

**EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS DE LA
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS – FRANCÉS:
ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS DE GRADO DE LA LICENCIATURA EN
LENGUAS EXTRANJERAS DESDE EL 2004 HASTA EL 2010**

AGUEDA ROSA CANDELO NIÑO

CÓDIGO: 0010347

VIVIANA GUTIÉRREZ GIRALDO

CÓDIGO: 0445379

**Anteproyecto de trabajo de Grado para optar al título de
Licenciadas en lenguas Extranjeras**

Asesor de Investigación:

CARMEN CECILIA FAUSTINO

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

SANTIAGO DE CALI

2012

ÍNDICE

	Pág.
<i>Resumen</i>	
<i>Introducción</i>	4
1. <i>Planteamiento del problema</i>	8
2. <i>Objetivos</i>	12
3. <i>Antecedentes</i>	13
4. <i>Marco teórico</i>	26
5. <i>Metodología</i>	40
5.1. <i>Enfoque Metodológico</i>	40
5.2. <i>Procedimiento Metodológico</i>	44
5.2.1. <i>Consulta de documentos oficiales</i>	44
5.2.2. <i>Análisis y clasificación de los Trabajos de Grado</i>	45
5.2.3. <i>Encuesta a egresados</i>	48
5.2.4. <i>Grupo focal</i>	50
6. <i>Resultados y análisis interpretativo</i>	53
6.1. <i>Análisis de enfoques y/ o modelos de investigación</i>	53
6.2. <i>Características de los TDG del periodo 2004 – 2010</i>	55
6.3. <i>Análisis de los TDG por áreas de las ciencias del lenguaje categorizadas</i>	68
6.3.1. <i>Trabajos de Grado en la categoría de enseñanza y aprendizaje de L2 y trabajos para realizarse en la web</i>	68
6.3.2. <i>Trabajos de Grado en la categoría de Lingüística Aplicada</i>	74
6.3.3. <i>Trabajos de Grado en la categoría de Análisis del Discurso</i>	76
6.3.4. <i>Trabajos de Grado en la categoría Literatura</i>	77
6.3.5. <i>Trabajos de Grado en la categoría de Psicolingüística y Sociolingüística</i>	79
6.3.6. <i>Trabajos de Grado en la categoría de Traducción</i>	83
6.3.7. <i>Trabajos de Grado en la categoría otros aspectos del ámbito educativo</i>	85
6.4. <i>Tiempo de elaboración de los Trabajos de Grado</i>	85
6.5. <i>Directores de Trabajos de Grado – cohortes 2004 – 2010</i>	91
6.6. <i>Encuestas a egresados</i>	99
6.7. <i>Análisis de datos recogidos en el grupo focal sobre la experiencia de elaboración del TDG</i>	104
7. <i>Conclusiones</i>	127
<i>Bibliografía</i>	130
 <i>Anexos</i>	
<i>Anexo No. 1. Malla curricular de la Lic. en Lenguas Extranjeras</i>	137
<i>Anexo No. 2. Ejemplo de tabla de clasificación de los TDG por categorías</i>	138
<i>Anexo No. 3. Formato de la encuesta</i>	139
<i>Anexo No. 4. Preguntas para el grupo focal</i>	141
<i>Anexo No. 5. Docentes directores de monografías</i>	143

RESUMEN

Este trabajo de investigación pretende mostrar los resultados de un estudio llevado a cabo como subproyecto del macroproyecto “Evaluación de los procesos académicos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle”. Se espera que los resultados de la investigación sirvan como insumo al proceso de autoevaluación para la acreditación de alta calidad del Programa. Este subproyecto buscaba analizar el proceso de elaboración de los trabajos de grado (TDG), de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, aprobados durante el periodo 2004 a 2010. El propósito fue analizar y describir la manera como los estudiantes vivieron la experiencia de elaboración del TDG, la pertinencia de la formación en investigación y las diferentes tendencias que marcan los trabajos aprobados durante el periodo mencionado. El estudio se enmarca en el enfoque de investigación evaluativa. Se analizó un corpus de 97 monografías. Se administró una encuesta y una entrevista a un grupo de egresados que participaron en el grupo focal del cual se recogió información sobre su experiencia en la elaboración del trabajo de grado. Los resultados mostraron que los estudiantes consideran que la formación en investigación recibida es pertinente más no suficiente para algunas de las áreas del lenguaje. Se encontró además que la mayoría de los trabajos de grado corresponden a problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, por encima de trabajos en otras áreas del lenguaje como la literatura, la traducción, la sociolingüística, entre otras. El rol de tutor y de lector fue valorado positivamente por los estudiantes, en términos generales, con algunas excepciones específicas que impidieron el normal desarrollo del proceso de elaboración de estos trabajos. Igualmente, se identificaron dificultades relacionadas con aspectos tales como la escritura del informe final y la relación tutor-estudiante-lector. También se encontró que la formación recibida y la experiencia en investigación obtenida durante la elaboración del TDG, tuvo un impacto positivo en los diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes (personal, académico, laboral, profesional). Finalmente, los estudiantes hicieron sugerencias para el mejoramiento de este proceso.

Palabras claves: *formación en investigación, trabajo de grado, investigación evaluativa, impacto de la formación investigativa.*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo hace parte del macroproyecto de investigación “Evaluación de los procesos académicos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle”, adelantado por tres docentes que pertenecen al grupo EILA (Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. En el macroproyecto participamos diecinueve estudiantes de la Licenciatura que desarrollamos once de los trece subproyectos como nuestro trabajo de grado. A través de ellos, se evalúan los diferentes componentes que configuran el Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, vigente desde el año 2000.

La investigación evaluativa, enfoque en el que se inscribe el macroproyecto, se propone como un proceso sistemático para identificar fortalezas y debilidades y tomar decisiones para intervenir en el currículo y transformarlo en los aspectos que lo ameriten. Con el desarrollo de los diferentes subproyectos, se buscó que la comunidad de la Escuela, ya fuera como investigadores o como participantes, se sumara a este proceso. Es por esta razón que un grupo de estudiantes nos hemos vinculado a uno de los grupos de investigación de la Escuela a través de la figura Semilleros de investigación, y hemos propuesto estudiar, a través de nuestros trabajos de grado, un aspecto académico relacionado con el Programa en el que nos hemos formado. Uno de esos aspectos es el Trabajo de Grado (TDG).

El TDG puede ser entendido de dos maneras: como un proceso y como un producto. Como un proceso, el TDG constituye una experiencia de aprendizaje, que

bajo la dirección de un tutor competente permite al estudiante integrar los aspectos del conocimiento del pregrado, en torno al estudio o solución de un problema, aplicando métodos de investigación apropiados y estudiados a lo largo de su carrera universitaria.

Como producto, el TDG es un documento académico escrito (informe final de investigación), de extensión variable, que debe cumplir con dos condiciones básicas: la primera, el cumplimiento riguroso de los aspectos metodológicos relacionados con el proceso de investigación; y la segunda, la aplicación de normas apropiadas en la presentación del contenido, de acuerdo con lo establecido en los reglamentos académicos institucionales de cada universidad.

La evaluación de los TDG puede ser visto como evidencia de la calidad del programa de pregrado en el que éste se produce. De allí que conocer el nivel de calidad de los TDG puede constituir un primer paso en el proceso de auto reflexión crítica y de revisión de los programas de pregrado. El presente trabajo busca mostrar evidencias sobre el proceso de elaboración del TDG desde la perspectiva del estudiante y de los informes finales, lo cual puede constituir un aporte importante dentro del proceso de evaluación institucional y dentro de las actividades de mejoramiento que se emprendan.

Los resultados de esta investigación pueden fundamentar otros estudios orientados a determinar los factores que explican el problema analizado. Es decir, dichos resultados podrían ayudar a identificar otras variables que influyen directamente en el proceso de elaboración de los TDG, como la calidad y el impacto de los mismos, los cuales pudieran estar asociados con las características del programa de pregrado como tal.

El fin último de este trabajo consiste en describir las características de los trabajos de grado del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras que fueron aprobados durante el periodo 2004 a 2010, en términos de las áreas del conocimiento, los tipos de investigación, la correspondencia con los objetivos de formación del programa, el aporte del componente de investigación y la experiencia vivida por los estudiantes.

El proceso de investigación se inició con el planteamiento de los objetivos del trabajo y las hipótesis que establecieron los parámetros de esta monografía. Luego esbozamos el marco teórico y los conceptos en los que se basó nuestra investigación. Hicimos además, una revisión de estudios sobre el proceso de elaboración del TDG a nivel local y a nivel general.

En el plano metodológico, describimos las características de la muestra y el procedimiento seguido para llevar a cabo el estudio, así como los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Posteriormente presentamos los resultados obtenidos de los diferentes análisis hechos de los datos recolectados. En primera instancia, la clasificación de los TDG que permiten determinar las tendencias con respecto a las áreas en que se realizaron los mismos, las competencias trabajadas, los sujetos y contextos en los cuales los estudiantes desarrollaron los trabajos, entre otros aspectos. Por otra parte, se analizaron los tiempos que los estudiantes tomaron en la elaboración de los TDG, los enfoques utilizados y los docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje en su rol de tutores y lectores. El análisis termina con sugerencias anotadas por los estudiantes para mejorar el proceso de elaboración del TDG.

Finalmente, se incluyen los anexos que corresponden a los instrumentos utilizados para recoger la información, así como los datos obtenidos de la revisión de los documentos, los cuales fueron clasificados en tablas que permitieron visualizar los resultados del análisis.

Queremos reiterar que esperamos que los resultados de esta investigación contribuyan, por una parte, al mejoramiento de algunos aspectos específicos del programa tales como la formación en investigación, el rol de los tutores y lectores y la elaboración del trabajo de grado. Por otra parte, esperamos hacer una contribución al proceso general de autoevaluación del Programa de Licenciatura en el cual nos formamos como docentes de lenguas extranjeras.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un derecho universal e inherente al ser humano que permite su desarrollo intelectual, personal, económico y cultural. Este derecho, consagrado en la Constitución Política de Colombia “busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.” (Artículo 67).

Según lo establecido en la Constitución Política de Colombia en lo referente al ámbito educativo, se puede acceder a diferentes niveles de educación, clasificados en preescolar, básica primaria, media y superior, niveles que se enmarcan dentro de la educación formal. El ultimo nivel, la Educación Superior ha sido definida por la Ley 30 de 1992, en el capítulo I, artículo 1, como “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.” (p.01). El acceso al conocimiento y la ciencia así como la posibilidad de formación en una disciplina, se materializa a través de una formación en investigación.

En este sentido, las universidades colombianas en los programas académicos de pregrado y postgrado se acogen a los reglamentos establecidos por la Constitución Política de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional y ofrecen a los estudiantes la posibilidad de desarrollar un proyecto de investigación que la Universidad del Valle denomina Trabajo de Grado. La esencia de la elaboración de dichos trabajos es poner en práctica los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación académica de pregrado. De igual manera, desarrollar proyectos que contribuyan al mejoramiento del área de formación.

La Universidad del Valle como institución de educación superior, ofrece dos niveles: pregrado y posgrado en las siguientes áreas del conocimiento: artes integradas, ciencias de la administración, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y económicas, humanidades, ingeniería y salud. En todos los programas académicos, el Trabajo de Grado es un requisito indispensable para obtener cualquier título profesional tal como lo establece el Acuerdo 009 del 2000 del Consejo Superior: “en todos los Programas Académicos de la universidad, se exigirá como requisito parcial para la obtención del título, un Trabajo de Grado, el cual podrá tener diferentes modalidades”. (Documento consultado en línea, sin página).

De la misma manera, la Universidad, valiéndose de su autonomía, ha permitido que cada área del conocimiento establezca normas propias para la elaboración del Trabajo de Grado. Esto está consagrado en el artículo 90, Parágrafo 01 del Acuerdo 009 de 1997 el cual dice que “cada Programa Académico establecerá su reglamento específico de Trabajo de Grado”(p.29).

La Escuela de Ciencias del Lenguaje, que es la unidad en la que se desarrolló este trabajo de investigación, toma como referencia la definición emanada de las disposiciones de la Universidad del Valle. Esta unidad académica pertenece a la Facultad de Humanidades y ofrece entre otros programas la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, inglés – francés, en dos jornadas, diurna y vespertina. Este programa comprende cinco ejes de formación a saber: lenguas extranjeras, lengua materna, fundamentos lingüísticos, pedagogía y didáctica e investigación; (Anexo 1. malla curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras). Como resultado de esta formación los estudiantes deben realizar una Práctica Docente y elaborar un Trabajo de Grado para

obtener el título de Licenciado (a) en Lenguas Extranjeras. El propósito del Trabajo de Grado es llevar al estudiante a un proceso sistemático de investigación sobre una problemática actual relacionada con el área profesional.

La Escuela de Ciencias del Lenguaje está implementando un proyecto de auto-evaluación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras que permita ubicar la misma en un marco de fortalezas y debilidades y a su vez prepararse para el proceso de acreditación. Este proyecto busca realizar aportes a dicho proceso analizando los trabajos de grados realizados durante el período 2004 - 2010.

Así, nuestro proyecto de investigación se centra en el análisis de los trabajos de grado (TDG) y del componente investigativo que nutre la elaboración de los mismos, pues a través de ellos se logra evidenciar la formación en investigación de los graduados en el programa. Los interrogantes que guiaron este proyecto de investigación fueron los siguientes:

¿Han evolucionado en su contenido los trabajos de grado desde el año 2004 al 2010, con respecto a las áreas y los temas desarrollados por los estudiantes?

¿Cómo han vivido los estudiantes la experiencia de elaboración del Trabajo de Grado en términos de expectativas, logros y dificultades?

¿La formación investigativa aporta a la realización del trabajo de grado de manera satisfactoria?

¿Cumplen los trabajos de grado con los objetivos planteados por la Escuela de Ciencias del Lenguaje y el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Valle?

¿Cuáles son las áreas y los enfoques investigativos más frecuentes en los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura, en relación con las posibilidades de investigación que ofrece el programa?

¿Cuál es el aporte de la formación en investigación a la elaboración del TDG y a la formación profesional del estudiante?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Describir las características de los trabajos de grado del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras aprobados entre 2004 y 2010, en términos de las áreas de conocimiento, los tipos de investigación, la correspondencia con los objetivos de formación del programa, el aporte del componente de investigación y la experiencia vivida por los estudiantes.

2.2 Objetivos Específicos

1. Describir las áreas del conocimiento en las cuales se inscriben los trabajos de grado de los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.
2. Identificar los enfoques de investigación adoptados por los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras para el desarrollo del trabajo de grado.
3. Analizar la correspondencia entre los trabajos de grado y los objetivos de la formación.
4. Evaluar el aporte del componente de investigación del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la realización de los trabajos de grado.
5. Describir la experiencia de los estudiantes acerca del proceso de elaboración del trabajo de grado en términos de expectativas, logros y dificultades.

3. ANTECEDENTES

En el marco de este proyecto se realizó una búsqueda de investigaciones sobre los trabajos de grado realizados por estudiantes de programas académicos universitarios a nivel local, nacional e internacional. A continuación presentaremos los estudios encontrados que guardan relación con el nuestro ya sea por el problema de investigación o el enfoque metodológico.

En primer lugar, **Calderón, Martínez y Ospina** (2004), hicieron un análisis de los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas, presentados en un lapso de diez (10) años (1999 a 2003), a través de un estudio descriptivo, cuantitativo, cualitativo e histórico de 206 trabajos de grado.

En este trabajo se realiza una clasificación por áreas de los trabajos de grado, la cantidad de estudiantes que los desarrollaron, el tiempo involucrado en el proceso de elaboración como también los profesores que guiaron dicho trabajo en calidad de directores de los mismos y de los cursos relacionados con los anteproyectos y proyectos definitivos. También se reconstruye el contexto normativo del trabajo de grado, las metodologías, autores, directores y jurados de los mismos.

A través de dicho análisis descriptivo se buscaba establecer lo siguiente: En primera instancia la historia académico - administrativa de la Licenciatura en Lenguas Modernas desde su inicio hasta el 2003. Seguido, el proceso histórico de los trabajos de grados, la percepción de los estudiantes frente al proceso de elaboración del mismo y el conocimiento de ellos en cuanto a la investigación. De la misma manera, la relación de los temas y la clasificación de los trabajos de grado por áreas de las Ciencias del Lenguaje elegidas por los estudiantes y profesores como directores de estos trabajos.

Consecutivamente, el total de graduados y el tiempo invertido en la obtención del título en la Licenciatura de Lenguas Modernas desde 1994 hasta el 2003. Por último, las relaciones entre líneas de investigación de los profesores, sus grupos de estudio, de trabajo y de investigación con los trabajos de grado.

Los autores iniciaron su proceso haciendo de manera simultánea la recolección de datos y el establecimiento del marco conceptual. Posterior a esto, realizaron una búsqueda de definiciones de los referentes conceptuales a fin de aclarar los diferentes términos necesarios para el análisis de los TDG; entre estos términos se ampliaron los siguientes: la investigación, tipos de investigación, el currículo, los diferentes tipos de currículo y todo lo concerniente al archivo.

Es necesario mencionar que los autores tuvieron que aprender en el proceso sobre métodos de recolección de datos (encuestas y entrevistas), la elaboración, aplicación y análisis de los mismos. Buscaron además, asesoría de expertos para temáticas en las cuales no se tenía suficiente información.

Una vez establecidos los conceptos necesarios para la elaboración de esta investigación y después de haber recolectado y procesado la información recogida a través de documentos de la Escuela, entrevistas y encuestas, surgieron ocho archivos que contienen la siguiente información: ARCHIVO 1: Cohortes desde 1990 hasta 1999, ARCHIVO 2: Estudiantes graduados, ARCHIVO 3: Trabajos de grado, ARCHIVO 4: Tiempos de los trabajos de grado, ARCHIVO 5: Directores y jurado evaluador, ARCHIVO 6: Resúmenes de los trabajos de grado, ARCHIVO 7: Clasificación de los trabajos de grado y ARCHIVO 8: Vinculación de profesores.

El análisis de los datos permitió llegar a las siguientes conclusiones:

Las reformas curriculares tales como el Acuerdo 008, de noviembre 19 de 1996 del Consejo Superior, por el cual se modifica el Acuerdo 001 de 1996 que crea la Escuela de Ciencias del Lenguaje, en la Facultad de Humanidades. (41); la Resolución 103 diciembre 05 de 1999 del Consejo de Facultad, por el cual se aprueba el reglamento de Trabajo de Grado para los programas académicos de la Facultad de Humanidades; el Reglamento Interno de febrero de 2000 para la elaboración y presentación de trabajos de grado en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas y Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje; el Reglamento Interno de noviembre de 2003 sobre la elaboración y presentación de trabajos de grado noviembre, entre otros, jugaron un papel importante tanto en el desarrollo del trabajo de grado como en la formación del profesional de la Escuela de Ciencias del Lenguaje porque dio respuesta a nuevas necesidades sociales y formó profesionales autónomos con una competencia interdisciplinaria que les permite la transformación de su contexto.

