que deciden darle continuidad a este trabajo. Al respecto, algunos egresados consideran que los seminarios de Investigación en el Aula deberían estar directamente articulados con el Seminario de Investigación, ya que muchos estudiantes deciden perfilar su monografía en esa temática.

También los estudiantes expresan tener dificultad para integrar los conocimientos adquiridos en Investigación en el aula al trabajo realizado en Seminario de Investigación. Otros participantes consideran que es demasiado fuerte el énfasis en investigación cualitativa de tipo etnográfica e insuficiente el estudio de otras alternativas de investigación que permitan hacer propuestas en el Seminario de Investigación.

Aunque expresadas por pocos participantes, no queremos dejar de lado la consideración de inadecuada secuencia de la formación investigativa, pues consideran que sería más apropiado un modelo deductivo que presente primero la investigación en otras áreas para luego profundizar en la investigación educativa.

De acuerdo con el documento Currículo y Plan de estudios (2006), la segunda fase del componente de investigación está contemplada para desarrollar habilidades investigativas en el contexto educativo en el marco de los dos primeros seminarios de investigación en el Aula I y II y, en el tercer seminario (Seminario de Investigación), complementar la formación recibida por medio del estudio de otros enfoques investigativos, dentro de los paradigmas cualitativos y cuantitativos. Además de ello, en este curso, el estudiante se familiariza con las etapas de redacción de proyectos de investigación. Esto nos indica que en su diseño original, el Seminario de Investigación está planteado para ser un complemento de los dos seminarios previos, más no un curso donde se refuercen contenidos ya estudiados o se aborden contenidos propios de otras asignaturas del programa. Todo esto refleja desconocimiento, por parte de los docentes, del objetivo principal de este último seminario, lo cual podría ser la causa por la cual este no se esté integrando correctamente con los demás cursos.



Por su parte, el análisis de los programas del Seminario de Investigación nos mostró que entre sus objetivos se contempla continuar con el “proceso de formación investigativa iniciado en los semestres anteriores”, para así poder ampliar su conocimiento respecto a los diferentes tipos de investigación que existen. Sin embargo, en los contenidos abordados, se presenta repetición en cuanto al estudio de los conceptos de ciencia e investigación, los cuales son abordados en Investigación en el Aula I.

Además de ello, originalmente se plantea, tanto en el descriptivo como en los programas, que el proyecto de investigación diseñado en el Seminario de Investigación, debe servir de base para la monografía. De este modo, podemos ver que se espera que el estudiante dé continuidad, en el Seminario de Trabajo de grado, al proyecto iniciado en el Seminario de Investigación.

Lo anterior nos permite apreciar que lo planteado en los programas muestra correspondencia con lo estipulado en el descriptivo del componente, pues el segundo constituye la fundamentación de los primeros; sin embargo, lo experimentado por algunos participantes nos muestra que en el aula de clases, la práctica difiere de lo diseñado originalmente para la segunda fase, específicamente en cuanto al tercer seminario.

Los resultados de esta categoría se asemejan a los presentados por Cárdenas y Faustino (2006), para los seminarios de Investigación en el aula. En ellos se hace referencia a una buena articulación entre estos cursos y satisfacción con las prácticas realizadas. Podríamos decir que las opiniones encontradas en estas dos últimas categorías obedecen a diferentes experiencias vividas por los participantes. Por un lado, encontramos apreciaciones de un grupo que manifiesta que el número de cursos es suficiente, posiblemente porque entre los mismos no hubo repetición. Sin embargo, la experiencia vivida por otro grupo difiere de la anterior, pues sus integrantes opinan que el número de cursos es elevado, lo cual podría estar directamente relacionado con la repetición de contenidos y con el cambio de docente de un seminario a otro, ya que esta última es una de las razones por las cuales los estudiantes consideran que hay desarticulación de contenidos.

## **Ubicación de la segunda fase en el plan de estudios**

La ubicación en el plan de estudios se refiere a la situación de la segunda fase en la malla curricular. Tanto estudiantes, como docentes y egresados, evalúan dicha ubicación en términos de correcta e incorrecta.

Las razones por las cuales se reconoce que la ubicación es correcta son que los primeros cuatro semestres preparan para abordar, en el Seminario de Investigación en el aula, la bibliografía en lenguas extranjeras que se propone en los programas; proponen la familiarización con el diario y la reflexión sobre el aprendizaje; así mismo se desarrollan conocimientos de asignaturas de otros componentes que son importantes para una mejor asimilación de los temas tratados en el campo de la investigación. También se considera que es un tiempo adecuado antes de iniciar el trabajo de grado y, además, permite asimilar en qué consiste la investigación y su utilidad en la vida académica y profesional.

El análisis de programas del Seminario de Investigación en el Aula I nos muestra que esta asignatura es una continuidad del trabajo realizado en los cursos de lengua extranjera (inglés y francés) en los cuatro primeros semestres, donde los estudiantes no sólo se familiarizan con la lengua extranjera, sino que también, de acuerdo al descriptivo, se familiarizan desde la práctica con los instrumentos de recolección de datos tales como los diarios, las observaciones y las entrevistas.

En contraste con la visión anterior, otro grupo de docentes y estudiantes considera incorrecta la ubicación ya que existe un desfase respecto al Componente de Pedagogía y Didáctica, particularmente en cuanto a las asignaturas de Seminario de Lingüística Aplicada, Didáctica y Práctica Docente. Esto se refleja, según los docentes, en el momento en que los estudiantes deben definir el enfoque de su trabajo de grado (séptimo semestre) pues aún no han completado su formación en Didáctica. En concordancia, los estudiantes consideran que para iniciar el trabajo en Seminario de Investigación en el Aula I, serían útiles los conocimientos en Lingüística Aplicada y Didáctica.

Además de lo anterior, algunos estudiantes consideran insuficiente el tiempo del que disponen para realizar la monografía, por lo cual proponen ubicar la segunda fase a partir del cuarto semestre.