Las reformas curriculares de la Universidad, permitieron la creación de nuevos cursos como Seminario de Monografía y Seminario de Trabajo de Grado y la obligatoriedad de los trabajos de grado para obtener el título profesional con el fin de responder mejor a la necesidad de elaborar los trabajos de grado acordes con los requerimientos del área de investigación de la Escuela.

Se logró establecer la permanencia, el reingreso y la deserción de los estudiantes del programa en los períodos analizados, observando que al crearse los nuevos cursos aumentaron el número de semestres para lograr los créditos necesarios y además, el tiempo utilizado para la elaboración del trabajo de grado. En este sentido, se

puede afirmar que esta reforma incidió en la permanencia, reingreso y / o deserción de los estudiantes del Programa de Lenguas Modernas.

Se clasificaron las áreas que tuvieron mayor preferencia en la elaboración de los trabajos de grado: la enseñanza de lenguas es la más privilegiada con un porcentaje del 47% del total de los trabajos, seguidamente se encuentran trabajos en las áreas de sociolingüística y literatura que representan el 18% y 6.5% respectivamente.

Las encuestas efectuadas a los profesores que han sido directores de trabajos de grado mostraron que los tutores valoran positivamente este rol y reconocen la importancia de dirigir trabajos de grado. Los docentes consideraron que éstos retroalimentaban al docente en sus procesos académico- investigativos. De igual manera, afirmaron que el tiempo y la formación teórica brindada a los estudiantes del programa de Lenguas Modernas para elaborar sus trabajos de grado no eran suficientes.

Los autores de esta investigación dieron algunas recomendaciones que a futuro que permitirían realizar mejoras en la Licenciatura, teniendo en cuenta los resultados obtenidos. Las recomendaciones más relevantes se podrían sintetizar de la siguiente manera: (1) crear de una base de datos que permita el fácil acceso a la información acerca de todo lo concerniente a la elaboración de trabajos de grado y de los estudiantes. (2) dar a conocer a los estudiantes de manera oportuna las áreas de investigación con las que cuenta la Escuela que podrían ser ideales para la elaboración de los trabajos de grado como también los docentes que podrían dirigir sus trabajos. (3) tener en cuenta los campos de acción de los trabajos de grado para incluir dichas temáticas en el curso Seminario de Trabajo de Grado. (4) precisar y unificar los criterios con los cuales se evalúan las tesis de grado.

En segundo lugar, **Aguilar et al** (2007), presentaron un estudio de tipo descriptivo en el que realizaron dos tipos de análisis: uno de carácter descriptivo bibliométrico y el otro un análisis de datos textuales en el área organizacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomas, Bogotá. En este estudio fueron revisadas 1307 tesis presentadas en un lapso de tiempo de 20 años (1985– 2005) del que fueron seleccionadas 247 que se enmarcaban dentro de la Psicología organizacional.

A pesar de que esta investigación no está relaciona con el área de Ciencias del Lenguaje, la consideramos pertinente porque brinda herramientas metodológicas aplicables a nuestro trabajo de investigación. En este trabajo se elabora una base de datos con las 247 tesis seleccionadas y se establecen unas variables para la sistematización previa de los datos. Este proceso se hizo teniendo en cuenta dos tipos de análisis:

1. Análisis de carácter descriptivo bibliométrico: en el cual se revisa, se resume, se identifica y se sintetiza la información obtenida a través de la lectura de los trabajos de grado clasificados. Se diseñó y se aprobó una ficha de registro en EXCEL en la que se consignaron todos los datos encontrados en las tesis de grado, una vez recogida la información de manera manual.

Las variables utilizadas fueron: número topográfico, año, título, autores, director, jurados, problema, objetivos, enfoque, metodología, diseño, población, instrumentos, procedimientos, tipo de análisis estadístico y referencias. Las principales fuentes de recolección de datos fueron la Biblioteca, la Facultad de Psicología y la Hemeroteca.

2. Análisis de datos textuales: en el cual se organizan, se describen, se resumen y se comparan las diferencias temáticas en el periodo comprendido entre 1985 y 2005. Para este análisis se utilizó el paquete estadístico SPAD, versión 5.0 y se definieron dos variables nominales: a) apartados, en el que se clasifican los textos de acuerdo con el título, el problema, el objetivo general y los objetivos específicos y b) año, en el cual se designan el rango de los años en los que fueron publicados y se agrupan en cuatro periodos de cinco años cada uno, formando un corpus cronológico.

En la investigación anterior se evidenció que en el año 1995 se elaboraron el mayor número de trabajos de grado (50 trabajos), seguido de 1997 (37 trabajos), 1994 (22 trabajos), 1998 (18 trabajos), 1999 (17 trabajos) y el 2000 (16 trabajos). También se pudo observar que durante el periodo del Decano José Cárdenas se realizaron 90 trabajos de grado, siendo éste el número más alto durante el estudio.

El número de autores de los trabajos de grado está entre 1 y 3 estudiantes; en el registro del número de jurados por trabajo de grado se presentaron casos excepcionales donde hubo cuatro tesis con 1 jurado, 30 con 2 jurados y 41 con 3 jurados.

En cuanto al enfoque, los trabajos fueron clasificados teniendo en cuenta el área del conocimiento, que no mencionaremos porque no es relevante para nuestra área. Los trabajos de grado también se clasificaron teniendo en cuenta la metodología, encontrándose que la metodología predominante fue la empírica – cualitativa con un 39.3 % que equivale a 97 trabajos.

Se identificaron las expresiones más utilizadas en la elaboración de los trabajos de grado (estudio léxico métrico) y se logró una clasificación de las temáticas

en forma descendente, es decir, de la más a la menos utilizada. Los autores de esta investigación no aportaron recomendaciones a futuro.

En tercer lugar, la investigación de **Jiménez** (2004) analiza la producción intelectual de los estudiantes a través de las citas de la literatura utilizadas en la tesis de pregrado y los intereses de investigación de sus autores, quienes aspiraban a obtener el título de Licenciados en Educación en dos Universidades Venezolanas: la Universidad Simón Rodríguez (UNESR) y la Universidad Central de Venezuela (UCV).

En este trabajo de investigación encontramos la definición de Trabajo de Grado, en la cual se basará la autora para su análisis: “Las tesis de grado se definen como una investigación con sólidas bases metodológicas. Es el requisito último para optar a un título universitario o académico y requiere de la aprobación de un jurado evaluador. Tienen varias denominaciones como: disertaciones (cuando se presentan en el nivel de doctorado) tesis de grado, trabajo especial de grado, trabajo de licenciatura o memoria.” (p. 01).

Como metodología la autora aplicó la bibliometría como método básico de análisis con el objetivo de examinar cómo se distribuye la consulta de documentos en las tesis de grado de la Licenciatura en Educación. En este sentido, la bibliometría es definida como:

Un método analítico que mediante la aplicación de estadísticas descriptivas, análisis multidimensional y representaciones gráficas permite medir el desarrollo de la ciencia.

Este método es de gran utilidad en la formulación de políticas científicas porque con sus resultados se puede observar sobre qué investigan los científicos, qué posición ocupan los científicos de un país en el ámbito de la ciencia, describe la actividad de los investigadores en forma individual o de los centros de investigación y las innovaciones o tendencias de estudios realizados en una disciplina determinada. (Pitchard, 1968:348 -349 en Jiménez, 2004)

Se consideraron los trabajos presentados entre 1990 y 1999 en dichas universidades. Inicialmente se propuso analizar 100 tesis en cada institución. Sin embargo, se realizó el estudio con 86 tesis de grado de la Universidad Central de Venezuela (UCV) porque 14 de las 100 no se encontraban disponibles en la biblioteca, por dos razones específicas: ocho no se localizaron en la estantería y seis estaban siendo digitalizadas. Adicionalmente, los empleados de esta Universidad estuvieron en paro y la sala de tesis estuvo cerrada en varias ocasiones. En la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) debido a la dispersión de los Núcleos (21 en todo el país) se tuvo acceso a 99 Tesis de Grado, que como parte del Proyecto de Rescate de la Memoria Documental de la UNESR recibió la Dirección de Servicios Bibliotecarios de esta Universidad durante el lapso de estudio.

El objetivo era detectar algunos indicadores que describieran las tendencias en el uso de fuentes de información de los autores de las tesis y sus temas de investigación en el área de Educación (en el nivel de pregrado) con el objetivo de fortalecer y reforzar la cultura de investigación en estas dos instituciones.

Esta investigación obtuvo los siguientes resultados: la Universidad UNESR presenta una diversidad amplia en los campos de investigación (246) frente a la Universidad UCV que es más homogénea en ellos (114). El núcleo de los temas de tesis en ambas instituciones se centra en la educación básica y en los docentes de ese nivel, aunque en la UNESR se observó una tendencia a tratar temas vinculados al desarrollo y/o a aplicación de estrategias instruccionales en sus trabajos de grado. En cuanto a la metodología utilizada en el desarrollo de los trabajos de grado, se observa

que en la UNESR la Investigación Descriptiva ocupa el 51% en las tesis, y en la UCV el 53% uso esta metodología, siendo ésta la más utilizada en ambas universidades.

En lo relacionado al objeto de estudio, el total de autores personales citados en la UCV fue de 408 y en las tesis de la UNESR fue 793. Se referenciaron los autores que tenían tres o más citas en el corpus consultado; la siguiente tabla muestra el resumen de los hallazgos:

<i>Autores Personales más Consultados en Ambas Universidades</i>	
<i>Autores</i>	<i>No. de consultas</i>
Albornoz, Orlando	21
Ander-Egg, Ezequiel	20
Ausebel, David	6
Best, J	22
Estacio, Pedro	6
Esté, Arnaldo	11
Freire, Paulo	8
Goodman, Kenneth	9
Hotchman, Elena	6
Laforcade, Pedro	9
Lernet, Ruth	15
Morales, Víctor	12
Piaget, Jean	31
Prieto F. Luis	11
Ramírez, Tulio	17
Rodríguez, Nacarid	27
Sabino, Carlos	46
Satir, Virginia	7

Tabla No. 1. Autores Personales más consultados en ambas Universidades

De igual manera, fueron clasificados dentro de las fuentes más citadas las obras escritas por tutores, las obras de autores institucionales, obras en idioma inglés, obras consultadas en Internet, títulos de revistas, revistas extranjeras renovadas (en 7 universidades), tipos de editoriales, ciudades de edición de materiales y años de publicación de los materiales reseñados en las bibliografías.

En el presente estudio se pudo concluir que las tesis de grado son una fuente de información para definir o redefinir las tendencias de investigación de una institución. Por otra parte, los jóvenes investigadores no tienen a su disposición la misma oportunidad de acceso a la información que los investigadores consolidados. Además, la bibliografía consultada para la elaboración de las tesis de grado, en ambas universidades, correspondió a literatura de autores locales. Los autores con énfasis en las áreas de educación más consultados fueron: Albornoz, Best, Esté, Lerner, Piaget y Rodríguez y por el área metodológica: Ander-Egg, Morles, Ramírez y Sabino. Finalmente, algunos de los factores que dificultaron la realización de las investigaciones fueron la desactualización de las colecciones en las bibliotecas, la escasa plataforma tecnológica y tipos de fuentes consultadas.

En cuarto lugar tenemos a **Berdugo y Cárdenas** de la Universidad del Valle (2007), quienes hicieron una sistematización de la producción investigativa de los estudiantes y profesores de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Las autoras plantearon como objetivos determinar los tipos de trabajo de grado realizados por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, la relación de éstos con las líneas de investigación y con la producción investigativa de los profesores de la Escuela.

Para la sistematización se hizo un corpus de trabajos de grado, ochenta y dos (82) de estudiantes de las cohortes 2000, 2001 y 2002 y dos (2) de estudiantes de cohortes anteriores al 2000 que hicieron reingreso con traslado al programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, para un total de ochenta y cuatro (84) trabajos de grado. La información de los estudiantes se obtuvo de documentos de la dirección del programa, de estudios sobre los trabajos de grado y de información suministrada por los

mismos estudiantes La información de los profesores se obtuvo de los documentos de los grupos de investigación. Para el análisis documental, las autoras llevaron a cabo un proceso de lectura, relectura y comparación constante de la información tanto de los profesores como de los estudiantes.

Los resultados muestran que sesenta y cuatro (64) de los ochenta y cuatro trabajo de grado se inscriben en el área de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y específicamente en didáctica de lenguas, aprendizaje/adquisición de lenguas, literatura, traducción y educación bilingüe. Con respecto al enfoque metodológico de los trabajos de grado predominan las investigaciones de corte cualitativo-descriptivo, seguido de investigaciones de descripción etnográfica combinadas con investigación-acción. Hay también un considerable número de trabajos que utilizan la investigación-acción.

Las propuestas y diseños de cursos y materiales incluyen casi todas el diagnóstico, el diseño, la elaboración la implementación y evaluación de las mismas y utilizan como metodología la investigación-acción; estas propuestas están articuladas con la práctica docente.

Por último, con respecto a la relación entre los trabajos de grados y los grupos o líneas de investigación de la Escuela, Berdugo y Cárdenas encontraron que existe una mayor relación entre el grupo EILA (Equipo de investigación en Lingüística Aplicada) y los trabajos de grado puesto que como ya se mencionó, la mayoría de los proyectos de los estudiantes tienen que ver con el área de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Como quinto antecedente, encontramos la investigación de **Cárdenas y Faustino** (2008) llevada a cabo durante los años 2003 y 2006, con el propósito de describir la experiencia de aprendizaje sobre investigación y determinar el impacto del componente de investigación de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en los estudiantes de las cohortes 2000 y 2001 en aspectos tales como la escritura de su monografía, la práctica docente y en otros aspectos de su vida académica y personal.

El enfoque investigativo fue de corte mixto. La muestra total de sujetos participantes fue de 38 estudiantes que ya habían terminado el ciclo de formación en investigación. Al inicio de la investigación se aplicó una encuesta no estructurada (formato de respuestas abiertas) para recoger información sobre la experiencia de los estudiantes en los seminarios de Investigación en el Aula I y II (desempeño de los estudiantes y los docentes, actividades realizadas, contribución del componente a la vida académica, etc.). La segunda encuesta fue semiestructurada (formato de respuestas cerradas y abiertas) y se aplicó a estudiantes que ya habían terminado su formación en investigación. Con la tercera encuesta, no estructurada, se buscaba obtener información para establecer la relación entre investigación en el aula y la práctica docente. Las dos primeras encuesta se aplicaron a estudiantes de 8° semestre y la tercera a estudiantes de 10° semestre. Las encuestas fueron realizadas utilizando procedimientos cualitativos y cuantitativos.

Los resultados mostraron que los estudiantes vivieron experiencias disímiles con los diarios en los primeros semestres. Unos consideran que fue aburrido y agotador y no aportó a su formación; para otros fue pertinente como formación antes de

tomar los Seminarios de Investigación en el Aula. Con respecto a los seminarios, foco de la investigación, los estudiantes dan un gran valor al aporte que éstos hicieron a su vida académica y a su desempeño en otras asignaturas afines. En cuanto al desempeño de las docentes a cargo de los seminarios, los estudiantes valoraron positivamente su trabajo. El impacto de la formación en investigación trasciende el ámbito académico pues los estudiantes opinaron que éste influyó en algunos aspectos de su vida personal en los cuales la observación y el pensamiento analítico son importantes. En la vida profesional, los seminarios fueron útiles por cuanto les permitió conocerse mejor como docentes y conocer a sus estudiantes y los contextos en los que laboraban, Hay entonces una estrecha relación entre los seminarios y la práctica docente. Finalmente, los estudiantes también hicieron sugerencias para mejorar el componente: revisar y reestructurar la primera etapa del componente y tener más compromiso por parte de los docentes en el acompañamiento con el diario; mayor articulación de los Seminarios de Investigación en el Aula con los seminarios de Investigación y Trabajo de Grado para evitar la repetición de contenidos y establecer convenios con instituciones para evitar tropiezos durante el trabajo de campo, entre otras.

4. MARCO TEÓRICO

Consideramos conveniente centrarnos en el cuerpo normativo que rige la Educación Superior en Colombia y principalmente lo relacionado con la investigación en la Universidad del Valle para analizar el corpus a la luz de las disposiciones oficiales.

De acuerdo con los artículos 1 y 110 de la Ley 115 de 1994, la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su integridad, de sus derechos y sus deberes, que requiere un educador de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional.

En este sentido, la Ley General de Educación, ley 115 de 1994 inició una reforma educativa que implementó la formación científica, pedagógica y ética de todo educador. De igual manera, el Decreto 272 de febrero de 1998 (Ministerio Nacional de Educación), estableció los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las Universidades; este decreto establece que los programas deben formar un docente capaz de comprender las problemáticas relacionadas con la educación y 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 estudiantes 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.

De igual manera resalta que debe haber una articulación entre docencia e investigación que debe garantizarse a través de al menos una línea de investigación en educación y pedagogía, 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.

Es conveniente resaltar la importancia que tiene la formación investigativa en el pensum de la Universidad del Valle, puesto que cada uno de sus programas debe trabajar en beneficio de este componente y su desarrollo. La formación de los estudiantes y docentes deben tener entonces la investigación como una base formativa en todo programa académico. Esto lo reza en el párrafo del capítulo II, el decreto 272 de 1998 del Ministerio de Educación Nacional:

El carácter teórico- práctico con natural a la formación de educadores y al desarrollo de sus actitudes y competencias investigativas estará presente, de manera continua, durante todo el programa. La dedicación de ciertos momentos formativos para la realización de prácticas específicas se definirá de acuerdo con la propuesta académica del programa.(p.03)

Por lo tanto, la investigación es un componente inherente a la formación académica propuesta por la Universidad del Valle; el Acuerdo 003 del 2001 reglamentado por el Consejo Superior de la Universidad del Valle establece los principios y objetivos que caracterizan y orientan la investigación en dicha Universidad, partiendo de la Ley 30 del Ministerio De Educación Nacional, la cual define la investigación como una finalidad básica de la Educación Superior. Uno de los propósitos de la Universidad es responder a las necesidades sociales a través de los resultados obtenidos por las investigaciones realizadas. De tal manera este acuerdo (003

del 2001 - Consejo Superior - Universidad del Valle) establece los principios y objetivos del componente investigativo dentro de sus servicios educativos de los cuales resaltaremos los pertinentes a nuestro trabajo de la siguiente manera:

ARTICULO 1º: La Universidad del Valle reconoce como Principios que orientan la Investigación los siguientes:

La Investigación es un proceso de relevancia social orientado a la producción y difusión de conocimientos fundamentados en principios éticos y en equilibrio con la naturaleza, que debe contribuir a los procesos de construcción de la nación colombiana y al desarrollo del pensamiento y la cultura contemporánea.