Por último, un pequeño número de egresados considera que los seminarios deberían ubicarse en los últimos tres semestres, para que tengan una relación más directa con el trabajo de grado. Respecto a lo anterior, según la opinión de algunos estudiantes, no hay suficiente tiempo para elaborar el trabajo de grado; sin embargo, el descriptivo del componente estipula que después de haber elaborado la propuesta de investigación (octavo semestre), el estudiante dispone de un año para llevar a cabo la monografía.

Además de ello, el descriptivo también plantea la posibilidad de que el trabajo de grado se desarrolle en la práctica docente. Teniendo en cuenta que en séptimo semestre, y en el marco del Seminario de Investigación, el estudiante plantea su proyecto, cabe considerar qué posibilidad existe para relacionarlo con la propuesta de intervención en práctica docente, pues sólo en noveno semestre se diseña dicha propuesta y se tiene acceso al contexto educativo en el cual se realizará la práctica. Ahora bien, si consideramos lo planteado por docentes y estudiantes, también sería deseable una formación completa en didáctica para que el estudiante contara con suficientes herramientas para plantear su monografía en relación con la enseñanza de lenguas.

### **Actividades de clase/metodología**

Esta categoría se refiere a la actividad académica, tanto teórica como práctica, que se desarrolla en los seminarios. Incluye la propuesta metodológica y aspectos ligados a las actividades que deben desarrollarse.

En las opiniones de los docentes encontramos que estos consideran importante guiar a los estudiantes a tener un contacto más directo con experiencias de investigación. Para lo anterior se sugiere que más que la lectura de teoría sobre procesos investigativos o redacción de proyectos, se exponga a los estudiantes al contacto con ejemplos reales de

textos académicos, a través de la lectura de revistas científicas, artículos e informes de investigación, lo cual les permitiría comprender el lenguaje científico y apropiarse de él para su posterior aplicación en la elaboración del trabajo de grado. De igual modo, consideran importante la participación de los estudiantes en los semilleros de investigación, lo cual les permite tener experiencias reales y prácticas de investigación fuera del aula de clases, involucrándose en el análisis de datos de proyectos. En ocasiones, dicha participación aporta y ayuda a definir las temáticas de trabajo de grado de los estudiantes. Sin embargo, los programas del Seminario de Investigación muestran que la pasantía de investigación o participación en un semillero fue contemplada sólo en el segundo semestre del año 2009.

En el análisis de programas del Seminario de Investigación en el Aula I, podemos apreciar que para las actividades de curso se sugieren sesiones teóricas y de discusión (clases magistrales y seminarios), con asesorías y trabajo independiente. Sin embargo, también se busca trabajar la parte práctica mediante la visita a las instituciones, realizando registros de observación, entrevistas y encuestas. Este trabajo se continúa con mayor énfasis en el Seminario de Investigación en el Aula II, donde también se lleva a cabo la redacción de un diario de campo. Como lo expresaron los docentes, en los programas de los diferentes cursos puede apreciarse que hay un trabajo fuerte en la preparación de lecturas, ya que el desarrollo de los seminarios y las sesiones de discusión depende de la participación activa de los estudiantes. En cuanto a esto, los estudiantes expresan la necesidad de que se incluya dentro de la bibliografía trabajada en las clases, la lectura de textos de autores nacionales que permitan tener un conocimiento y comprensión de la realidad del contexto local. Lo anterior además brindaría pautas y facilitaría el trabajo de observación en las instituciones de nuestro contexto.

En el análisis de la bibliografía de los programas de Investigación en el aula I y II y del Seminario de Investigación, pudimos apreciar que aunque gran parte de los títulos propuestos son de autores internacionales, también hay presencia de varias referencias de autores nacionales así como de revistas nacionales.

Por otra parte, ambos grupos de participantes identifican ciertas dificultades que afectan el desarrollo de las actividades de la segunda fase del componente de investigación. Las dificultades encontradas tienen que ver con el acceso a las instituciones, el tiempo disponible y la preparación para el trabajo de campo.

### **Acceso a las instituciones**

En el descriptivo y en los programas de curso podemos ver que en la segunda fase del componente de investigación, tanto en el Seminario de Investigación en el Aula I como en el II, los estudiantes deben establecer contacto con las instituciones educativas con el objetivo de realizar sus investigaciones en contextos de enseñanza reales. Frente a esto, los estudiantes reportan las numerosas negativas que enfrentan y que les impiden el acceso a las instituciones educativas para hacer trabajo de campo. Los docentes consideran que éste es un factor que desanima a los estudiantes a llevar a cabo sus monografías en instituciones educativas, por lo que pocas veces existe una articulación entre la monografía y la práctica docente. Aunque los docentes consideran que los estudiantes de la jornada vespertina tienen mayores facilidades para realizar la etnografía en las instituciones donde laboran, los estudiantes difieren en esta percepción, pues sostienen que no es fácil llevar a cabo las observaciones en sus lugares de trabajo. En general, ambos grupos proponen como alternativa que la Escuela de Ciencias del Lenguaje establezca convenios con instituciones educativas, para facilitar el trabajo de campo de los estudiantes.

### **Insuficiencia de tiempo**

Los estudiantes identifican como dificultad, la carencia de tiempo para llevar a cabo el trabajo de observación, ya que éste debe hacerse fuera de la jornada académica. Esta dificultad se hace más evidente en semestres en los que deben desarrollar trabajos finales de investigación para varias asignaturas, como por ejemplo, para Sociolingüística y Seminario de Pedagogía II, cursos que se toman en quinto y sexto semestre, paralelamente con los seminarios de investigación. Lo expresado en este punto por docentes y estudiantes guarda

relación con la categoría “relación de la segunda fase del componente de investigación con otros ejes de la formación”, donde los resultados arrojaron, como veremos más adelante, carencia de transversalidad entre las asignaturas.

El análisis de estas dos últimas subcategorías, contrastan con las apreciaciones presentadas por Cárdenas y Faustino (2006) donde los estudiantes mostraron complacencia por el trabajo en las instituciones y la elaboración de la minietnografía.