La Investigación es una práctica académica generadora de conocimiento, productos y servicios.

La Investigación es una actividad científica, que se realiza en un marco de libertad académica, con autonomía e independencia crítica.

La Investigación es el componente que fundamenta el proceso de formación académica y profesional al cual se articula permanentemente, para generar conocimiento y proveer educación de alta calidad.

La Investigación es una actividad intelectual que se constituye en el eje de la evolución del docente, de las transformaciones curriculares y de la modernización de la Universidad.

Objetivos

ARTICULO 2º Para construir una cultura investigativa la Universidad del Valle se traza el siguiente Objetivo General:

La Universidad del Valle reconoce la investigación como actividad intelectual que se inscribe en las corrientes mundiales del conocimiento, y se enmarca en las políticas que la Institución se traza para cumplir con su papel estratégico en la sociedad colombiana.(Documento consultado en línea sin número de página)

Las anteriores normas legales obligan a las instituciones a tener una mirada crítica frente a su misión, su visión y su responsabilidad social. Siendo consecuente con estas disposiciones legales, la Universidad del Valle, que es el contexto donde se desarrollará nuestra investigación, no está exenta de trabajar bajo toda esta normatividad. El Proyecto Educativo Institucional reglamenta su misión y su visión proponiendo unas condiciones favorables de investigación en la formación de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta que el Trabajo de Grado es el resultado tangible de un proceso investigativo y formativo para los estudiantes de la Universidad del Valle, el componente investigativo juega un gran papel en este proceso de formación porque permite preparar profesionales capaces de comprender la problemática relacionada con el contexto social y laboral y emprender acciones formativas tanto a nivel individual como colectivo. El Acuerdo 009 de 1997 del Consejo Superior (Reglamento Estudiantil) en el artículo 90 determina que:

[...] El trabajo de grado consiste en una aplicación teórica o teórico-práctica de los conocimientos y destrezas adquiridas en el proceso de formación profesional, para el análisis y solución de un determinado problema dentro del área o campo de formación.

El trabajo de grado puede orientarse a la sistematización de conocimientos, a la formulación y solución de problemas de investigación, a la definición y diseño de proyectos destinados a la aclaración de aspectos prácticos de diferente orden al diseño, realización y evaluación de proyectos de intervención en el área profesional o a la actividad práctica en la solución de problemas en las respectivas disciplinas.(p. 29)

Este trabajo se ha basado en algunas disposiciones legales establecidas en el Decreto 272 de 1988 el cual fue derogado por el Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003 (Ministerio de Educación Nacional) donde se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de los programas académicos de Educación Superior. Este Decreto se refiere a la formación investigativa en el Capítulo I, artículo 6 que dice:

La institución deberá presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación y para acceder a los avances del conocimiento. (p. 3)

Si miramos ahora nuestro contexto inmediato, la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle forma licenciados en inglés y en francés desde

hace varias décadas. Los profesionales del Programa de Licenciatura de nuestra Escuela se desempeñan como docentes en diferentes niveles y contextos educativos.

Uno de los objetivos de formación se refiere al desarrollo de “aptitudes y competencias investigativas que le permitan indagar, reflexionar y discutir sobre problemas relacionados con la descripción pedagógica de las lenguas extranjeras y las áreas disciplinarias.” (Currículo y plan de estudios. 2005:9)

Este objetivo está en consonancia con los planteamientos de Stenhouse (1993) al considerar el concepto de «profesionalidad amplia» del docente, cuyas características son: a) El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo. b) El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar. c) El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades. (p. 197)

Los estudiantes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje están en capacidad de cumplir con estas características, a través del componente investigativo desarrollado durante el transcurso de su formación.

El programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras comprende un componente investigativo con énfasis en la Investigación Educativa que se desarrolla e implementa durante los diez semestres académicos de la Licenciatura. Inicialmente en los cursos de Lengua Extranjera se plantea una fase de sensibilización a través de la introspección y la observación sobre el proceso de aprendizaje de las lenguas y de los fenómenos o situaciones que suceden en el aula.

Después de esta fase de sensibilización viene una fase de formación teórico-práctica que se centra en el desarrollo de habilidades investigativas en el campo educativo y en el contexto del aula de lengua extranjera (Seminarios de Investigación en Aula I y II) y se complementa con el estudio de otros enfoques investigativos y la preparación de un proyecto de investigación como resultado de dicho proceso, que podría ser la base del proyecto de grado. (Seminarios de Investigación y de Trabajo de Grado)

Según el reglamento interno de Trabajo de Grado (2009) “los conocimientos, habilidades y reflexiones teórico – prácticas adquiridos a lo largo de la formación, junto con el conocimiento temprano de las instituciones educativas y de los tipos y métodos de investigación, se conjugan para formar un docente con mejores herramientas para transformar los espacios escolares y su labor pedagógica en aras del mejoramiento de la educación.” (p.6) También estipula que “el proyecto de grado puede estar relacionado con la práctica docente que se desarrolla paralelamente en los semestres IX y X. (...) Su investigación puede así, tratar de resolver un problema particular de una institución de la cual ya se posee algún tipo de información y conducir estudios de tipo investigación – acción. “ (Ídem)

La elaboración del TDG establece unos objetivos generales a través de los cuales se busca que el estudiante avance en sus procesos de formación profesionales ejercitándose en los campos y metodologías de investigación de su campo profesional. De igual manera se busca que el estudiante integre sus conocimientos y destrezas frente a reflexiones teóricas y análisis críticos sobre problemas que podrá enfrentar habitualmente.

También se pretende que el estudiante oriente su actividad profesional hacia la solución de conflictos y necesidades de su entorno y que dedique su trabajo investigativo al desarrollo de las líneas de investigación aprobadas por la Universidad. Nos parece importante mencionar algunas definiciones de Trabajo de Grado en otras Universidades para hacer una comparación entre las diferentes características de este concepto entre dichas universidades y la Universidad del Valle:

A. La Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia, en el acuerdo 007 de 2002 del Consejo Académico, en el artículo 4, define el Trabajo de Grado así:

Se denomina Trabajo de Grado al proceso teórico- práctico de carácter científico, tecnológico, pedagógico, socio-cultural o de extensión a la comunidad que desarrolla el estudiante sobre un área de su formación profesional o tecnológica y que, por su profundidad académica y metodológica, apunta a la generación de conocimientos teórico-prácticos, a la aplicación y comprobación de teorías, al rescate y fomento de la cultura o a la creación de modelos tecnológicos o teóricos que contribuyen a la solución de problemas de la comunidad, relacionados con el mejoramiento de la calidad de vida.(p. 2)

B. Universidad de Pamplona, Norte De Santander, Colombia, en el Acuerdo 186 del 2005, en el Capítulo VI , artículo 35 del Consejo Superior define el Trabajo de Grado así:

En el Plan de Estudios de los programas, la Universidad establece como requisito para la obtención del título profesional, la realización por parte del estudiante, de un trabajo especial que se denomina “TRABAJO DE GRADO”, por medio del cual se consolida en el estudiante su formación integral, que le permite:

- a. Diagnosticar problemas y necesidades, utilizando los conocimientos adquiridos en La Universidad.
- b. Acopiar y analizar la información para plantear soluciones a problemas y necesidades específicas.
- c. Desarrollar planes y ejecutar proyectos, que le permitan demostrar su capacidad en la toma de decisiones.
- d. Formular y evaluar proyectos.
- e. Aplicar el Método Científico a todos los procesos de estudio y decisión.”

C. Universidad De Caldas, Armenia, Colombia define el Trabajo de Grado:

En los Programas académicos de pregrado, en los cuales el trabajo de grado se constituye en requisito de graduación, éste hará parte del plan de estudios respectivo y consistirá en una actividad certificada, un documento o una obra, con la cual el estudiante demuestra sus competencias para el ejercicio de una profesión o disciplina o para la investigación individual o en grupo. (p.20)

Las diferentes definiciones de Trabajo de Grado tienen una similitud entre sí, ya que todas propenden por el fortalecimiento del componente investigativo y comparten además, las siguientes características: es un requisito indispensable para obtener el título profesional, es una aplicación teórico - práctica de lo aprendido, hacen parte del plan de estudios y apuntan a la solución de problemas de la comunidad.

Dentro del programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras la elaboración del TDG busca el cumplimiento de los siguientes objetivos específicos, por parte del estudiante:

- ☐ Realizar una práctica en los procesos y metodologías de investigación propios de las Ciencias del lenguaje, y de disciplinas afines.
- ☐ Continuar con la formación profesional a través de trabajos de investigación y prepararse para estudios de postgrado.
- ☐ Proponer soluciones a problemas relacionados con el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras de manera autónoma y creativa.

Además de la posibilidad de proponer proyectos relacionados con problemáticas educativas, el Programa de Licenciatura, en el marco de la flexibilidad curricular, permite que el estudiante pueda desarrollar su Trabajo de Grado en “ áreas de trabajo que tratan del lenguaje y la educación, por ejemplo: pedagogía, lingüística aplicada, literatura, cultura, traducción, bilingüismo, educación bilingüe, descripción y

enseñanzas de lenguas extranjeras, del español, de las lenguas indígenas colombianas, de la lengua de señas colombianas, lingüística descriptiva, sicolingüística, entre otras. El área escogida será de interés de los estudiantes, de los grupos y los profesores de la Escuela.” (Reglamento de Trabajo de Grado, 2005:6)

En relación con los aspectos formales y administrativos, “materias seminario trabajo de grado, trabajo de grado y de ser necesario continuación de trabajo de grado.” (Ídem).

Según el Centro Cultural Luis Echavarría Villegas de la Universidad de EAFIT (Escuela de administración, finanzas e Instituto Tecnológico de Medellín), un proyecto de grado puede contener los siguientes aspectos que pueden ser modificados dependiendo de la modalidad y línea de investigación: Título del proyecto, Introducción, Planteamiento del problema, Objetivos, Preguntas o hipótesis que orientaran la investigación, Justificación, Antecedentes, Aproximación teórica, Metodología, Resultados y Bibliografía básica. De igual manera, el TDG debe contener los siguientes aspectos, sujetos a cambios de ser necesarios:

Portada. Es la página informativa del documento y proporciona los datos que permiten identificarlo. Incluye el título, el subtítulo (si lo hay), el nombre del (los) autor (es), el tipo de trabajo realizado (tesis, monografía, trabajo, informe, etc.) y el nombre y título académico del director o asesor del trabajo. Estos elementos deben estar centrados en la página y a una distancia equidistante.

Tabla de contenidos. Esta página es obligatoria. En ella aparecen los títulos de las divisiones y subdivisiones del trabajo, así como los materiales

complementarios como índices, glosarios, bibliografías y anexos. Estos deben ir en el orden en que aparecen y con el número de página en que se encuentran.

Resumen en español o idioma extranjero. Su uso es obligatorio. Consiste en la presentación abreviada y clara del contenido del documento. Para las monografías y ensayos se recomienda un resumen de máximo 250 palabras. En trabajos muy extensos, el resumen debe ser de máximo 500 palabras.

Al final del resumen se deben poner en mayúscula las palabras claves que permitan recuperar la información.

Introducción. Ésta es obligatoria. En ella el autor presenta el documento, explica la importancia, presenta los antecedentes del trabajo, los objetivos, el alcance, la metodología empleada y la aplicación en el área del conocimiento.

Planteamiento del problema. Es resultado de una profunda y serena reflexión realizada por el investigador después de haber revisado detalladamente la literatura correspondiente (antecedentes teóricos y empíricos) e interiorizado los principales conceptos y proposiciones teóricas que le permiten formular con toda claridad y dominio el problema que se pretende resolver con la investigación.

Justificación. Contiene los argumentos fundamentales que sustentan la investigación a realizar, enfatizando aquellos de carácter técnico y social principalmente.

Objetivos. El objetivo es un enunciado que define una meta de mayor o menor envergadura y por lo tanto, orienta y fundamenta la acción. El objetivo se expresa en infinitivo y requiere de un verbo de acción cuyo nivel de operatividad puede variar

de acuerdo con la clase de objetivo que sea y el momento que le corresponda en la investigación. Los objetivos se clasifican en dos grupos:

Objetivo General. El objetivo general está relacionado con el problema y guarda un orden lógico coherente con el desarrollo que se prevé para la investigación. Además, el objetivo general hace referencia a las variables y a su carácter medible y observable.

El objetivo general es el más amplio de la investigación y sobre él se fundamenta la estructura del diseño razón por la cual debe estar relacionado con las estrategias que estén implicadas en el proyecto. Este objetivo debe conservar la incógnita contenida en el problema, debe corresponder al mismo tipo de estudio de problema, sea éste de personas, hechos, lugares, causas, alternativas, equivalencia o método u otros que se considere como una clase que no esté incluida en éstas; además, debe contener las mismas variables.

Objetivos Específicos. Los objetivos específicos son enunciados precisos, por lo tanto, cada uno incluye una sola meta, es decir no mezcla distintos objetivos en uno. Además, los objetivos específicos conducen a los resultados que se espera alcanzar; los objetivos específicos en cada proyecto reflejan aquello que se prevé como posiblemente alcanzable con el desarrollo de la investigación; de esta manera se evita que el objetivo sea ambicioso o inmanejable. Si hay objetivos que no se pueden alcanzar es necesario elaborar más de un proyecto para lograrlos o replantear el objetivo general.

Los objetivos específicos abordan los sub problemas que comprende el problema general y permiten guiar el estudio y delimitarlo, así como orientar los

resultados y definir etapas. Por lo tanto, la primera tarea es desglosar el problema de investigación en sub problemas susceptibles de solucionar por etapas que posteriormente deben integrarse para lograr el objetivo general.

En consecuencia, los objetivos específicos son las soluciones concretas al problema que el proyecto desea atender. Dichos objetivos deben definir aquello que con ellos se espera alcanzar por sí mismo, es decir sin la contribución de otros proyectos o de otros objetivos específicos. Ello significa que los objetivos específicos son los fines inmediatos que el proyecto se propone alcanzar en un tiempo determinado y por lo tanto, se deben formular en términos de solución del problema planteado.

Antecedentes. Éstos son los desarrollos que hay referidos a la idea en cuestión tanto teóricos como investigativos y contextuales. Determinar los antecedentes requiere hacer una revisión bibliográfica amplia, seleccionar aquellos documentos que dan información relevante para delimitar el tema así como para establecer su relevancia y necesidad.

Marco teórico – conceptual. El marco teórico, también llamado marco referencial (y a veces, aunque con un sentido más restringido, denominado asimismo marco conceptual) tiene precisamente este propósito: dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema. Es decir, se trata de integrar al problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido, incorporando los conocimientos previos referentes al mismo y ordenándolos de modo tal que resulten útiles en la investigación.

Metodología. Contiene la descripción y argumentación de las principales decisiones metodológicas adoptadas según el tema de investigación y las posibilidades

del investigador. La claridad en el enfoque y estructura metodológica es condición obligada para asegurar la validez de la investigación.

Cuerpo central. Aquí se desarrolla propiamente el tema, se expone en detalle las consideraciones teóricas que guían la investigación y se exponen los hallazgos que se han hecho, con su correspondiente análisis e interpretación.

Resultado y discusión. Sintetiza los principales hallazgos de la investigación aplicando técnicas didácticas de presentación de la información (gráficas, tablas, cuadros, etc.) y presenta una potente interpretación teórica que demuestra el dominio técnico del investigador, la utilidad del marco teórico en la comprensión de la realidad y la ilustración de caminos a seguir en posteriores estudios y/o aplicaciones prácticas.

Conclusión. Esta página es obligatoria. En ella se presentan en forma ordenada y clara los resultados de la investigación.

Se debe encabezar con la palabra CONCLUSIONES, en mayúscula sostenida, centrada y antecedita por la numeración correspondiente.

Bibliografía. Es el listado completo de los materiales consultados por el investigador para documentar su trabajo. Es obligatorio incluirla.

Las citas bibliográficas se organizan alfabéticamente, según el apellido del autor o de los títulos cuando la obra es anónima o se desconoce el autor.

Anexos, si existen. El trabajo podrá ser presentado en inglés, francés o español. De escoger un idioma extranjero, obligatoriamente se debe incluir un resumen

en español. Para la presentación, de acuerdo con el Reglamento del Programa, debe ceñirse a las normas vigentes de ICONTEC o APA, según lo escojan sus autores.

En cuanto al tiempo estipulado para el desarrollo del Trabajo de Grado, el Acuerdo N°009 del Consejo Superior determina los lapsos de tiempo para la elaboración y la culminación del TDG. El tiempo de elaboración programado es de dos (2) semestres. La extensión del trabajo dependerá de la modalidad del mismo, siempre y cuando sigan las normas establecidas, de ser necesario ampliar el rango de tiempo, los autores deberán tener permiso del programa académico y tener una causa debidamente justificada.

Con Respecto a la evaluación del Trabajo De Grado, una vez que el director de TDG considera que el (los) estudiante(s) ha(n) terminado su trabajo, lo presentará al Comité de programa quien solicitará la asignación de 2 evaluadores competentes (internos o externos), los cuales tienen un plazo de 30 días calendario para dar su concepto debidamente sustentado. Una vez unificados criterios entre el Jurado evaluador, el Director y los Lectores se presentan a la dirección del programa los conceptos finales, de manera escrita. Si el trabajo es aprobado el jurado levantará un acta; de no lograrse, el comité del programa designará un tercer evaluador.

5. METODOLOGÍA

5.1 Enfoque Metodológico

Teniendo en cuenta que el enfoque metodológico determina las técnicas e instrumentos necesarios para la recolección de datos de manera adecuada y posteriormente el análisis de los mismos, se han definido claramente los propósitos y la metodología de este proyecto. El presente trabajo de investigación, forma parte del macro proyecto '*Evaluación de los procesos académicos del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle*', el cual se encuentra enmarcado dentro del enfoque metodológico de la **investigación evaluativa**.