### **Preparación teórica para realizar el trabajo de observación**

Los estudiantes consideran que no cuentan con bases suficientes para llevar a cabo el trabajo de observación en el Seminario de Investigación en el Aula I. Esta opinión está directamente relacionada con lo expuesto en la categoría “ubicación incorrecta en el plan de estudios”, pues tanto docentes como estudiantes expresan la necesidad de que antes del Seminario de Investigación en el Aula I, los estudiantes tengan una formación en asignaturas como Lingüística Aplicada, donde se estudian temáticas tales como el rol del profesor, metodologías para la enseñanza de lenguas, etc., las cuales pueden guiar a los estudiantes al momento de definir el enfoque de su observación en el trabajo de campo.

De acuerdo al Currículo y Plan de estudios, el trabajo en la primera fase de “sensibilización a la investigación en el aula de clase” donde los estudiantes reflexionan sobre sus propios procesos de aprendizaje y el de sus compañeros, les permite adquirir las bases para comprender los procesos investigativos que se llevan a cabo en los cursos de investigación. Este documento también estipula que los cursos de investigación capacitan a los estudiantes para comprender los aspectos teórico-prácticos propuestos en diferentes seminarios, entre ellos el Seminario de Lingüística Aplicada.

La percepción sobre falta de preparación teórica para realizar el trabajo de observación podría estar relacionada también con la categoría que veremos a continuación.

## **Relación entre la primera y la segunda fase del componente de investigación**

Esta categoría surgió únicamente de las visiones de los estudiantes y se refiere a la correspondencia entre la escritura del diario llevada a cabo al interior de los cursos de Habilidades Integradas y las asignaturas de la segunda fase del componente. De acuerdo con las apreciaciones recogidas, no existe claridad en cuanto a la importancia y el rol que la escritura del diario desempeña en su formación, pues no comprenden su finalidad ni visualizan una relación directa entre éste y la investigación en general. Esto ocasiona que el ejercicio de redacción no sea consciente ni significativo, dificultando el proceso de reflexión que se busca tener mediante la escritura del diario. Sumado a esto, se puede apreciar que los estudiantes no hacen distinción entre las fases que constituyen el componente de investigación en general y sobre las actividades a desarrollar en la primera fase en particular. Resultados similares nos presentan Orrego y Mesa (2005) en su estudio, donde los estudiantes expresan no tener claridad sobre el objetivo del componente investigativo ni sobre las actividades realizadas al interior del mismo para desarrollar habilidades investigativas.

Por otra parte, la apreciación sobre la primera fase del componente aquí presentada, difiere de la identificada por Cárdenas y Faustino (2006), en donde el balance fue altamente positivo en cuanto a utilidad del diario, pues éste fue reconocido por los estudiantes como un instrumento que les permitió reflexionar y concientizarse de su propio proceso de aprendizaje. Además de ello, fue reconocido como un medio para comunicarse con las docentes a cargo de los cursos.

Lo encontrado en las anteriores dos categorías muestra que los estudiantes de cohortes más recientes no encuentran relación entre la primera y la segunda fase del componente, lo cual difiere de lo estipulado en el Currículo y plan de estudios (2006), donde los procesos de reflexión y observación de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, acompañados de la familiarización y utilización de instrumentos de recolección de datos en los cursos de habilidades integradas, buscan sensibilizar al estudiante y prepararlo para los procesos investigativos que conducirá en los seminarios de investigación en el aula.

Por su parte, los programas del Seminario en Investigación en el Aula I muestran que el curso da continuidad al trabajo realizado en la primera fase en los cursos de Habilidades Integradas tanto en inglés como en francés. Dado que originalmente las fases del componente están diseñadas para complementarse entre sí, estos resultados muestran que se podría estar presentando una falencia en el cumplimiento de los objetivos formulados para la primera fase, ya que probablemente no se está exponiendo sistemáticamente a los estudiantes al proceso de reflexión en estos primeros semestres. Esto podría ocasionar que al momento de ingresar al Seminario de Investigación en el Aula I, los conocimientos con los que llegan sean insuficientes, presentándose por esto, como lo vimos anteriormente, la percepción de falta de preparación teórica para realizar el trabajo de observación.

### **Relación entre la segunda y la tercera fase del componente de investigación**

La relación entre la segunda y la tercera fase del componente de investigación se refiere a la correspondencia de los Seminarios de investigación en el aula y el Seminario de Investigación con el Seminario de Trabajo de Grado.

De acuerdo al análisis de los programas de curso del seminario de investigación, los conocimientos adquiridos dentro de esta asignatura les permite a los estudiantes elaborar un anteproyecto de trabajo de grado que será la base de su monografía. Por ende, se aprecia articulación entre este seminario con el seminario de trabajo de grado, y el trabajo de grado como tal, enmarcados dentro de la tercera fase.

Unos docentes consideran que la segunda fase del Componente de Investigación aporta a la realización del trabajo de grado, pues las temáticas de gran parte de las monografías elaboradas en la Escuela de Ciencias del Lenguaje se enfocan en resolver una problemática en un aula o en un curso, ya sea dentro de la universidad o en otra institución educativa. Lo anterior, según los docentes, evidencia apropiación por parte de los estudiantes de las temáticas trabajadas a lo largo de esta fase.



Esta última opinión concuerda con lo encontrado por Cárdenas y Faustino (2006), donde los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes inscribieron sus monografías en la enseñanza de lenguas, con predominancia de la etnografía y la investigación-acción.

Otros docentes y estudiantes encuentran como factor recurrente en el Seminario de Trabajo de Grado el cambio del proyecto planteado en el Seminario de Investigación. Sin embargo, las causas de este cambio difieren para uno y otro grupo. Para los docentes, entre las causas de este cambio se encuentra la exposición que los docentes realizan sobre las diferentes líneas de investigación de la Escuela, ya que los estudiantes se interesan y deciden orientar sus proyectos hacia esas líneas de investigación. Otras posibles causas de cambio son el hecho de que los estudiantes interrumpen relaciones laborales con la institución para la cual plantean la propuesta de investigación, se retiran temporalmente del Programa o pierden la asignatura.

En contraste con lo anterior, las dos causas expuestas por los estudiantes son el cambio de docentes de un seminario a otro y la estructura misma del componente de investigación. En cuanto a la primera exponen que, aunque la propuesta de proyecto sea aprobada en el Seminario de Investigación, la continuidad en su elaboración depende de la aprobación del docente que esté a cargo del Seminario de Trabajo de Grado. Por esta razón, sería deseable la continuación de un mismo docente de un curso al siguiente, como es el caso, casi siempre, para los seminarios de Investigación en el Aula I y II. La otra razón es el poco conocimiento del panorama de opciones de investigación que tienen los estudiantes al momento de plantear su propuesta en el Seminario de Investigación, lo que hace de este seminario un momento de exploración muy temprano para decidir sobre la propuesta del trabajo de grado.

Una propuesta planteada por los docentes, para que disminuya el cambio de proyecto de un seminario a otro, es ofrecer un solo curso para la elaboración de la propuesta de investigación, en vez de dos seminarios (Seminario de Investigación y Seminario de Trabajo de Grado), para posteriormente materializar el proyecto en el marco de la asignatura Trabajo de Grado.

Dentro de la relación de las asignaturas de la segunda fase con la tercera, encontramos referencia a los contenidos. Por un lado, los docentes opinan que el Seminario de Trabajo de Grado es el espacio donde se refuerzan los contenidos estudiados en los seminarios anteriores a éste, ya que los ejes temáticos se escogen con base en los tópicos elegidos por los estudiantes para sus monografías. Sin embargo, los estudiantes difieren de esta percepción, al considerar que el trabajo en este seminario consiste en repetir los contenidos, más no en reforzarlos. De acuerdo con sus respuestas, en el Seminario de Trabajo de Grado no hay un avance significativo en la elaboración del proyecto, pues se retoman las mismas temáticas del seminario anterior, tales como la redacción de la introducción, los objetivos, etc.

En este tema, podemos ver que el componente investigativo, tanto en su estructura y desarrollo responde a la reglamentación dada por el decreto 272, donde se propone articular la docencia y la investigación a través de una línea de investigación. El trabajo en nuestro componente lleva a los estudiantes a establecer dicha correlación en los diferentes seminarios ofrecidos, enfocándose principalmente en la investigación cualitativa en educación en mayor medida y en la investigación en otras áreas en menor medida.

Este decreto también hace referencia a la necesidad de que existan “condiciones adecuadas para el cumplimiento de la investigación”, haciendo referencia a la presencia de “personal dedicado a la investigación, recursos bibliográficos, físicos y tecnológicos y medios de publicación ya sea de resultados de investigación o de material didáctico derivados de la misma”. Las dificultades identificadas por los participantes en cuanto a las actividades de clase o metodología, nos muestran que en el Programa una de las condiciones para el ejercicio de la investigación no se está dando de la manera adecuada, pues aún faltan, por ejemplo, convenios que permitan a los estudiantes acceder fácilmente a las instituciones. En cuanto a los recursos bibliográficos, podemos decir que contamos con una gran variedad de referencias, tanto nacionales como internacionales, las cuales se presentan en los programas de los cursos y además, pueden encontrarse en los centros de documentación y biblioteca de la Universidad. En relación con la publicación de trabajos, se cuenta con la revista

“Lenguaje”, la cual sirve como medio de difusión de los trabajos investigativos de los docentes de la Escuela que pertenecen a las diferentes líneas de investigación.

La modalidad teórico-práctica utilizada en el desarrollo de las actividades de la segunda fase del componente, también responde a la reglamentación del decreto 272.

Por último, en cuanto a las tendencias de formación de docentes adoptadas en la Licenciatura, podemos decir que se siguen tres modelos. El primero, planteado por Roberts (1998 en Cárdenas 2009), es el modelo de ciencia de la acción, el cual sigue la metodología de la investigación acción. El segundo, es un modelo basado en la reflexión, el cual es presentado por Dewey (1938 en Cárdenas 2009) (ciclo de reflexión), que consta de seis etapas: detección de un problema, observación para comprenderlo mejor, propuesta de alternativas para solucionarlo, análisis de las implicaciones de dichas alternativas, selección de la mejor y observación para evaluar el impacto de la alternativa escogida. La reflexión lleva al docente a mejorar su práctica y a un cambio personal y profesional que permite desarrollar la autonomía y la creatividad. En el tercer modelo, Schön (1983, en Cárdenas, 2009), propone la reflexión en la acción, es decir una reflexión simultánea a la práctica que lleva al aprendiz o al docente a probar soluciones inmediatas resolviendo los problemas de manera rápida y creativa. La reflexión continua permite comparar la teoría y la práctica y la autoevaluación permanente; permite crear conciencia del significado de la labor docente en un determinado contexto y conduce a procesos de investigación curricular y de investigación-acción.

Como pudimos ver, los tres anteriores modelos conducen a la investigación acción, el cual es un tipo de investigación cualitativa estudiada en la carrera; sin embargo, en la práctica podemos decir que en los cursos de investigación en el aula el trabajo se enfoca principalmente en la observación y la reflexión; mientras que la investigación acción se refleja mayormente en la práctica docente y en el trabajo de grado, cuando los estudiantes deciden relacionarlo con dicha práctica.

## ***Relación de la segunda fase del componente con otros ejes de la formación***

Presentamos primero la categoría *relación entre el trabajo realizado en las asignaturas de la segunda fase del componente y las asignaturas de otros ejes de la formación*, que fue identificada por estudiantes y docentes, y luego, un grupo de cuatro relaciones que no emergieron en el análisis de la información recolectada en el grupo focal de estudiantes pero sí en el análisis de las opiniones recolectadas en la sesión de grupo y entrevistas a docentes. Estas relaciones son *entre la segunda fase del componente de investigación y la práctica docente, entre las prácticas de escritura en el componente y las prácticas de escritura en otros componentes del plan de estudios, entre el trabajo de grado y la práctica docente y entre el trabajo de grado y otras asignaturas del plan de estudios*.

## **Trabajo realizado en las asignaturas de la segunda fase del componente de investigación y en los demás ejes de la formación**

Esta categoría se refiere a la articulación de los saberes entre las asignaturas de la segunda fase del Componente de Investigación y las asignaturas de otras áreas de la Licenciatura.