Si consideramos que se busca realizar un análisis de la coherencia interna del programa, es decir, si éste cumple con las necesidades y objetivos planteados en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, si éstos son viables, si las metas se están cumpliendo de manera satisfactoria y si los beneficios sociales son verdaderamente significativos, el enfoque de la investigación evaluativa es el más adecuado para abordar esta autoevaluación.

Evaluar ha sido una tarea que ha producido desacuerdos de conceptos y de opiniones a través de la historia; sin embargo, para el desarrollo de nuestro trabajo, concebimos la evaluación como el proceso que permite identificar y medir resultados, es decir, manejar el éxito o el fracaso de un programa (cualquiera que sea), es emprender la tarea de reconocer los cambios que se presentan durante un proceso, poder asumirlos y utilizarlos como materia prima para generar transformaciones.

Desde esta perspectiva, logramos unir evaluación con investigación. Siendo este el enfoque que nos permitirá desarrollar estrategias que garanticen el progreso del proceso educativo. La investigación evaluativa permite reunir muestras significativas, donde se recolectan datos y se traducen en criterios valorativos que nos llevan a unas conclusiones, a través de las cuales se logran los cambios para seguir ascendiendo hacia el éxito y la perfección.

Según Cabrera (1987, en Sandín, 2003:176), la investigación evaluativa es “una forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objetivo valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación”.

Por otra parte, Correa, Puerta y Restrepo (1996) afirman que

La investigación evaluativa se convierte, en la actualidad, en una importante fuente de conocimientos y directrices, en las diversas actividades e instituciones de las sociedades modernas porque indica el grado de eficiencia o deficiencia de los programas y señala el camino para su reformulación y valoración del éxito alcanzado por los esfuerzos realizados. (p. 11)

También podemos considerar la definición de Schumann (1967). Para él la investigación evaluativa es un tipo especial de investigación aplicada cuya meta, a diferencia de la investigación básica, no es el descubrimiento del conocimiento, pues principalmente hace énfasis en la utilidad. La investigación evaluativa debe proporcionar información para la planificación del programa, su realización y su desarrollo. La investigación evaluativa asume también, las particulares características de la investigación aplicada, que permite que las predicciones se conviertan en un resultado de la investigación.

Por su parte Van der Maren (2003) dice que la investigación evaluativa consiste en observar para valorar. Este proceso, como toda evaluación, implica al menos dos fases: la recolección de la información y el juicio o decisión. La primera fase consiste en recoger información completa y pertinente, de acuerdo a lo que se pretende evaluar, antes de seguir a la segunda fase en donde se emite un juicio. Este juicio no tendrá valor a menos que la información recogida cumpla con los requisitos mencionados y sea, además válida es decir, que sea digna de credibilidad.

Green (1994, en Sandín, 2003) presenta cuatro enfoques fundamentales en la evaluación de programas (positivista, pragmático, interpretativo y crítico) que estructuran los diferentes métodos de evaluación adoptados dentro de cada una de dichas perspectivas. En nuestro caso, seguimos una **perspectiva interpretativa** en la que “se aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos y se decanta por una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos” (Sandín, 2003:179). Por consiguiente, se busca comprender el programa de forma contextualizada desde la perspectiva de quienes participan en él. Las principales estrategias metodológicas que se presentan desde este enfoque serían: las entrevistas y el análisis de documentos, estrategias incluidas dentro de este proceso investigativo.

Para terminar tomamos la concepción de McMillan & Schumacher (2005) quienes presentan los tipos de enfoques evaluativos más. Dentro de éstos encontramos la **evaluación naturalista/participante** que surge como respuesta a los enfoques ‘mecanicistas e insensibles’ que se daban en la evaluación educativa y que no reflejaban las perspectivas de quienes se encontraban en el mundo de la educación. Es por esto que este enfoque holístico utiliza una multiplicidad de datos que permiten

comprender los valores divergentes de una práctica a partir de las perspectivas de los participantes. Los datos provienen de distintas fuentes y pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos. En el caso específico de nuestro trabajo, se busca la participación de un solo actor: los estudiantes, como fuente fundamental de información pertinente y necesaria para alcanzar los objetivos de este subproyecto.

Por otro lado, nos basamos en el análisis documental, como segundo eje de nuestra metodología. Este tipo de análisis es conocido también, como análisis de contenido, es una técnica para el análisis de la comunicación humana usada para decodificar los mensajes plasmados en diferentes documentos. Esta técnica asume como principio que “los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y las creencias de los receptores de estos” (Cabero y Loscertales, 1996).

El análisis de contenido puede ser tanto de tipo descriptivo como inferencial y pueden utilizarse técnicas tanto de análisis cuantitativo como cualitativo. Además, el análisis no está limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede considerarse su contenido latente. Con esta técnica se puede abordar un gran volumen de información e incluir una diversidad de textos y materiales, especialmente fuentes primarias, producidos en diferentes momentos. Además, permite obtener datos que pueden ser cuantificables.

A la hora de aplicar el análisis de contenido, se proponen seguir cinco grandes fases: pre-análisis, formación del sistema categorial, codificación, análisis e interpretación y presentación del informe. (Cabero y Loscertales, 1996). Sin embargo, en este proyecto no se cumplen las cinco fases, pues los documentos abordados fueron

meramente documentos legales y normativos con respecto al trabajo de grado, no se categorizaron ni se codificaron, pues no era pertinente ni adecuado, éstos pasaron por un análisis profundo para comprender los parámetros de nuestro objeto de estudio y crear las bases para analizar los datos recolectados con posterioridad.

5.2 Procedimiento Metodológico

Para el desarrollo de esta investigación implementamos diferentes instrumentos y procedimientos que nos permitieron obtener una descripción completa de la realidad a investigar y una visión acerca de la percepción que tienen los estudiantes en relación con el proceso de planeación y elaboración del Trabajo de Grado (TDG). A continuación presentamos cada una de las fases del desarrollo del trabajo.

5.2.1 Consulta de Documentos Oficiales

En la primera etapa de nuestro trabajo obtuvimos la información de cuatro (4) fuentes principales. Primero, acudimos a la reglamentación de Trabajo de Grado que ofrece el Ministerio de Educación de Colombia, donde extrajimos la definición principal de este tipo de trabajos. Segundo, analizamos los reglamentos de trabajo de grado de tres universidades (Universidad de Pamplona, Norte de Santander, Universidad del Tolima, Ibagué y Universidad de Caldas, Armenia) de nuestro país, para observar las variantes entre estas entidades educativas y la nuestra. Tercero, nos documentamos con el reglamento general de trabajo de grado para pregrado, que ofrece la Universidad del Valle. Acto seguido, acudimos a los documentos oficiales de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (Currículo y reglamento para la elaboración y presentación de trabajos de grado de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras) el cual contextualiza nuestro objeto de estudio. Consecutivamente, analizamos algunas

monografías que tenían como objeto de estudio el mismo que el nuestro: el proceso de elaboración del TDG. Algunas de estas investigaciones fueron realizadas en universidades extranjeras (Antecedentes) y otra fue autoría de un grupo de docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Una vez analizada la documentación, conceptualizamos claramente lo que es una monografía para pregrado, sus objetivos, sus distintas formas y los tipos de trabajo que se pueden presentar, principalmente en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Durante este proceso se facilitó la búsqueda de información ya que contamos con todos los documentos necesarios para la investigación y fueron de fácil acceso.

5.2.2 Análisis y clasificación de los Trabajos de grado.

Partiendo del periodo de análisis seleccionado (2004-2010) encontramos inicialmente, 198 trabajos de grado disponibles en la base de datos del Centro de Documentación de la Escuela. Sin embargo, todas no fueron objeto de nuestro estudio porque no correspondían a las periodos estipulados para el análisis o pertenecían a Licenciatura en Lenguas Modernas¹. Después de este proceso de selección tomamos una muestra de 98 monografías.

Teniendo en cuenta lo anterior, procedimos a organizar la información, apoyadas estrictamente en el reglamento de TDG donde encontramos clasificaciones

¹ Programa académico que fue reemplazado en el 2000 por la Lic. en Lenguas Extranjeras.

como Traducción y Terminología, Literatura y Material Didáctico. Sin embargo, todos los trabajos analizados no están relacionados en el reglamento de la Escuela, por ejemplo, las categorías: trabajos para la Web, lingüística aplicada, sociolingüística, psicolingüística y análisis del discurso.

La categorización de datos simplemente es un proceso en el que el investigador va jugando con sus datos recogidos, integrando, reintegrándolos, comparándolos con sus objetivos y viendo si son pertinentes o no a sus intereses. Tal como lo indica Martínez (1999), se trata de:

Categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato. (p. 140)

En este sentido, se presentaron algunas dificultades en el proceso pues, fue necesario incorporar y definir nuevas categorías, las cuales, a su vez, se subdividían, con el ánimo de facilitar la clasificación y la organización de la información. A continuación se enumeran las categorías que arrojó el análisis del corpus, dependiendo del área disciplinar en la que se desarrollaron los TDG:

CATEGORÍA	SUBDIVISIONES
1. Procesos de enseñanza y aprendizaje de Lengua extranjera	a. Secuencia didáctica b. Propuesta curricular c. Material didáctico
2. Material para la web	a. Secuencia didáctica
3. Lingüística aplicada	
4. Psicolingüística	
5. Sociolingüística	
6. Análisis del discurso	
7. Literatura	a. Monografía b. Ensayo
8. Traducción	a. Análisis de traducción b. Diseño de glosario c. Traducción comentada d. Traducción anotada
9. Otros aspectos relacionados con el ámbito educativo	

Tabla No. 2. Categorías de análisis del TDG

De este mismo modo, se generaron tablas y gráficos que representan la información recogida y facilitan el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. En primera instancia se generó una tabla maestra que contiene los datos básicos de cada trabajo de grado (número de registro, nombre de autor (es), código de estudiante (s), fecha de grado, área en la que se inscribe, entre otros datos que varían según la categoría, además del nombre del docente que dirigió la monografía).

Se elaboraron otras tablas que contienen datos como el número de docentes que dirigieron las tesis, numero de tesis realizadas de manera conjunta o individual, duración de la elaboración del TDG, sectores a los que se dirigían los trabajos (público o privado), objetos de estudio, entre otra información. (*Ver anexo No.*

1. *Ejemplo de tabla de clasificación de los TDG por categorías*). Con estas tablas, se realizaron una serie de gráficos que permiten analizar la información de manera alfanumérica, posibilitando la visualización del estado actual del proceso de elaboración del TDG y la toma de decisiones pertinentes por parte de los directivos, una vez presentados los resultados.

5.2.3 Encuesta a egresados

Una vez visualizados los resultados de nuestra investigación, se planificó una encuesta, con el ánimo de ampliar la información obtenida. La encuesta es un instrumento que consta de una serie de preguntas, organizadas por secciones, referentes a un tema o a varios temas afines. Ésta permite obtener datos de tipo cuantitativo y cualitativo y tiene la ventaja de recoger información en menor tiempo. Generalmente, la información de las encuestas estructuradas se obtiene mediante cuestionarios. (Cárdenas y Faustino, en prensa, 2006)

A continuación se presentan las fases seguidas en el diseño y la aplicación de esta técnica: la encuesta y las entrevistas utilizadas en esta investigación surgieron de la necesidad de cumplir con nuestro quinto objetivo específico: describir la experiencia de los egresados acerca del proceso de elaboración del trabajo de grado en términos de expectativas, logros y dificultades.

Se elaboró un cuestionario de 9 preguntas con el fin de realizar el ejercicio de recoger y analizar información relacionada con el proceso de elaboración del trabajo de grado, principalmente las características de cada trabajo de grado. La encuesta se divide en dos partes: (*Ver anexo No. 2. Formato de la encuesta*).

1. ***Información demográfica.*** Sexo, edad, cohorte y jornada.

2. ***Información acerca del proceso de elaboración del trabajo de grado.***

Área en la que se inscribió el trabajo, tipo de investigación aplicada, semestres utilizados en la elaboración del trabajo, procesos investigativos y continuidad del tema escogido.

Esta información obtenida a través de esta encuesta es valiosa y pertinente para nuestra investigación, ya que permite realizar un análisis estadístico descriptivo sobre las características de los trabajos de grado de los estudiantes. Al mismo tiempo que se determinan tendencias en las temáticas y las áreas escogidas.

En cuanto al proceso de aplicación de la encuesta se puede dividir en cuatro etapas:

El criterio de selección aplicado para obtener la muestra de participantes fue el siguiente: estudiantes que hayan pasado por el proceso de la elaboración del trabajo de grado, estudiantes que estén activos en los cursos o egresados. El total de la muestra fue de 17 estudiantes. La encuesta se aplicó en el segundo semestre de 2011, a los estudiantes que participaron del grupo focal. (Ver resultados). Una vez aplicada la encuesta, los datos se transcribieron de manera manual en Excel, puesto que la muestra no ameritaba aplicar un programa estadístico. Se realizó un análisis descriptivo de los ítems (preguntas) y de la asociación de las variables. La información se presenta apoyada en gráficas.

5.2.4 Grupo focal con egresados

El término grupo focal ha sido conceptualizado ampliamente en el campo de la investigación en ciencias sociales. Éste consiste en “el uso de una sesión de grupo semiestructurada, moderada por un líder grupal, sostenida en un ambiente informal, con el propósito de recolectar información sobre un tópico designado” (Carey, 2006, en McMillan y Schumacher 2005:264).

El propósito de esta técnica es recoger experiencias personales, creencias y opiniones relacionadas con el tema tratado por medio de unas preguntas guía desarrolladas por el líder del grupo quien puede ser alguien diferente del investigador. Muy a menudo se recurre a un co-líder para ayudar con la logística y la toma de notas.

El uso de grupos focales involucra las fases de preparación, implementación y análisis e interpretación. En la fase de **preparación** se estudia el tema de investigación y se desarrollan las preguntas guía. También se seleccionan y se reclutan a los participantes del grupo y se realizan los arreglos logísticos (lugar, refrigerios, equipos de grabación de audio y preparación del líder o líderes de grupo). En la fase de **implementación** se realiza una introducción al grupo focal donde se expone el objetivo de éste. El líder del grupo realiza las preguntas y estimula las respuestas de los participantes permaneciendo neutral. Al finalizar las preguntas se realiza una síntesis de la discusión para que los participantes puedan clarificar o corregir la información registrada en caso de ser necesario. En la última fase, **análisis e interpretación**, se estudian las transcripciones y se determinan las categorías de análisis que permitirán organizar los datos y generar conclusiones.

En el caso de este subproyecto, consideramos necesario conocer las percepciones y opiniones de los estudiantes alrededor del proceso de elaboración del trabajo de grado, enmarcados en expectativas, logros y dificultades. A continuación se describen los procesos seguidos para las sesiones de grupo con los estudiantes.

Preparación: Se planteó obtener una muestra significativa de estudiantes por cada categoría. Para la selección de esta muestra se consultó la base de datos de la Escuela donde aparece la información de contacto de los estudiantes egresados y con la clasificación de los TDG, se escogieron estudiantes de las diferentes categorías para que se pudiera formar un grupo representativo y de fácil acceso.

En nuestro caso, el criterio de selección de los participantes era: estudiantes que hubieran vivido el proceso de elaboración del TDG (3263-3264). De esta forma, la población estaba representada por estudiantes matriculados y egresados de ambas jornadas. De esta forma se garantizó un número mínimo estudiantes por cada categoría y de cada jornada. La promoción del grupo focal se realizó dos meses antes a éste, a través de llamadas telefónicas y correos electrónicos. Las preguntas se elaboraron en torno a cinco temas: expectativas, fortalezas, dificultades, formación en investigación y sugerencias o propuestas de los estudiantes respecto al proceso de elaboración del TDG. (*Anexo 3. Preguntas para el grupo focal*)

Implementación: El grupo focal se realizó el día 22 de octubre de 2011 en horas de la tarde, en un lugar escogido por nosotras, fuera de la universidad. Los objetivos generales y específicos del subproyecto fueron presentados por el moderador general al inicio de cada sesión. También se informó que la discusión iba a ser grabada y que se garantizaba la confidencialidad. Se contaba con un moderador y un asistente que

tomaba apuntes. Después de que todos los grupos finalizaron la discusión, se socializaron las opiniones expresadas.

Una dificultad que se presentó en la implementación del grupo focal fue la inasistencia de varios estudiantes seleccionados. De un total de 8 estudiantes seleccionados asistieron 2. Por tal motivo, se decidió hacer entrevistas individuales a los otros participantes, pues hubo dificultades en la concertación de citas y el cumplimiento de las mismas. Las preguntas del grupo focal fueron adecuadas para ser aplicadas en entrevista.

Los egresados fueron abordados de manera individual y presencial donde respondieron las preguntas expuestas. Otros realizaron el proceso de manera virtual, los cuales contestaron las preguntas en audio y en físico. En esta etapa del proceso hubo una dificultad muy marcada: tener acceso a los egresados que se tenían escogidos como nuestra muestra, pues tardaban demasiado en responder de manera virtual y/o se dificultaba la concertación de encuentros. La mayoría no contaban con tiempo libre por sus obligaciones laborales, religiosas o familiares. Los egresados del grupo focal y las entrevistas fueron los mismos que contestaron la encuesta.

Análisis e interpretación: Las grabaciones y/o documentos físicos de cada sesión fueron transcritas, analizadas y categorizadas manualmente en Excel y Word.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO

6.1 Análisis de enfoques o modelos de investigación

ENFOQUES Y/O MODELOS DE INVESTIGACIÓN	NÚMERO DE TRABAJOS
Investigación acción	25
Análisis crítico del discurso	1
Análisis textual de Nord	1
Análisis autobiográfico	1
Crítica sicológica	1
Crítica	3
Investigación cualitativa	11
Investigación cuantitativa	2
Investigación cuasi – Experimental	1
Investigación descriptiva	6
Dinámica enunciativa del discurso	1
Enfoque mixto	3
Enfoque semántico para la traducción	1
Ensayo literario	1
Estudio de caso	16
Modelo de Delisle	2
Investigación etnográfica	11
Investigación experimental	2
Investigación exploratoria	1
Literatura comparada	2
Material educacional computarizado	1
Metodología de desarrollo de sitios Web de Montilva Sandia y Barrios	1
Metodología de Kathleen Graves	1
Modelo argumentativo, analítico, práctico de Toulmin	1
Muestreo	1
Nueva crítica	5
Reflexión crítica	1
Semántico de Larson	1
Sociología de la literatura	4
Técnicas de traducción de Amparo Hurtado	2

Tabla N° 3. Enfoques y modelos de investigación

Nota. Los enfoques resaltados fueron los más utilizados

En cuanto al gran número de enfoques o modelos de investigación que existen para abordar las diferentes problemáticas analizadas en los TDG, podemos afirmar que la línea escogida tiene una estrecha relación con la temática a trabajar y la categoría en la que se enmarca el TDG.