Estudiantes, docentes y egresados concuerdan en opinar que existe una carencia de transversalidad entre las asignaturas de la segunda fase y las asignaturas de los demás ejes de la formación, pues no hay integración de los saberes entre las mismas. Aquí los estudiantes retoman lo expresado en cuanto a la dificultad de tiempo, pues se solicitan como producto final en un mismo semestre, trabajos de investigación en diferentes asignaturas. Ante la falta de transversalidad, los docentes proponen hacer una revisión profunda de los contenidos de las asignaturas, con el objetivo de encontrar coincidencias y hacer trabajos conjuntos entre, por ejemplo, asignaturas como Seminario de Investigación en el Aula II, Sociolingüística y Seminario de Pedagogía II. En cuanto a los seminarios de pedagogía, los participantes consideran muy necesaria e importante su integración con los tres seminarios de investigación.

En la revisión del Currículo y Plan de Estudios (2006), encontramos un apartado sobre los espacios de formación pedagógica en la Licenciatura, donde se reconoce que el componente de pedagogía abarca aspectos teóricos, prácticos e investigativos. Por lo tanto, la investigación formativa está contemplada como uno de esos espacios de formación pedagógica. Esto denota que el trabajo entre estos dos componentes debe ser transversal, sin embargo, en la práctica, en ambos se trabaja de manera independiente, sin establecer una correlación entre los mismos, tal como lo expresaron los participantes.

### **Segunda fase del componente de investigación y práctica docente**

Los docentes recalcan el carácter formativo de la segunda fase del componente de investigación, ya que brinda las herramientas que los estudiantes necesitan para llevar a cabo un proceso reflexivo en la práctica docente, al momento de realizar las observaciones y la intervención (investigación-acción) en la institución.

Podemos comparar estos resultados con los hallados por López y Zuluaga (2005), donde se muestra que la formación investigativa adquirida por los estudiantes les permitió llevar a cabo procesos de investigación-acción en la práctica docente, donde pudieron desarrollar y fortalecer todas sus competencias investigativas.

### **Prácticas de escritura en el componente y en otras asignaturas del plan de estudios**

Esta categoría se refiere a las prácticas de escritura tales como reflexiones, ensayos y reseñas, llevadas a cabo en diferentes áreas de la Licenciatura y su relación con la redacción de proyectos de investigación, llevada a cabo en la segunda fase del Componente de Investigación.

Los docentes refieren que los estudiantes presentan dificultad al momento de redactar trabajos de investigación. Es por esto que se cuestiona la existencia de la relación entre las prácticas de escritura llevadas a cabo en otros componentes de la licenciatura (ensayos, reflexiones y reseñas), y las prácticas de escritura presentes al interior de la segunda fase

del componente de investigación, pues parece no haber una relación entre las mismas. En el componente de investigación se hace énfasis en las normas de escritura académica y siempre es una novedad y una dificultad para los estudiantes. En términos generales, los docentes manifiestan que la escritura debe ser un elemento transversal en la Licenciatura aunque también aparece la posibilidad de crear una asignatura electiva de escritura académica.

El análisis de programas nos muestra que uno de los objetivos del Seminario de Investigación en el Aula II es que los estudiantes “se familiaricen con los diferentes modelos de presentación de informe y redacten su informe de investigación”. El descriptivo del Programa nos muestra que los cursos de escritura dentro del componente de lengua materna buscan llevar a los estudiantes a procesos de comprensión de lectura, familiarizándolos con la organización de los textos, recursos estilísticos, estructuras discursivas, coherencia, cohesión, entre otros aspectos, para, posteriormente trabajar en la producción de textos en lengua materna, lo cual puede servir de base para producir textos escritos en lenguas extranjeras. De este modo, podemos ver que la Licenciatura sí cuenta con cursos de escritura académica, tales como Composición I y Composición II; sin embargo, pareciera que los estudiantes tienen dificultades para integrar y aplicar los conocimientos adquiridos en estas asignaturas a la redacción del trabajo de grado.

### **Trabajo de grado y práctica docente**

En esta categoría encontramos opiniones divididas, pues se menciona en la misma proporción la frecuencia y la poca frecuencia de la relación entre el trabajo de grado y la práctica docente. Los docentes manifiestan que es más recurrente que los estudiantes que se encuentran laborando en colegios decidan enfocar su trabajo de grado a la enseñanza de lenguas, relacionándolo, de esta manera, con la práctica docente. En contraste, también se opina que la poca frecuencia de la relación existente entre el trabajo de grado con la práctica docente está directamente relacionada con la dificultad para acceder a las instituciones, lo que se considera un factor que influye en la decisión de los estudiantes de elaborar monografías no relacionadas con la práctica docente.

## **Trabajo de grado y otras asignaturas del plan de estudios**

Ésta se refiere a la realización del Trabajo de Grado sobre un área de la licenciatura diferente a la enseñanza de lenguas.

Los docentes expresan que sí existe investigación multidisciplinar en la licenciatura, pues se le da al estudiante la posibilidad de desarrollar su trabajo de grado en torno a un área diferente de la investigación educativa. De esta manera, se pueden plantear investigaciones en áreas como sociolingüística, análisis del discurso, análisis literario, traducción, etc. Por esto, se recalca que el nombre del componente es “Componente de Investigación” y no “Componente de Investigación en el Aula”. Esto cumple con lo estipulado en el Currículo y Plan de estudios para el componente de investigación.

Los profesores reconocen que aunque los estudiantes no adquieren una formación especializada en estas áreas, tienen la posibilidad de asistir nuevamente a los cursos o tomar electivas en el área de interés, de las ofrecidas por el programa, para apoyar su proceso de investigación.

Según el decreto 272 de 1998, la competencia investigativa y la modalidad teórico-práctica deben ser ejes transversales en los programas de formación docente. En lo estipulado en los programas de los cursos podemos apreciar que existe transversalidad entre la segunda fase y otros componentes del Programa, principalmente con las lenguas extranjeras y el componente de pedagogía y didáctica. En cuanto al segundo componente, los participantes aún consideran que se necesita de una relación más explícita entre ambos, como se vio anteriormente. Particularmente en el Seminario de Investigación se busca que los conocimientos básicos adquiridos en los demás ejes de la formación sirvan de base para continuar el trabajo investigativo. Aquí cabría mencionar la relación con el componente de lengua materna, que según lo visto anteriormente, necesita establecer una relación mayor con el componente de investigación.