Es relevante mencionar que los enfoques enunciados en la tabla pueden ser tomados por categorías porque dichos modelos son utilizados en áreas específicas, dependiendo de sus características de aplicabilidad. Por ejemplo: los enfoques abordados en la categoría de análisis del discurso (Dinámicas enunciativas del discurso, Modelo argumentativo analítico práctico de Toulmin, Reflexión crítica y Análisis crítico del discurso), son totalmente diferentes y poco aplicables a los de la categoría de Literatura (Crítica psicológica, Literatura comparada, Nueva crítica, Sociología de la literatura, Autobiográfico, Ensayo literario) o Traducción (Semántica de Larson, Técnica de traducción de Amparo Hurtado, Etapas propuestas por Delisle, Propuestas teóricas de María Teresa Cabré, Análisis textual de Nord y Enfoque semántico para la traducción).

También encontramos que el enfoque más utilizado en los TDG hechos bajo el marco de “Procesos de enseñanza y aprendizaje de L2” fue la Investigación acción (25), debido a su gran aplicabilidad directa en el aula de clase para resolver problemas detectados en ella. Podemos observar además, que hay una concordancia con el número de trabajos realizados en ésta área, pues en ella se contienen la mayoría de las monografías analizadas en las cohortes escogidas. Seguida está, la investigación etnográfica y la cualitativa con 11 monografías, cada una. Además, tenemos seis

trabajos con enfoque de investigación descriptiva en esta categoría, siendo estas tres las más representativas.

Para las categorías de lingüística, psicolingüística y sociolingüística el enfoque más utilizado fue el Estudio de Caso con una recurrencia de 15 TDG, debido a las características específicas de este tipo de trabajos que en su mayoría, se enfocan en analizar casos específicos (hablantes o particulares) y muy pocas veces toman como sujeto de estudio grupos (o son muy pequeños).

En las monografías de literatura se trabajó con el enfoque de “Nueva crítica” (5), seguido de la sociología de la Literatura con cuatro trabajos.

Para finalizar, en la categoría de traducción no se evidencia un modelo o enfoque predominante.

6.2 Características de los TDG del periodo 2004 a 2010

El análisis de esta fase incluye la información contenida en la categorización que se realizó al revisar cada una de las monografías que hicieron los estudiantes de los años 2004 a 2010 de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras; el desempeño en el proceso de elaboración del Trabajo de Grado; las preferencias en temáticas; modelos investigativos; el contexto de desarrollo de los TDG, entre otros aspectos relevantes para este proyecto.

Teniendo en cuenta, las posibilidades de elaboración del TDG que ofrece el Programa de Licenciatura, se organizaron una serie de categorías con el ánimo de clasificar las tesis analizadas. Sin embargo, surgieron trabajos que no se enmarcaban dentro de las categorías establecidas, por esto, se agregaron otras con el ánimo de

ampliar las posibilidades de organización de las monografías. A continuación, definiremos cada una de las categorías resultantes:

TDG sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de L2

Esta categoría contempla todos los trabajos que analizan una problemática específica relacionada con los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de una lengua extranjera y que además, tienen una propuesta de intervención, que busca mejorar la problemática detectada. Entre las propuestas de intervención, se encuentran el diseño de material didáctico, el diseño e implementación de secuencias didácticas y la propuesta curricular:

Material didáctico²:

Se considera Material Didáctico a una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje y a un conjunto coherente de actividades o tareas asociadas a ella. Este material está destinado a un público escolar específico y está organizado con base en objetivos o propósitos claramente definidos.

En el caso de las lenguas extranjeras del programa, el inglés y el francés, se entiende que el conjunto de actividades tiene como propósito lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas (habla, escucha, lectura y escritura) y lingüísticas (gramática, vocabulario...) desde un enfoque integrado o no integrado.

2. Definición según el Reglamento de Trabajo de Grado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. (2009 (p. 17).

El material didáctico puede adoptar distintos formatos: materiales impresos, materiales audio o video, materiales en formato electrónico (CD-ROM, sitios web...).

Un Trabajo de Grado en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras que contemple la elaboración de un material didáctico debe comprender:

a. La fundamentación conceptual del material

- La justificación de la elaboración del material.
- El marco conceptual y pedagógico
- El contexto educativo para el que se propone el material (preescolar, educación básica o media, ESP, español para extranjeros...).
- El nivel de lengua para el que se diseña.

El material puede tener carácter autoinstruccional o tutorial y tener diferentes formas de presentación:

- ✓ Un conjunto completo de materiales que comprenden una guía para el profesor, los materiales para el estudiante, una cartilla de ejercicios complementarios, material adicional de audio o video, u otros.
- ✓ Un conjunto de fichas pedagógicas, dirigidas al profesor, y que constituyen propuestas de enseñanza, en forma de unidades, lecciones o secuencias de actividades y ejercicios. Las fichas pedagógicas deben ir precedidas de una presentación para el profesor donde se explicitan brevemente el enfoque

didáctico y los presupuestos teóricos de la propuesta. Las fichas deben ir acompañadas de los materiales de trabajo para el estudiante.

- ✓ Un conjunto de fichas de trabajo dirigidas al estudiante, que comprenden diversas actividades y ejercicios para el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas.

Es necesario definir el tiempo de trabajo con el material, es decir, el número de horas de trabajo que se requiere para desarrollar las diferentes actividades y ejercicios.

- ✓ Aplicación y reelaboración del material

Según el tipo de material, se debe prever un tiempo de utilización del mismo por parte de los destinatarios, precisar el lugar y los participantes (profesores, estudiantes y otros) en el proceso de aplicación. Este período de prueba del material es necesario para la validación de las propuestas didácticas ya que aporta elementos para la reelaboración del material.

- ✓ Reflexión final sobre el proceso de diseño y aplicación del material.
- ✓ Recomendaciones para la presentación del Trabajo de Grado.

Dadas las características de este tipo de trabajo, éste debe ser presentado en dos partes: 1. Documento que contenga la fundamentación conceptual del material y la síntesis de la experiencia de aplicación y de reelaboración del material. 2. El material didáctico en sí, de manera separada, de modo que se facilite su utilización y su presentación eventual para una edición pública.

Secuencia Didáctica:

Las secuencias didácticas son definidas por Zabala (2000) como un conjunto de actividades ordenadas, estructurada y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos, tanto por el profesorado como el estudiantado. Este tipo de trabajos contiene una fase de diagnósticos, una propuesta con fichas, talleres o actividades y realiza una evaluación de propuesta al final del proceso. Además deben tener fundamentación pedagógica.

Propuesta curricular³:

La propuesta curricular está formada por un conjunto de actividades que se basan en un marco teórico y en una definición de currículo. Además, no se enfoca en la planeación de un solo curso sino en el área como tal; se genera un plan de estudios para dos o más grados.

Material Web

En esta categoría se encuentran monografías que tienen las mismas características de la categoría anterior (procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera) junto con sus respectivas subdivisiones, con la variante que sus propuestas se aplican en la Web.

Lingüística aplicada

Según el Diccionario de lingüística moderna, este término se emplea para aludir a las aplicaciones prácticas que se han hecho de la lingüística teórica. En su

³ Definición construida con orientación docente, después del análisis de las características de los TDG.

sentido más estricto cuando se habla de lingüística aplicada se entiende en su vertiente pedagógica, es decir, *lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*.

En esta categoría se analizan aspectos relacionados con las diversas metodologías empleadas en el aula de clase, los errores cotidianos de los parlantes desde diferentes perspectivas, la influencia del habla del profesor en el aprendizaje, diferentes estrategias cognitivas, entre otros aspectos que se dan en el ambiente educativo.

TDG en el área de psicolingüística

En un sentido estricto, la psicolingüística es la disciplina en la que confluyen y se aúnan los puntos de vista lingüístico y psicológico del lenguaje, con el fin de llegar a una mejor comprensión de los aspectos cognitivos de su producción (expresión oral y escrita) y de su recepción (comprensión oral y escrita). Esta disciplina se interesa, además como objetivos básicos, por la formulación de teorías y de modelos que permitan comprender mejor los aspectos mentales de la adquisición de las lenguas extranjeras.⁴ En esta categoría se encuentran los TDG que analizan problemáticas relacionadas con los criterios mencionados anteriormente.

TDG en el área de sociolingüística

De acuerdo con Caicedo (1988), la sociolingüística se constituye en un área de conocimiento interdisciplinar que “*abarca, por lo menos en principio, cada*

4. *Ibíd. Página 474*

aspecto de la estructura de la lengua que se relaciona con su función cultural y social”.

(p. 5)

Y aunque es a partir de 1960 cuando se hace énfasis en los estudios sociolingüísticos, antes era posible encontrar postulados en torno a la relación entre el lenguaje y la visión del mundo, o sobre la influencia de la estructura social en la cultura y el lenguaje. Además, se encarga también del estudio de la **variación lingüística** del lenguaje y las **clases o grupos sociales**. Basados en esta definición, esta categoría contempla los trabajos de grado que se enfocaron en el lenguaje y su relación con el entorno.

TDG en el área de análisis del discurso.

En esta categoría se contiene los trabajos que analizaron algún discurso en particular. Este término coincide con el análisis de texto, es decir, de las manifestaciones del lenguaje, tanto orales como escritas. Coincide a grandes rasgos con los fines y métodos del análisis del texto y estudian cuestiones tales como la estructura de los enunciados, la cohesión, la coherencia, los marcadores discursivos, la anáfora y otra serie de cuestiones incluidas dentro de lo que algunos llaman la textura o Textualidad, es decir, la que examina los principios que rigen la estructura de los textos.

TDG en el área de literatura

El trabajo en literatura, se define como un texto que representa la primera aproximación que tiene el estudiante a la escritura profesional en su disciplina, lo que implica un proceso de investigación, donde se asume un enfoque teórico y un método para el análisis del problema que se ha planteado.

Se puede realizar en dos líneas: monografía de literatura o ensayo.

✓ ***Monografía de literatura***

Se considera un tratado con las características de un texto expositivo y clasificatorio, cuyos argumentos buscan la objetividad, a diferencia del ensayo, que se define como un texto en el que se califican la calidad de los argumentos desde una posición más subjetiva, sin la profundidad y la extensión características del tratado, sin explicitar el proceso de documentación y el marco teórico en el que se inscribe.

La monografía en el área de literatura puede partir de un problema relacionado con la literatura en lengua inglesa, francesa o española.

Consta de las siguientes partes:

Introducción, Objetivos, Justificación y planteamiento del problema, Antecedentes, Marco teórico, Metodología, Desarrollo, Conclusiones, Bibliografía.

✓ ***Ensayo literario***

El ensayo es un escrito sostenido que deriva de la formulación de una tesis (*thesis statement*), la cual está enfocada en un punto central y puede ser expresada en una oración completa. Aunque esta tesis necesariamente tendrá varios subtópicos, lo importante es que todos contribuyan directamente (y no sólo periféricamente) al punto principal.

Además, la *thesis statement* debe ser presentada en forma de argumento o posición personal. El ensayo es un análisis o interpretación, no meramente un resumen o

presentación de información. Este argumento o interpretación debe ser sustentado con ilustraciones y citas de fuentes primarias y secundarias.

El ensayo debe incluir como mínimo: una introducción, transiciones claras entre los párrafos y/o secciones y una conclusión.

Este ensayo constituirá el cuerpo principal del trabajo. La conclusión no debe contener nueva información; más bien debe ser un resumen de los puntos importantes del ensayo.

Las otras secciones del ensayo podrían ser: introducción, antecedentes, autor, marco teórico, conclusión, bibliografía.

TDG en el área de traducción

El Reglamento de Trabajo de Grado de la Licenciatura divide esta categoría en:

✓ *Traducción comentada o análisis del proceso traductivo y de una traducción*

En este trabajo se realiza la traducción de un texto y posteriormente se analiza el proceso, los problemas y/o las estrategias de traducción. El estudiante comenta su traducción a nivel lingüístico, textual y discursivo.

Consta de las siguientes partes:

- Traducción de un texto de una extensión no mayor de 20 páginas.
- Análisis de problemas de traducción y estrategias de traducción (análisis lingüístico, textual y discursivo del texto traducido).

- Glosario bilingüe o trilingüe (con equivalencias o con definiciones).
- Conclusiones.
- ✓ **Traducción anotada.** En esta modalidad, el estudiante hace un análisis contrastivo a partir de una traducción existente y en relación con el texto original. Se analizan los problemas de traducción encontrados y/o las estrategias de traducción utilizadas.

Consta de las siguientes partes:

- Presentación del texto original y de la traducción del mismo.
- Análisis de problemas de traducción y estrategias de traducción (análisis lingüístico, textual y discursivo del texto traducido).
- Conclusiones.

TDG que estudian otros aspectos del ámbito educativo

En esta categoría encontramos los trabajos que se desarrollaron en torno a temáticas que no están relacionadas directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, pero si, con alguna problemática del contexto educativo en general. Por ejemplo: la aplicación de modelos educativos.

A continuación se presenta la clasificación de los TDG con base en las categorías mencionadas y definidas:

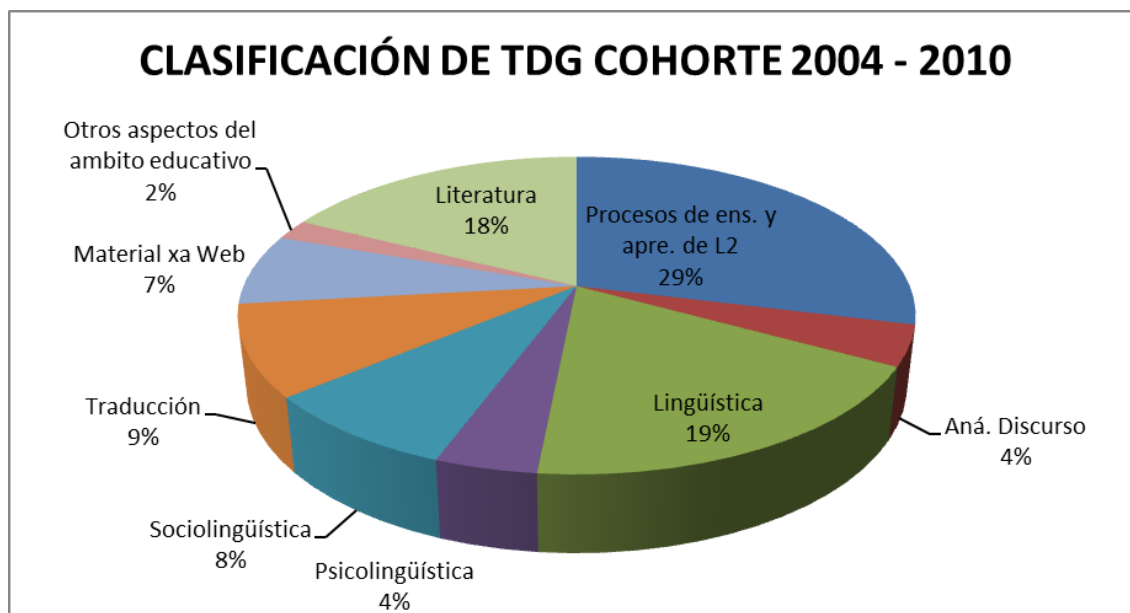


Gráfico 1.

En lo concerniente al área en la que se desarrollaron los trabajos de grado (TDG), teniendo en cuenta la clasificación hecha a lo largo del proceso, se encontró que la mayoría de éstos se inscriben en el área de Procesos de enseñanza y aprendizaje de L2 (29%), seguido por las áreas disciplinarias de Lingüística Aplicada (19%) y el área de Literatura (18%). Las demás áreas tienen bajos porcentajes. (Ver Gráfico 1) Este análisis evidencia que el 48% de los TDG han estudiado problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Calderón, Martínez y Ospina (2004) tuvieron resultados similares; encontraron que la enseñanza de lengua (procesos de enseñanza y aprendizaje de L2) es el área privilegiada con un porcentaje del 47% del total de los trabajos, seguida por sociolingüística (18%) y literatura (6.5%); se nota una variación en el área de Sociolingüística, la cual fue sustituida por Lingüística Aplicada en el periodo de tiempo estudiado. También hay coincidencia entre esta investigación y la realizada por Cárdenas y Faustino (2008), ya que estas autoras hallaron que una gran mayoría de los trabajos de grado realizados por los

estudiantes de Lenguas Extranjeras del mismo programa de las cohortes 2000 y 2001 tienen como temática principal los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

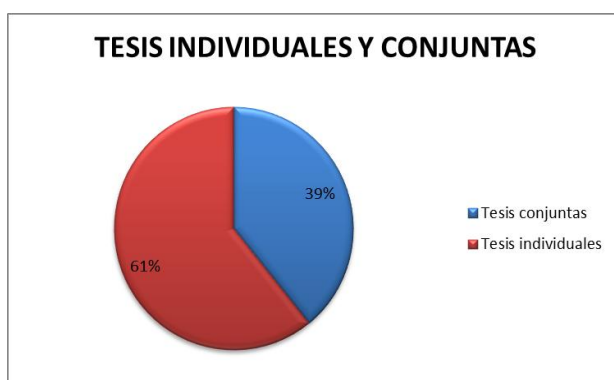


Gráfico 2.

Se evidencia también que más de la mitad de los TDG (61% equivalente a 59 TDG), fueron elaborados de manera individual por encima de los que se realizan en conjunto (39% equivalente a 38 TDG). Esto según razones dadas por los egresados, debido a la dificultad que implica trabajar con compañeros, pues la mayoría de los estudiantes laboran y/o estudian en diferentes jornadas y horarios y esto, obstaculiza los encuentros para la realización del proyecto.

Se puede concluir que la participación de los estudiantes en las instituciones educativas y en las aulas de clase es determinante para que estas cohortes hayan preferido el tipo de temas y enfoques metodológicos que seleccionaron para su monografía porque tienen contacto directo con los sujetos de estudio. Al analizar si se cambia o no de temática en la elaboración del TDG con respecto al que se elige en el proyecto de monografía, (basados en el grupo focal y la encuesta) encontramos que el

39% de los estudiantes no varía su tema, mostrando satisfacción con la investigación con la que se inicia el proceso y la empatía que sienten frente al mismo, pues en el caso contrario, aquellos que cambiaron su temática (41%) lo hicieron por razones ajenas a sus propias necesidades, por ejemplo: falta de tutor en el área escogida, sugerencias hechas por los docentes o cambios en el contexto donde se pretendía llevar a cabo la propuesta. Solamente un estudiante cambió de tema tres veces debido a que los procesos que iniciaba no avanzaban lo suficiente, entonces desistía y comenzaba una nueva propuesta.