## ***Contribución de la segunda fase del componente de investigación a la formación profesional***

En este tema encontramos lo relacionado con el aporte de la segunda fase a la formación profesional en general, que incluye por supuesto, la formación como docentes.

### **Formación docente**

Éste se refiere a la contribución que los cursos de la segunda fase del Componente de Investigación hacen a la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras. Estudiantes, docentes y egresados afirman que la segunda fase del Componente de Investigación sí contribuye a la formación del licenciado. Los tres grupos identifican aportes importantes a la formación como docente conocedor del contexto escolar, docente autorregulador de su práctica y docente investigador.

#### ***Conocedor del contexto escolar***

Los estudiantes y docentes consideran que el trabajo en la segunda fase del componente contribuye a fortalecer la familiarización y el conocimiento de los contextos escolares, ya sean públicos o privados. A través del contacto con las instituciones y las observaciones en ellas, se adquiere una visión distinta de la realidad escolar, ya que se empieza a observar desde el rol de investigador con una perspectiva que no se tiene desde el rol de estudiante. El acceso a la realidad educativa permite vivenciar la cotidianidad en las instituciones, conocer su complejidad y además, ayuda a adquirir una visión general de todas las implicaciones que conlleva la labor docente.

#### ***Autorregulador de su práctica***

Los docentes, estudiantes y egresados consideran que la segunda fase del componente de investigación permite formar profesionales autorreguladores de su práctica. Los docentes adquieren herramientas investigativas que les permiten pensar, tomar distancia y analizar la realidad o el entorno donde se encuentran, para posteriormente reconstruirlo y



transformarlo. El trabajo en investigación permite también, según las opiniones recolectadas, ser más sensibles a lo que sucede dentro del salón de clase y ser más conscientes de las experiencias vividas dentro del mismo, para así buscar soluciones a las problemáticas o situaciones que se presentan y enfrentar los retos que surgen cada día. Asimismo, permite también el desarrollo de la capacidad de autoevaluación, para ser conscientes del trabajo que se está haciendo y la manera como se está llevando a cabo.

Por último, también se reconoce que a través de la investigación, se logra construir un conocimiento que puede ser utilizado para aplicar a otros contextos educativos, y contribuir al mejoramiento de las prácticas llevadas a cabo al interior del mismo.

### *Investigador*

Dentro de la formación como docente investigador, los estudiantes y docentes identifican el desarrollo de las siguientes características:

**Habilidad de observación:** la segunda fase permite a los estudiantes aprender a ser observadores y tomar consciencia de las actividades y estrategias que un docente realiza y utiliza en el aula. Particularmente, los estudiantes mencionan como enriquecedora la experiencia del trabajo de campo donde deben observar a otros docentes, lo cual les permite aprender de ellos. Por otro lado, la observación es importante porque permite identificar problemáticas o dificultades en los grupos de estudiantes. De este modo, es posible reconocer los aspectos a mejorar y reflexionar sobre los procedimientos a adoptar para ayudar a los estudiantes a aprender.

**Visión crítica:** las asignaturas de la segunda fase exigen del estudiante la reflexión sobre las condiciones del ejercicio docente y sobre el ejercicio mismo. En el desempeño como docente, estas prácticas lo habilitan para llevar a cabo procesos de evaluación y autoevaluación, lo cual les permite ser más críticos respecto a su labor. De esta manera, el componente forma para la revisión constante del quehacer docente. La visión crítica permite a los docentes evaluar, por ejemplo, metodologías y técnicas de enseñanza

empleadas en las instituciones, con el objetivo de determinar sus ventajas y desventajas. Particularmente, los docentes manifiestan que las herramientas investigativas adquiridas les permiten a los egresados plantear y liderar proyectos para mejorar las condiciones y estructuras de los entornos educativos donde laboren. Entre tanto, estos últimos reconocen que la habilidad de observación puede también permitirles fundamentar la creación y diseño de material didáctico.

**Fundamentación teórica:** estudiantes y docentes identifican como aporte de la segunda fase la adquisición de fundamentos teóricos para aplicar en la práctica. Los participantes destacan la importancia de la teoría sobre metodologías, métodos de investigación, instrumentos de recolección, perspectivas y en general, el conocimiento de autores a los cuales se puede recurrir para encontrar respaldo en la resolución de problemáticas que se presentan dentro del aula de clase.

De este modo, los participantes consideran que el estudiante puede desarrollar conceptos y fundamentos de lo que es la docencia y las dificultades con las que se van a encontrar, así como de los principios que les van a ayudar a resolverlos.

**Preparación para continuar estudios de postgrado:** los docentes consideran que la investigación es un fuerte de la carrera que aporta una buena preparación para realizar estudios de postgrado. Conocer y poder desarrollar procesos formales de investigación es una ventaja frente a estudiantes que no tienen dicha formación investigativa.

De acuerdo con los docentes, muchos estudiantes consiguen la homologación de las asignaturas de investigación y están preparados para emprender ciclos de formación de posgrado sin mayores carencias en este aspecto. Por su parte, tanto estudiantes como egresados no registraron opiniones respecto a esta categoría, debido a que esta pregunta no fue incluida en el cuestionario que se les hizo al recolectar la información.

Cárdenas y Faustino (2006) reportan resultados semejantes en cuanto al aporte que los estudiantes reconocieron de la segunda fase del componente. De igual manera, Marín,

Quinchía, Monsalve, Ardila, Gómez, Ruiz y González (2008), también identificaron los mismos aportes del componente de investigación en la licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia.

Todos estos aportes identificados por los participantes dan cuenta del cumplimiento de los objetivos planteados en los programas para estos cursos. En los diferentes seminarios, principalmente en el Seminario de Investigación en el Aula I y el Seminario de Investigación, se contemplan objetivos tales como la familiarización por parte del estudiante con los contextos escolares en los cuales se desempeñará en el futuro y la concientización de sus responsabilidades y retos frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se busca que el futuro docente sea capaz de fundamentar su quehacer en la investigación y profundice en los aspectos esenciales que le permitirán tratar desde diferentes perspectivas, los problemas de investigación que surjan en el aula de clase.