A continuación se realizará una presentación detallada de las características de cada TDG encontradas y las variables que surgieron a lo largo de la investigación. Esto con el fin de describir de manera más objetiva los resultados obtenidos. Es importante mencionar que en este caso la muestra fue de 97 TDG, dentro de los cuales, se pueden encontrar algunas de los participantes del grupo focal y la encuesta.

6.3 Análisis de los TDG por áreas de las Ciencias del Lenguaje categorizadas

6.3.1 TDG de enseñanza y aprendizaje de L2 y trabajos para realizarse en la Web

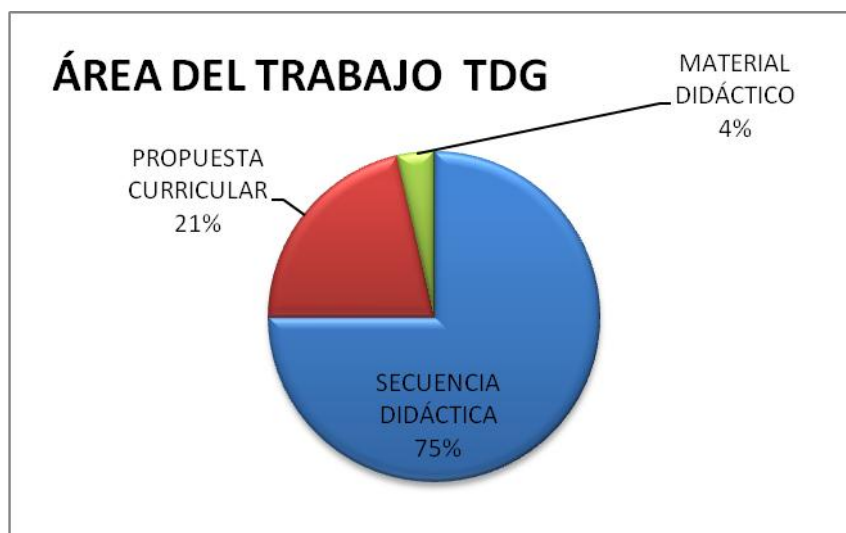


Gráfico 3.

El gráfico 3 permite evidenciar que el área predominante en esta categoría es la secuencia didáctica con 21 trabajos que representan el 75%, entre ellos encontramos títulos como “Implementación de una metodología a través de tareas (*task – based learning*) para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el grado sexto de un colegio monolingüe de la ciudad de Cali”, “la promoción del inglés en la Biblioteca infantil del Centro Cultural Comfenalco Valle. (CD)”, entre otros. Este porcentaje está seguido por las propuestas curriculares representadas con seis TDG que abarcan el 21%, donde se muestran trabajos como “Lectura y escritura en segundo grado: Propuesta de un programa basado en tareas de aprendizaje y aprendizaje colaborativo. (Incluye CD)” y “Construcción de un plan de estudios para la asignatura

de inglés de transición a tercer grado de primaria. (Incluye CD)” Se encontró un solo trabajo que se inscribió en el modelo de material didáctico (4%), titulado “Diseño de material complementario para estudiantes en un nivel básico de inglés: narración y renarración como estrategias metodológicas para mejorar el desempeño en las cuatro habilidades en inglés como lengua extranjera. Incluye (CD)”. Cabe anotar que la modalidad de secuencia didáctica es escogida primordialmente por los estudiantes porque permite la aplicabilidad en su campo laboral, ya que la mayoría de los autores la hicieron en su aula de clase.

Es de resaltar la competencia de los estudiantes que elaboraron propuestas curriculares, ya que éstas implican la planeación y elaboración de todo un plan de estudios (currículo) para la asignatura en varios grados teniendo en cuenta las cuatro habilidades de la lengua, este es un trabajo que implica gran dedicación y compromiso, pues se definen los principios y plan de trabajo de la asignatura.

En cuanto a la investigación realizada bajo la denominación material didáctico, se encontró que fue la única que cumplió con los requisitos establecidos en el reglamento de TDG. Aunque se encontraron varios trabajos inscritos en esta modalidad, no cumplían con lo requerido, evidenciando que muy pocos estudiantes conocen y o no se rigen por el reglamento de TDG.



Gráfico 4

Teniendo en cuenta que en la enseñanza de una lengua extranjera se trabajan cuatro habilidades básicas (escucha, habla, escritura y lectura), denominamos una categoría llamada “habilidades integradas” ya que algunos trabajos se basaron en dos o más de éstas. El 36% de los trabajos aplicaron sus propuestas en estas competencias. Así mismo, encontramos que el 21% lo ocupan las monografías que

trabajaron la lectura. Por otra parte, la lecto - escritura ocupa el tercer lugar con un 18%. Las demás habilidades trabajadas poseen diferentes porcentajes.

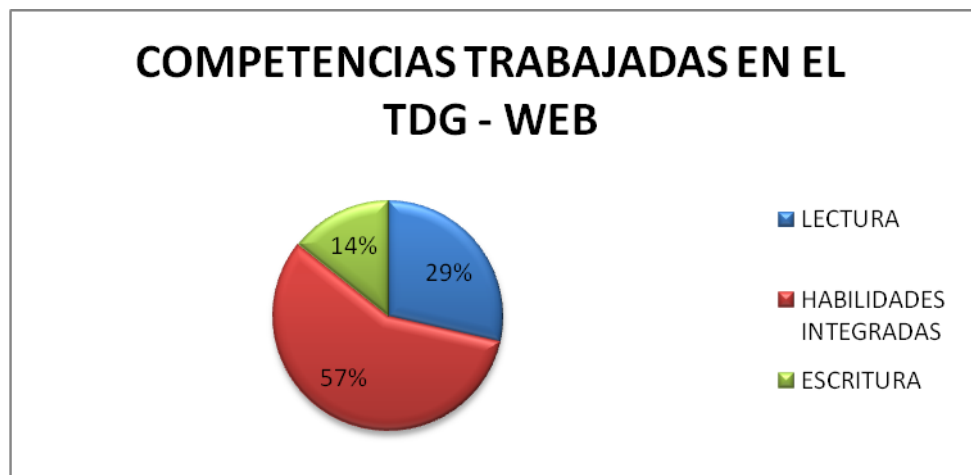


Gráfico 5.

Del mismo modo, los trabajos basados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de L2 para ser aplicados en la Web, arrojaron la misma tendencia, siendo las habilidades integradas las propuestas que mayor porcentaje tienen (57%), siguiéndoles la lectura con un 29% y finalmente la escritura con un 14%.

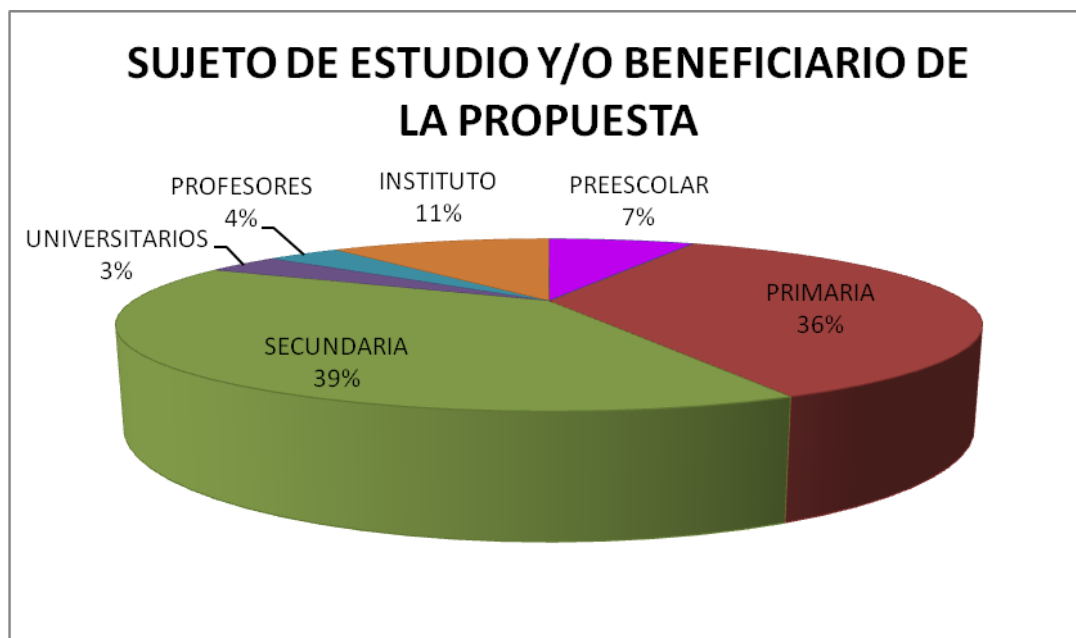


Gráfico 6.

Con respecto a los sujetos de estudio escogidos por los autores de las monografías encontramos seis grupos. El 39% de los TDG tomaron como sujetos de estudio a los estudiantes de secundaria y el 36% a los de primaria. Del mismo modo, el 11 % de estudiantes de institutos, el 7% de preescolar, el 4% de profesores y el 3% de estudiantes universitarios. Estos resultados demuestran que los estudiantes de la Licenciatura tienen su campo de acción en primaria y secundaria principalmente, siendo secundaria la predominante, evidenciando el perfil profesional propuesto por la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

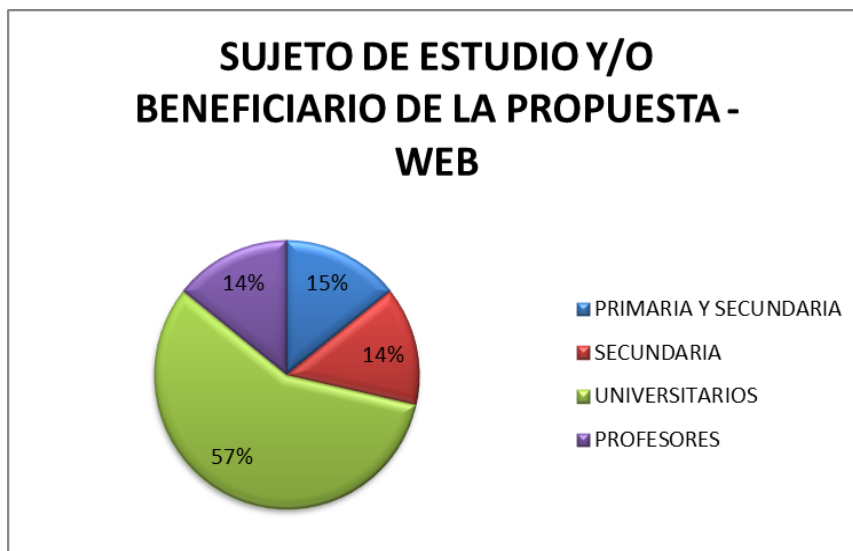


Gráfico 7.



Gráfico 8.

Dentro de nuestra investigación, vimos la importancia de sondear el sector donde más se desarrollaban los TDG; el sector privado es el más intervenido con el 82% según las estadísticas, seguido del sector público con el 18%, en los trabajos hechos para aplicarse directamente en el aula de clase; igualmente se marca esta tendencia en las propuestas para ser aplicadas en la Web, donde el sector privado cuenta con un 71% de las intervenciones y el sector público con el 29%. Esto se debe a que los

estudiantes tienen más posibilidades de laborar en dicho sector y por consiguiente, se facilita la implementación de sus propuestas en sus lugares de trabajo.

A pesar de que una de las políticas de la Universidad del Valle es formar profesionales que aporten sus conocimientos al sector público, los resultados muestran otra realidad, pues los trabajos que se formularon para este sector fueron aquellos que se crearon para ser aplicados en los cursos que ofrece la Escuela de Ciencias del Lenguaje como por ejemplo, las propuestas elaborados para ser trabajadas en la Web, que en su mayoría, fueron formuladas para los estudiantes universitarios (ver gráfico No. 8). En este sentido se refleja la no aplicabilidad de la política anteriormente mencionada y de la poca intervención que tiene los estudiantes en este sector. Se puede observar el gráfico 8.

6.3.2 TDG en la categoría de Lingüística Aplicada.

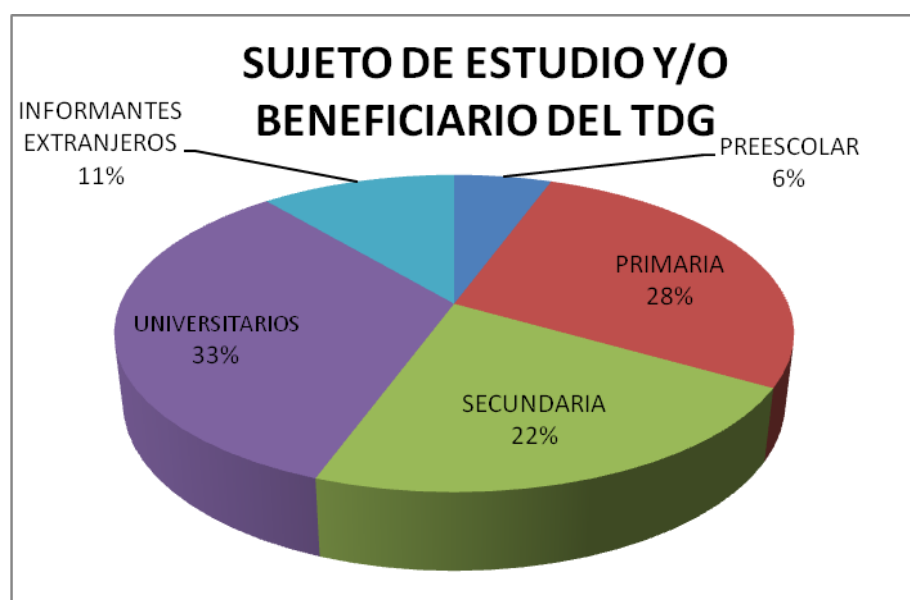


Gráfico 9

En esta categoría podemos apreciar una variación en el sujeto de estudio como los informantes extranjeros. Los estudiantes universitarios ocupan el 33%, seguido de los estudiantes de primaria (28%) y de secundaria (22%). Esta tendencia se debe a que la mayoría de las propuestas fueron realizadas para aplicarse en cursos de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Todas las monografías se enmarcan dentro de la lingüística aplicada.

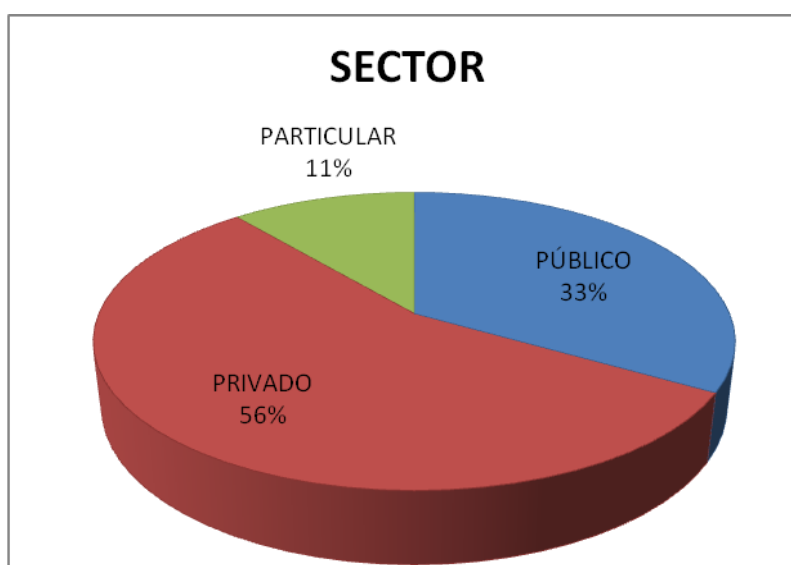


Gráfico 10.

Por otro lado, el sector privado sigue siendo el predominante (56%) en las oportunidades para la elaboración del TDG. El sector público ocupa el segundo lugar con un 33% y en tercer lugar, se incluye en esta categoría los particulares⁵ (en este caso los participantes fueron hablantes nativos, 11%).

6.3.3 TDG en la categoría Análisis del discurso

⁵Entiéndase por particular a aquellas personas participantes en estudios que no pertenecen a una institución formal del sector público o privado.

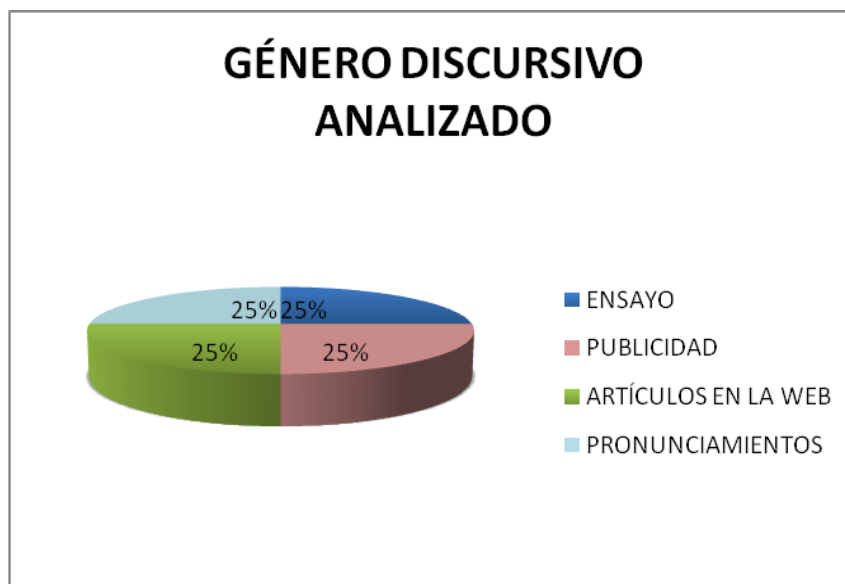


Gráfico 11.

Basadas en la estadística, encontramos que muy pocos trabajos (4) se enmarcan en esta categoría y que además, el discurso político es el relevante en los estudios, visto desde diferentes perspectivas, como se observa en el gráfico No. 11. Estos trabajos contaron con un corpus como objeto de estudio: se realizó un ensayo sobre la construcción del sujeto oponente en textos producidos por estudiantes, analizando un corpus de 45 textos de la prueba escrita del examen de competencia en inglés en 2004, tomados de la Licenciatura en lenguas extranjeras; el análisis de cuatro anuncios publicitarios de una campaña por la belleza real, tomados de Internet y de una revista, que publicitaba productos de belleza (Dove), la cual buscaba analizar los presupuestos de belleza; una reflexión crítica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo que tomó como base de análisis artículos en la Web y por último, se hizo un análisis crítico del discurso de los pronunciamientos hechos por algunas instancias institucionales frente al asesinato del estudiante Johnny Silva Arangurende la Universidad del Valle.