Asimismo, el descriptivo nos muestra que el componente de investigación busca desarrollar en los estudiantes una competencia investigativa que les permita examinar, en diversos contextos escolares, problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, reflexionando también sobre “aspectos metodológicos y pedagógicos de la enseñanza de los idiomas”. Adicionalmente, la formación investigativa busca que el futuro docente logre una transformación del contexto donde se desempeñe, mejorando las prácticas tanto del profesor como del estudiante.

Los aportes mencionados anteriormente muestran concordancia con lo establecido por el decreto 272 para los programas de pregrado en el área de educación, pues el Programa busca la formación de docentes con capacidad para comprender las problemáticas educativas con el fin de promover “acciones formativas”. Además de ello, el componente investigativo desarrolla en el futuro docente una visión crítica que le posibilita conocer mejor a sus alumnos e identificar sus necesidades. Por último, se busca que el docente esté en constante formación. De esta manera, se puede concluir que a través de la segunda fase, se desarrolla en los estudiantes la competencia investigativa, tal como lo plantea el decreto 272 de 1998.

Estos aportes identificados por los diferentes actores corresponden a lo propuesto por Bondarenko (2009), quien destaca la importancia de la investigación para el desarrollo tanto personal (autonomía y auto reflexión) como profesional, incentivando en los futuros licenciados creatividad que les permita investigar y tener un rol activo en los contextos educativos, no sólo para transmitir conocimientos sino para transformar la realidad de su entorno.

De esta manera, como lo propone la autora, el Programa ofrece una formación investigativa integral, pues se brindan conocimientos tanto teóricos sobre principios y métodos de investigación como conocimientos prácticos, pues el estudiante desarrolla efectivamente procesos de investigación, sobreponiéndose a las dificultades que encuentra en el proceso de construcción de este conocimiento.

## Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo las presentamos teniendo en cuenta los interrogantes planteados inicialmente, que tienen correspondencia directa con los objetivos planteados. Con el propósito de visualizar mejor esta organización, ubicamos el correspondiente interrogante al inicio de cada síntesis temática.

- ¿Cuál es la apreciación que tienen estudiantes y profesores sobre la estructura y el desarrollo de la segunda fase del Componente de Investigación?

Teniendo en cuenta que la estructura y desarrollo se refieren a diferentes aspectos como el número de cursos, su ubicación en el plan de estudios, la articulación entre los mismos, etc., se puede decir que no es posible establecer una conclusión definitiva sobre estos aspectos, ya que las posiciones son divididas. Algunos participantes consideran que los cursos son suficientes para adquirir una buena formación investigativa, mientras que otros, partiendo de sus experiencias vividas (principalmente estudiantes), opinan que son demasiados, pues no encuentran una correcta articulación entre ellos, identificando además repetición de contenidos entre los mismos. Esto se opone a lo estipulado en el plan de estudios, pues los tres seminarios están diseñados originalmente para complementarse entre sí. En cuanto a la ubicación de la segunda fase en la malla curricular, podemos decir que la mayoría de participantes opinan que está correctamente ubicada, aunque unos cuantos opinan que debería ubicarse un semestre antes, con la finalidad de tener mayor tiempo para la elaboración del trabajo de grado.

Respecto al desarrollo de esta segunda fase, se identificó tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, la necesidad de implementar una metodología que incluya actividades más prácticas, donde los estudiantes puedan tener experiencias investigativas reales, a través de la participación en los semilleros de la Escuela. Asimismo, se considera importante la inclusión de lecturas de informes de investigación, para que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje científico y tengan las bases necesarias para redactar sus

informes. Los estudiantes además piden la inclusión de lectura de textos nacionales, que les permitan tener una mayor comprensión de la realidad educativa de nuestro contexto.

También se considera importante mejorar las condiciones de los estudiantes para el acceso a las instituciones, lo cual es fundamental para el trabajo de campo, para lo que se propone que la Universidad, y la Escuela de Ciencias del Lenguaje en particular, lleve a cabo acuerdos o convenios con instituciones locales para facilitar el trabajo de observación en las mismas.

- ¿De qué manera se integra el componente de Investigación con los demás ejes de la formación?

De acuerdo al Currículo y plan de estudios de la licenciatura, los cursos que hacen parte de otros componentes del programa brindan diferentes aportes que les permiten a los estudiantes tener un mejor desempeño en las asignaturas de la segunda fase del componente de investigación. De este modo, los cursos del componente de lengua extranjera aportan en dos sentidos: posibilitan la lectura de bibliografía sobre investigación escrita en inglés o francés, y permiten familiarizarse desde la práctica, con los instrumentos de recolección de datos, a través del trabajo de sensibilización a la investigación, llevado a cabo en los primeros semestres.

Por otro lado, se puede apreciar que al realizar los trabajos propios de cada curso en los diferentes componentes, hay una carencia de transversalidad, pues se llevan a cabo observaciones en distintos contextos, con el fin de presentar, de manera paralela a la minietnografía, informes de investigación para asignaturas como Psicolingüística y Pedagogía. Esto refleja desconocimiento por parte de los docentes de otros ejes de la formación frente al trabajo realizado al interior del componente de investigación. De esta forma, se evidencia la necesidad de interrelacionar los contenidos de las diversas asignaturas que se ofrecen en un mismo semestre.

- ¿Cuál es la apreciación que tienen estudiantes y profesores sobre la contribución de la segunda fase del componente de investigación a la formación del licenciado?

La apreciación que tienen los estudiantes activos, profesores y egresados de la contribución que hace la segunda fase del componente de investigación a la formación docente, cumple las expectativas planteadas tanto en los documentos oficiales a nivel nacional como en los particulares de la Universidad del Valle. Los resultados muestran que la segunda fase del componente permite formar docentes conocedores del contexto escolar, gracias a la familiarización con las instituciones. Asimismo, la investigación permite formar docentes autorreguladores, siempre dispuestos a mejorar sus prácticas dentro del aula. Además, el componente ayuda a los docentes desarrollar una visión crítica pedagógica, que les permita, a través de la observación y la reflexión, identificar las problemáticas presentadas en el aula y generar, a partir de la fundamentación teórica, soluciones para las mismas, contribuyendo así al mejoramiento de las prácticas educativas y fortaleciendo su crecimiento a nivel profesional y personal.