6.3.4 TDG en la categoría de Literatura

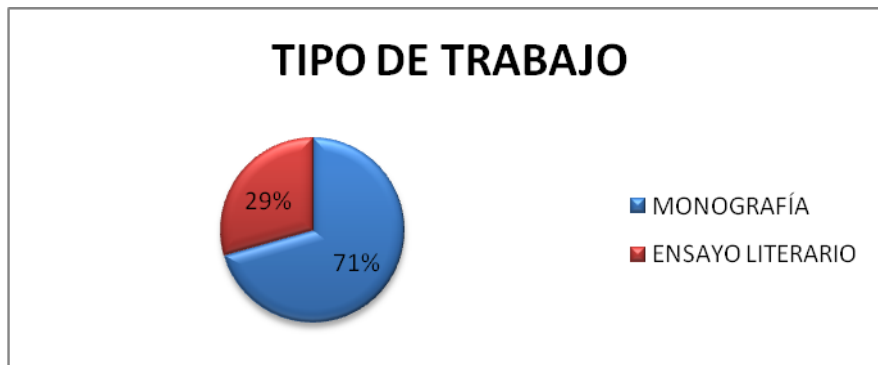


Gráfico 12.

Dentro de esta categoría pudimos observar que la mayoría de los estudiantes realiza Monografía en Literatura (71%), seguidos de los que elaboran Ensayo Literario (29%). Un aspecto importante para resaltar dentro de esta categoría es que estos trabajos cumplen con los requisitos del reglamento de TDG, el cual especifica una serie de características para esta modalidad, que se presentaron en las páginas 61 a 63 de este trabajo.

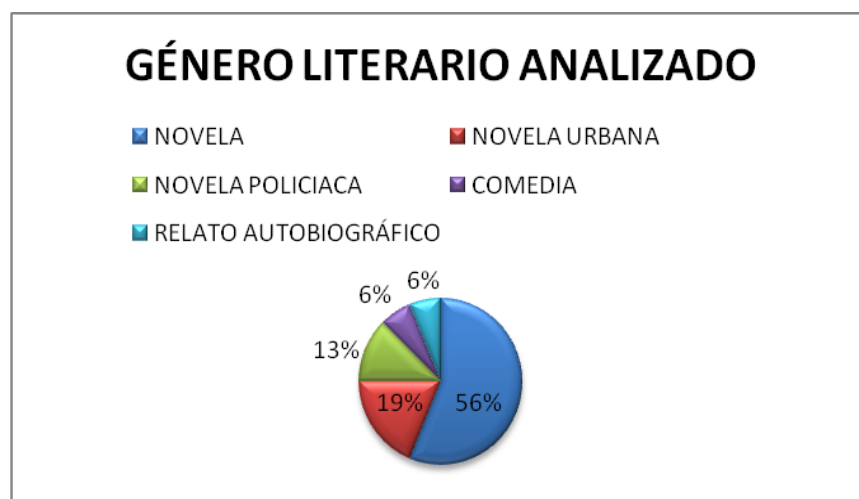


Gráfico 13.

Sabiendo que los trabajos de literatura se basan en el análisis de un texto, en cualquiera de las lenguas, clasificamos las preferencias de los estudiantes en este sentido. El género literario más analizado es “la novela” con un 56%, en segundo lugar está la novela urbana con el 19%, en tercer lugar la novela policíaca con el 13%, en cuarto y quinto lugar encontramos la comedia y el relato autobiográfico con el 6% cada uno respectivamente como se pueden observar en el gráfico No. 13.

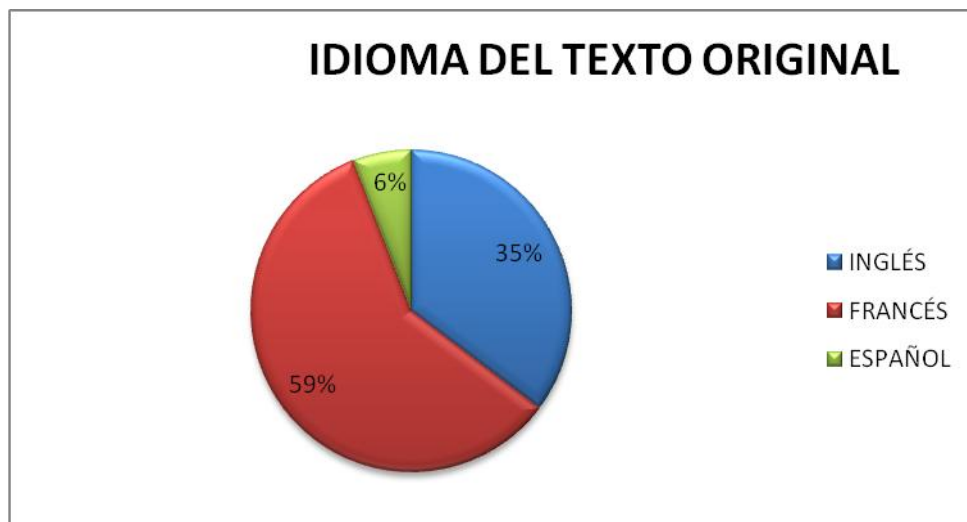


Gráfico 14.

Del mismo modo, el idioma predominante en los textos analizados, es el francés con un 59%, por encima del inglés con un 35% y del español con el 6%. Se evidencia también, que los autores de estas monografías prefieren analizar textos en lengua extranjera por encima de su lengua materna (ver gráfico 14)



Gráfico 15.

Teniendo en cuenta que el texto literario puede ser analizado desde diferentes enfoques, se procedió a identificar los utilizados por los estudiantes. Evidenciamos que la mayoría de los trabajos fueron abordados desde la sociología de la literatura (29%) y la nueva crítica (29%), donde se estudian los problemas sociales planteados en la obra y la complejidad de un sujeto específico. De la misma manera, la literatura comparada ocupa el tercer lugar con un 12%, seguida de crítica con un 12% cada una. Igualmente se presentaron la crítica y la crítica psicológica con igual porcentaje del 12% y en último lugar, tenemos el enfoque autobiográfico con un 6% de los resultados. (Ver gráfico 15)

6.3.5 TDG en las categorías de Psicolingüística y Sociolingüística

Estas categorías que contienen los TDG que analizan los conflictos y las relaciones que se dan entre mente, sociedad y lenguaje, respectivamente, fueron poco escogidas por los estudiantes, con un resultado final de cuatro trabajos para psicolingüística y ocho para sociolingüística. Estas investigaciones se realizaron con

una gran variedad de sujetos de estudio, pues estas disciplinas lo permiten, por ejemplo: estudiantes de lengua extranjera, integrantes de la Barra Barón Rojo, jóvenes hablantes de estrato 1 de Buenaventura, niños con autismo, entre otros. Además, no se observaron preferencias o tendencias hacia un tipo de sujeto en la categoría de sociolingüística, en cambio en la categoría de psicolingüística todos los sujetos fueron niños. Esto se puede evidenciar en los gráficos 16 y 17.

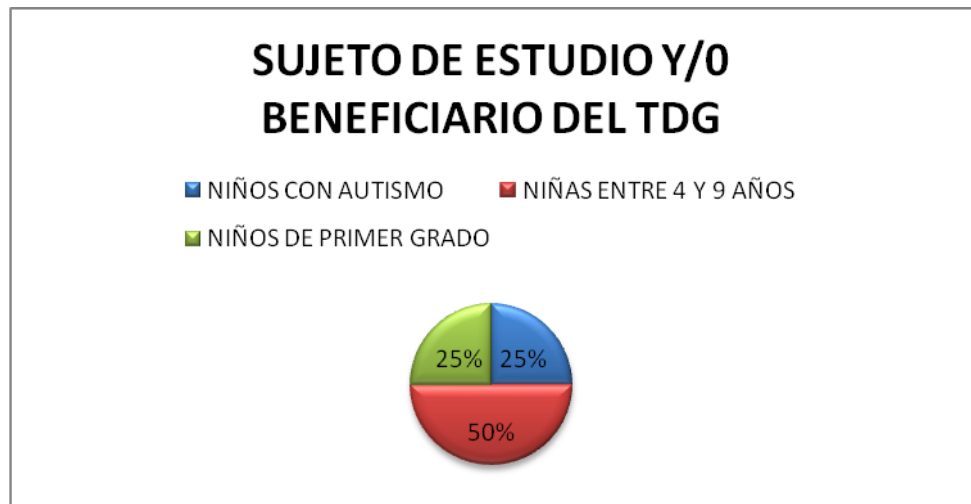


Gráfico 16. Sujeto de estudio y/o beneficiario de los TDG de Psicolingüística

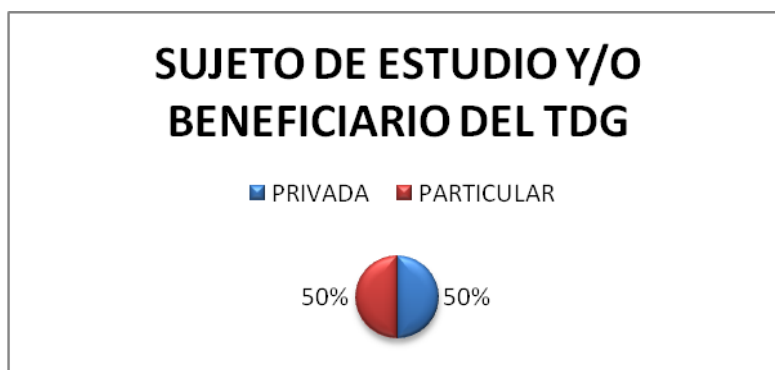


Gráfico 17. Sector en el que se desarrolló el trabajo de grado – psicolingüística

NOTA: en esta categoría no se elaboraron trabajos de grado en el sector público

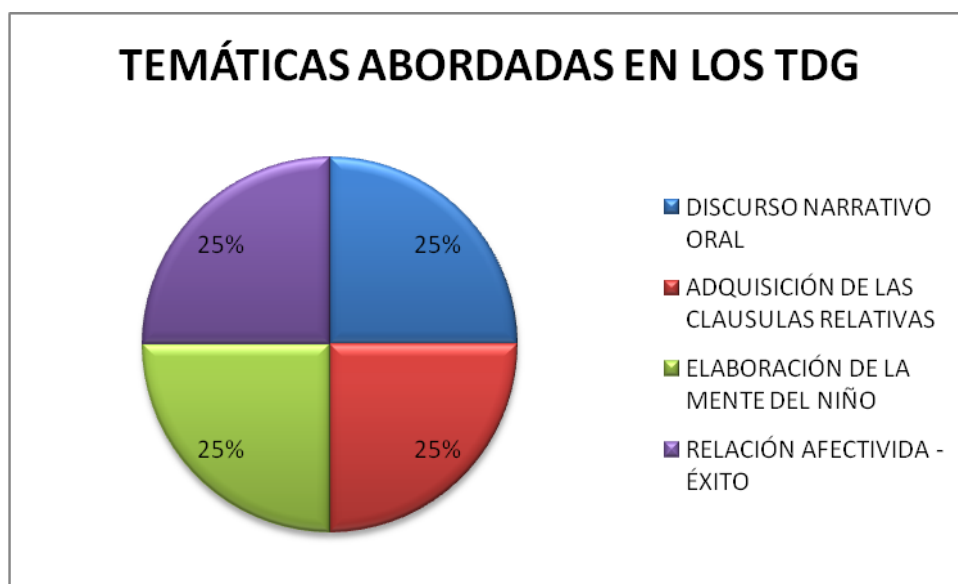


Gráfico 18. Temáticas abordadas en los trabajos de grado – Psicolingüística.

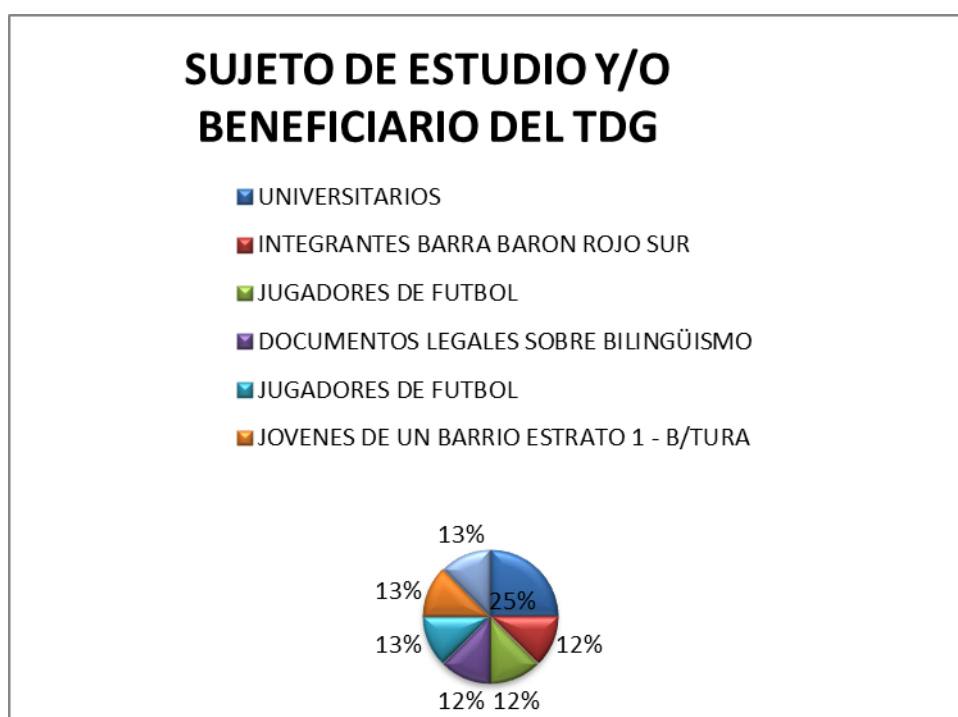


Gráfico 19. Sujeto de estudio y/l beneficiario de los TDG de Sociolingüística.

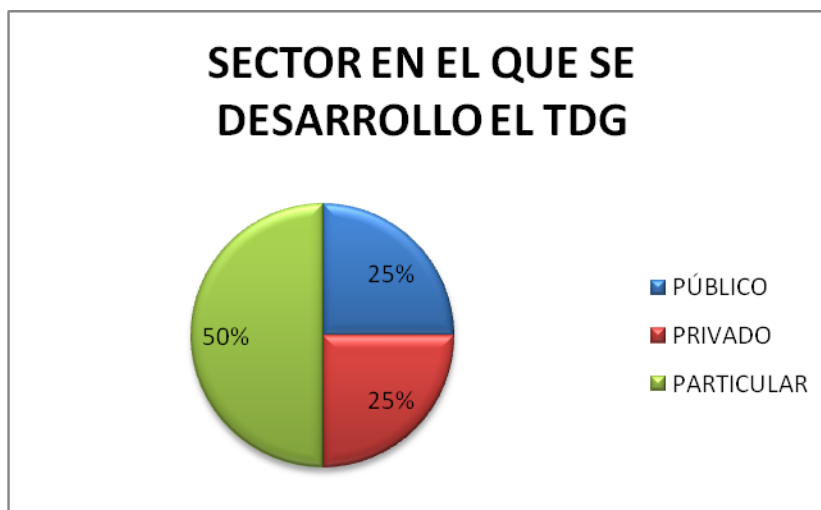


Gráfico 20. Sector en el que se desarrolló el trabajo de grado – Sociolingüística.

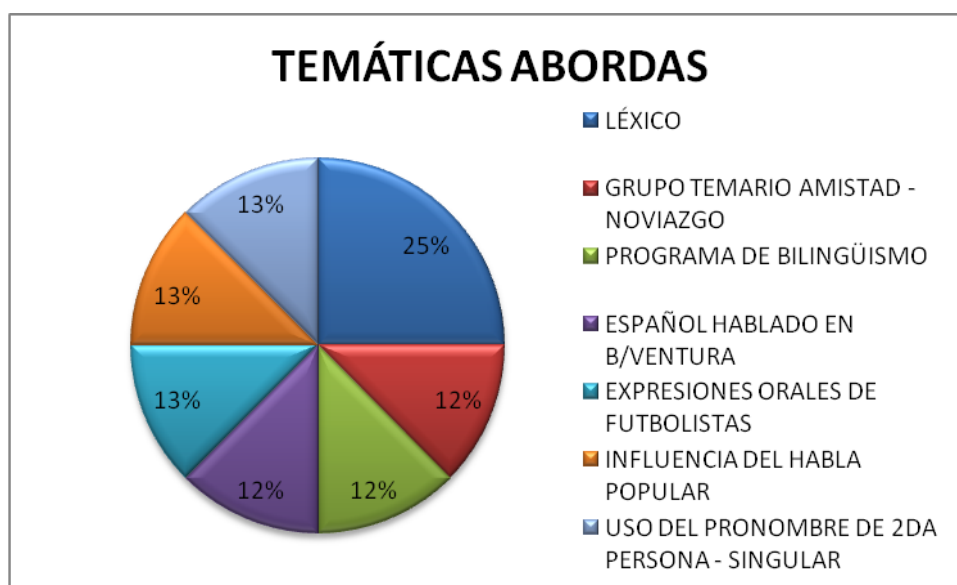


Gráfico 21. Temáticas abordadas en los trabajos de grado – Sociolingüística.

Con respecto al sector en el que se desarrollaron los TDG de estas categorías, siguen los mismos parámetros de las categorías anteriores porque se efectúan en el sector privado, con la variante que en este caso participan los particulares

y en los trabajos de psicolingüística, sector público no se evidencia. (Ver gráficos 17 y 20)

En lo referente con las temáticas abordadas, vemos que estas categorías son muy amplias y ofrecen gran diversidad de opciones para trabajar; es por esto, que como se observa en los gráficos (No. 18 y 21), los trabajos tuvieron tópicos diferentes.