Otro aporte identificado es la formación continuada del docente en los estudios de postgrado, pues en muchos casos éste tiene la ventaja de ser eximido de diferentes cursos relacionados con la investigación. Cabe aclarar que esto incluye estudios de postgrado en el contexto internacional.

## Bibliografía

Bondarenko, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios Pedagógicos*, 35.1:253. Obtenido el 11 de Marzo de 2010 de la base de datos Informe Académico.

Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala*, 14 (22), 71-105.

Congreso de la República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 0115*. Colombia.

Congreso de la República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ley 1188*. Colombia.

Faustino, C. y Cárdenas, R. (2006). Impacto del componente de investigación en la formación de licenciados en lenguas extranjeras. *Lenguaje*, 36(2), 407-446.

Iafrancesco, G. (2004). Características del currículo. En Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento (p.91-96). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Iafrancesco, G. (2004). Contextualización en una nueva concepción curricular. En Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento. (p.15-28). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

López, M. y Zuluaga, C. (2005). Impacto de la formación investigativa en los estudiantes de licenciatura de idiomas de la Universidad de Caldas. *Lenguaje* 33, 285-303

López, N. (2001). El currículo: nociones y problemáticas. En La de-construcción curricular. Bogotá: Colección Seminarium, Cooperativa Editorial Magisterio.

Marín, O., Quinchía, D., Díaz, A., Ardila, M., Gómez, E., Ruiz, G. y González, D. (2008). Informe Final de Autoevaluación. Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Escuela de idiomas. Universidad de Antioquia, Medellín.

Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Círculo de lectura alternativa Ltda.

McMillan J. H. & Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa* (5a. Ed.). Madrid: Pearson Educación, S.A.

McNulty, M. & Usma, J. (2005). Evaluating Research Skills Development in a Colombian Undergraduate Foreign Language Teaching Program. *Íkala*, 10(16), 95-125.



Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 3012*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 272*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto 2566*. Colombia.

Morse, J.M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia

Orrego, L. M. y Mesa, C. (2005). Evaluación del Componente Investigativo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. En F. Vásquez (Ed.), *La Didáctica de la Lengua Extranjera - Estado de la Discusión en Colombia*. Cali, Universidad del Valle, ICFES.

Proyecto Cofe-Elto. (1994). Ealing, Londres.

Sandín, E. y Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Universidad del Valle. (2000). Acuerdo No. 009. Consejo Superior. Cali.

Universidad del Valle. (2002). *Acuerdo No. 001*. Consejo Superior. Cali.

Universidad del Valle. (2006). *Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés- Francés: Currículo y plan de estudios*. Cali: Facultad de Humanidades, Escuela de Ciencias del Lenguaje.

## **Anexos**

### ***Cuestionarios usados como instrumentos para la recolección de los datos***

#### ***Anexo 1***

##### SESIÓN DE GRUPO CON DOCENTES

Qué apreciaciones tiene usted del Componente de Investigación en relación con:

1. Su estructura y situación en la malla curricular.
2. Su desarrollo y su contribución a la formación del Licenciado en Lenguas Extranjeras.

#### ***Anexo 2***

##### ENTREVISTA A DOCENTES

1. ¿Qué opina del número de cursos propuestos y de la articulación entre ellos?
2. ¿Considera usted que la segunda fase del componente de investigación está correctamente ubicada en el plan de estudios? ¿Por qué?
3. ¿Cuál considera que es el aporte de la segunda fase del componente de investigación al futuro desempeño de los estudiantes como profesores de lenguas?

### **Anexo 3**

#### GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES

La segunda fase del componente de investigación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras está constituida por el Seminario de Investigación en el Aula I, el Seminario de Investigación en el Aula II y el Seminario de Investigación.

1. ¿Qué opina del número de cursos propuestos y de la articulación entre ellos?
2. ¿Considera usted que la segunda fase del componente de investigación está correctamente ubicada en el plan de estudios? ¿Por qué?
3. ¿Cuál considera que es el aporte de la segunda fase del componente a su desempeño como profesor de lenguas?

### **Anexo 4**

#### ENCUESTA A EGRESADOS

Hola compañeros egresados del plan de Lic. En Lenguas Extranjeras:

Nosotros, Maryluz Blanco Caicedo y Fabrizio Linza Ávila estamos actualmente en décimo semestre, realizando nuestro trabajo de grado que se enmarca en el macroproyecto “Evaluación de los procesos académicos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle”. Nuestro objeto de estudio es la segunda fase del componente de investigación, es decir, los Seminarios de Investigación en el Aula I y II y el Seminario de Investigación. Como es una vivencia compartida, sabemos que ustedes tienen mucho que decir al respecto y que esto podría aportar al plan de mejoramiento del programa. Apreciaríamos enormemente su participación en el proyecto, respondiendo a las siguientes tres preguntas.

Siéntanse libres para expresar sus opiniones, les garantizamos confidencialidad y absoluta reserva de sus nombres.

1. ¿Qué opina del número de cursos y de la articulación entre ellos? (Seminario de Investigación en el Aula I y II y Seminario de Investigación).
2. ¿Considera usted que la segunda fase del componente de investigación está correctamente ubicada en el plan de estudios? ¿Por qué? (Antes, para las primeras cohortes, el Seminario de Investigación en el Aula I y II estaban ubicados en el cuarto y quinto semestre y el Seminario de Investigación en el Aula, en séptimo semestre. Actualmente, el Seminario de Investigación en el Aula I y II, están ubicados en el quinto y sexto semestre, y el Seminario de Investigación en el séptimo semestre).
3. ¿Cuál considera que es el aporte de la segunda fase del componente de investigación a su desempeño como profesor de lenguas?

Por favor incluir el año en el que ingresó al programa y el año de finalización de sus estudios.