6.3.6 TDG en la categoría de Traducción

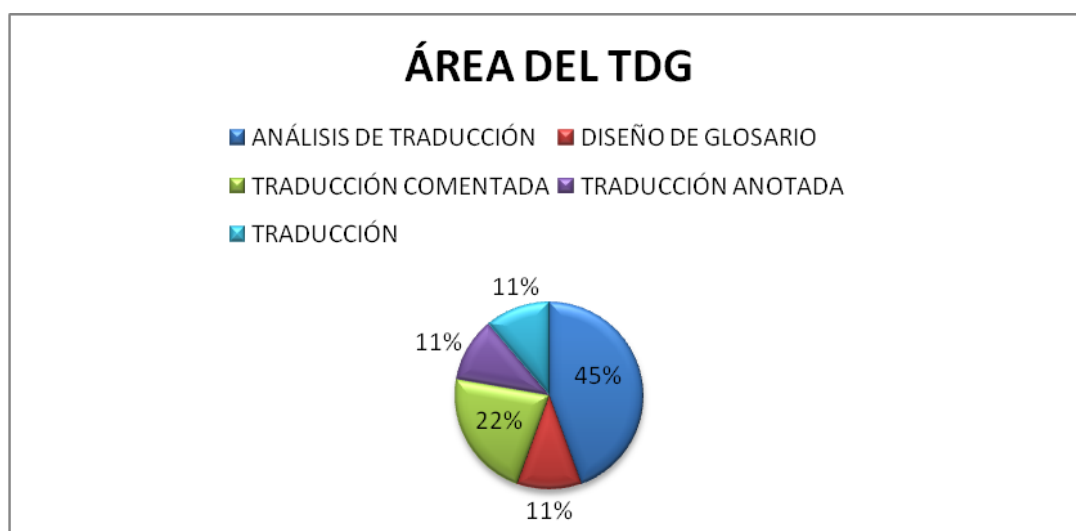


Gráfico 22

En esta categoría los TDG se acogieron a lo acordado en el reglamento. Como podemos ver, análisis de traducción ocupa el 45% de las monografías seguidas por traducción comentada (22%), presentándose igualdad de porcentaje en diseño del glosario, 11%, traducción 11% y en la misma proporción (11%) traducción anotada.

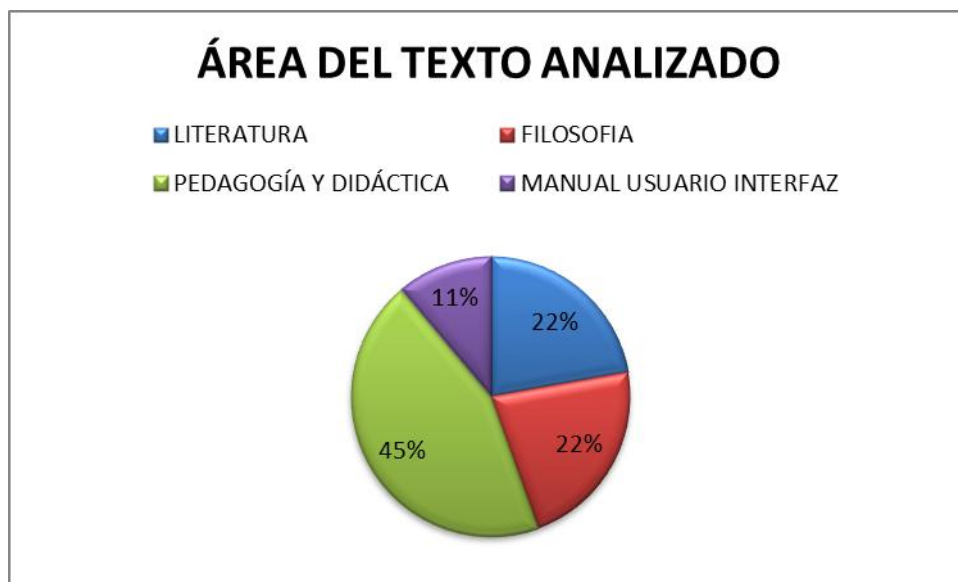


Gráfico 23

Como sabemos los trabajos de traducción se realizan sobre un texto base, esto hace que las opciones sean muy amplias. Se pueden apreciar las diferentes opciones que tomaron los autores de las monografías siendo los textos de didáctica los preferidos (34%). En su orden le siguen la obra literaria con el 22%, con el mismo porcentaje están los textos filosóficos (22%). También encontramos que tanto el manual usuario interfaz como el glosario terminológico cuentan con un 11% cada uno.



Gráfico 24

Como se puede ver en el gráfico No. 24 el francés es el idioma escogido para traducirlo al español, con un 34%; siguiendo en su orden Inglés a Francés con el 22%, igualmente de Francés a Inglés con el 22%. De otra parte, aparecen de español a inglés y la versión Bilingüe con un 11% respectivamente.

6.3.7 TDG en la categoría otros aspectos del ámbito educativo

TEMÁTICAS TRABAJADAS	PÚBLICO TRABAJADO
Estereotipos de genero	Bachillerato privado
Modelo de coeducación	Varios actores escolares Público

Tabla No. 4. Información sobre los trabajos de aspectos del ámbito educativo

En esta categoría se incluyeron dos trabajos que no podían ser clasificados en las categorías explicadas anteriormente por sus características específicas, entre las que se resaltan las problemáticas abordadas: estereotipos de género y modelo de coeducación. Además, estos trabajos fueron dirigidos por el mismo tutor, reflejando una tendencia del mismo por abordar temáticas que se relacionan con toda la comunidad educativa.

6.4 Tiempo De Elaboración de los TDG

Una vez terminado el análisis de estas categorías, nos referiremos a un factor importante como es el tiempo utilizado en la elaboración o ejecución del TDG en las diferentes modalidades.



Gráfico 25. Tiempo de elaboración del trabajo de grado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de L2.

El gráfico 25 muestra que la mayoría de los estudiantes (22) que enmarcaron su TDG en la categoría de procesos de enseñanza y aprendizaje de L2 se tomaron cuatro semestres (representado por el 61%) en elaborar dicho trabajo, mientras que doce estudiantes tardaron entre dos y tres semestres respectivamente. Finalmente, dos estudiantes tardaron cinco semestres en elaborar y terminar su trabajo, siendo el 5% de la muestra.

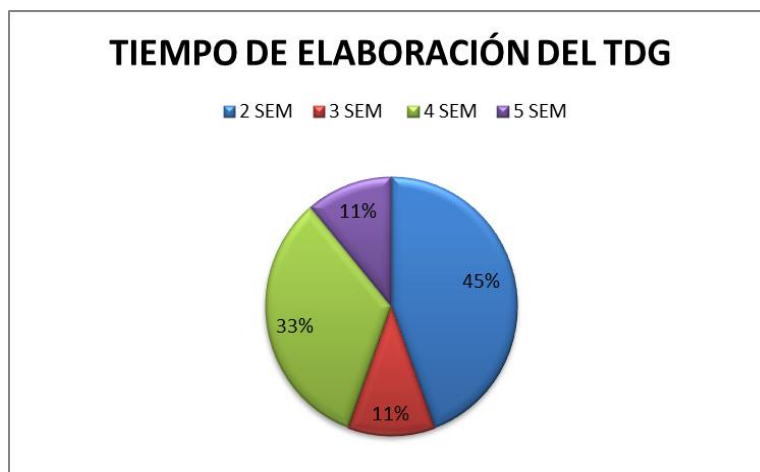


Gráfico 26. Tiempo de elaboración del trabajo de grado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de L2, propuestas para la Web.

En los trabajos realizados para la Web encontramos que el 50% de los estudiantes (4) tardó dos semestres en elaborar su monografía, seguidos por el 37% que tomó cuatro semestres en el proceso (3 estudiantes) y el 13% que desarrolló la investigación en cinco semestres (1 estudiante). Ningún estudiante de esta categoría se tardó tres semestres en el proceso.

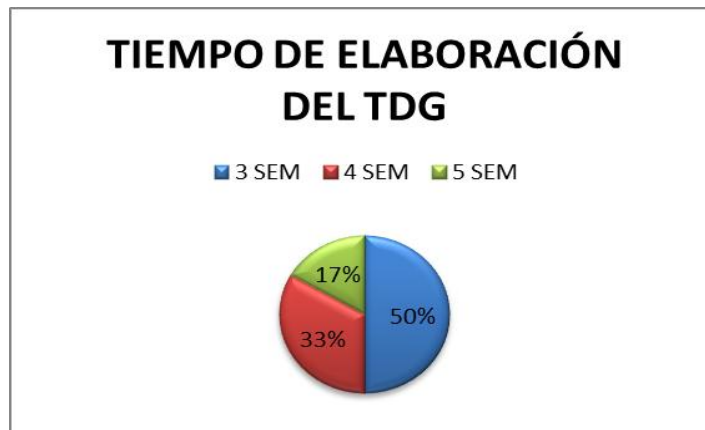


Gráfico 27. Tiempo de elaboración del trabajo de grado en Análisis del Discurso.

Teniendo en cuenta que esta categoría fue poco desarrollada durante el periodo analizado, la duración del proceso de elaboración y terminación del TDG oscila entre dos porcentajes: el 40% y el 60% respectivos a cuatro semestres (dos estudiantes) y tres semestres (tres estudiantes).

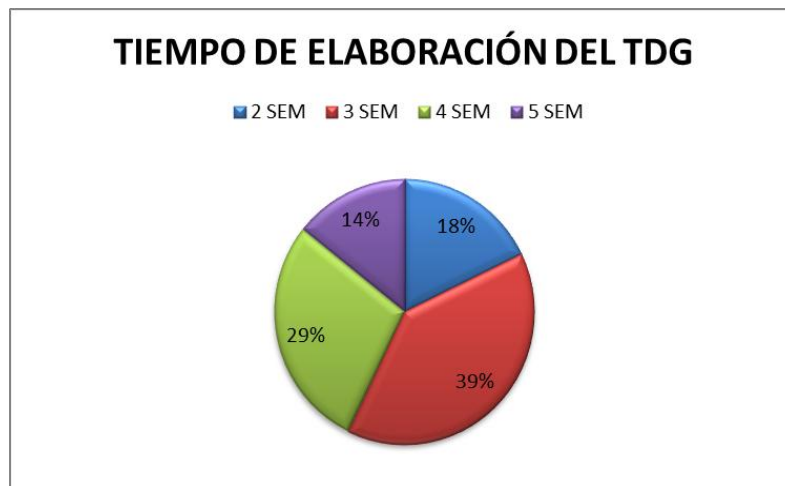


Gráfico 28 Tiempo de elaboración del trabajo de grado en Lingüística.

Siendo la categoría de lingüística la segunda más trabajada por los estudiantes, encontramos que la mayoría (10) se tardó tres semestres en el proceso (39%), seguido por cuatro semestres (7 estudiantes – 27%), dos semestres con cinco estudiantes (19%) y por último, cuatro estudiantes, los cuales tardaron cinco semestres que representa el 15%.

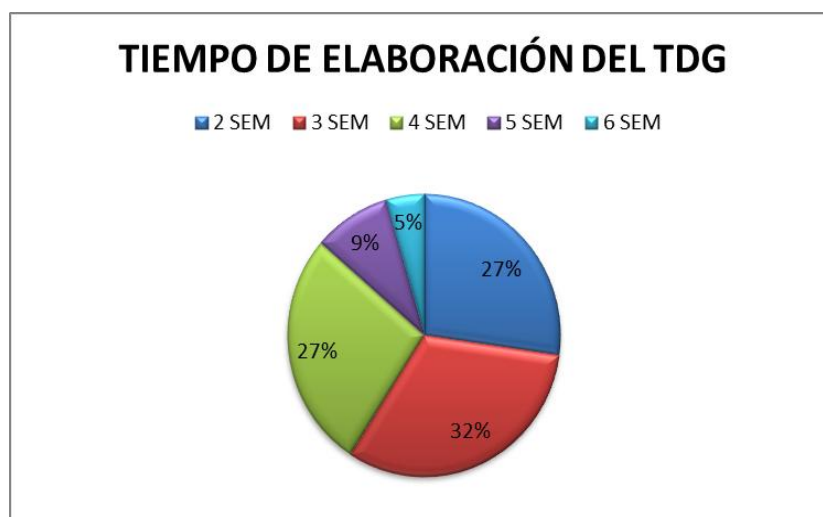


Gráfico 29. Tiempo de elaboración del trabajo de grado Literatura.

En esta categoría, seis estudiantes, que constituyen la mayoría (32%) se tomaron tres semestres en su investigación; luego, observamos diez estudiantes, de los cuales cinco se tardaron dos semestres y los otros cinco cuatro semestres respectivamente (26%). Dos estudiantes se tardaron cinco semestres en su proceso (11%) y uno seis semestres (5%), siendo este el tiempo más largo en la elaboración de un trabajo de grado, para cualquier categoría.

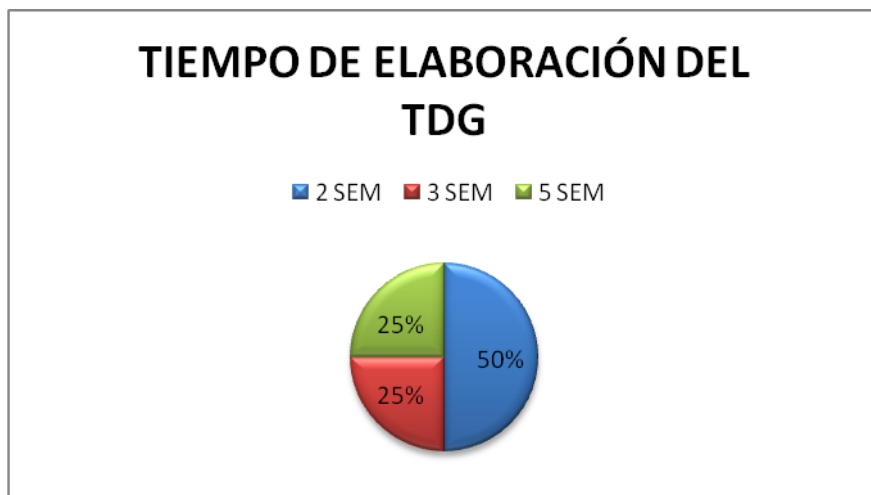


Gráfico 30. Tiempo de elaboración del trabajo de grado Psicolingüística.

La mitad de la muestra (2 estudiantes – 50%) invirtieron dos semestres en su proceso, encontrándose además, dos estudiantes de los cuales, uno se tardó tres semestres (25%) y el otro cinco (25%).



Gráfico 31. Tiempo de elaboración del trabajo de grado Sociolingüística.

Dentro de esta categoría nueve estudiantes (69%) tomaron cuatro semestres en el desarrollo de su trabajo y cuatro estudiantes (31%) se tomaron tres semestres.



Gráfico 32 Tiempo de elaboración del trabajo de grado en Traducción.

En la categoría de traducción encontramos que la mayoría (7 estudiantes) tomaron dos semestres en su proceso de elaboración del TDG, mientras que seis (37%) lo desarrollaron en tres semestres y por último, tres estudiantes (19%) lo llevaron a cabo en cinco semestres.

Finalmente, se encontró que no hay una generalidad en cuanto al tiempo en la elaboración del TDG. Sin embargo los tiempos más predominantes oscilan entre los dos y cuatro semestres. Esto es debido a las características específicas de cada proceso y de cada estudiante. Como se refleja en los resultados del grupo focal, la tardanza en la elaboración del trabajo de grado se debe principalmente a dificultades personales, la recolección de datos y la relación con los tutores y lectores.

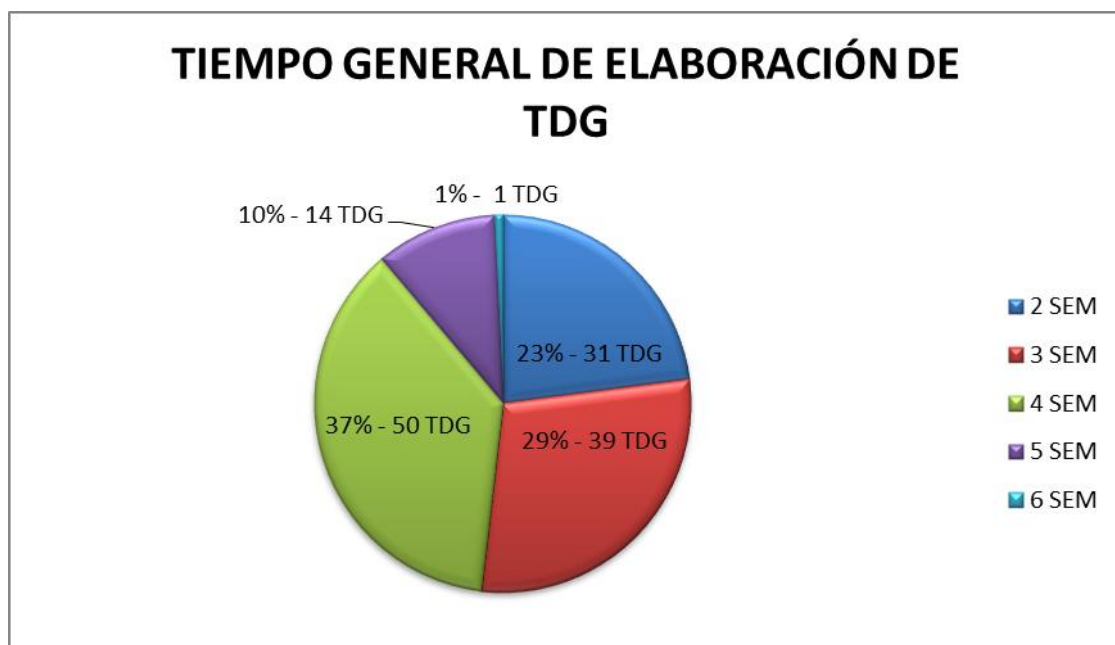


Gráfico 33 Tiempo general de elaboración del trabajo de grado

El grafico anterior muestra la totalidad del tiempo de elaboración del TDG, tomando en conjunto todas las categorías analizadas como también el número de estudiantes que se

graduaron en las cohortes 2004 a 2010. Se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes (36%) se tomó cuatro semestres en la elaboración de su TDG, teniendo en cuenta que la muestra fue de 135 estudiantes. Esto demuestra que no se cumple con el tiempo estipulado (dos semestres) en el reglamento de TDG para finalizar esta investigación.

6.5 Directores de TDG – Periodo 2004 a 2010

Otro aspecto importante en esta investigación es la participación de los docentes en su rol de tutores; cada uno de ellos tiene una disciplina específica en la cual se desenvuelve, según su especialidad e interés investigativo. Por consiguiente, los estudiantes pueden escoger un tutor idóneo en la temática que desean desarrollar en su TDG. Las siguientes gráficas muestran quienes son los docentes que han participado en la elaboración de los TDG del periodo del 2004 al 2010, evidenciando la línea en la que cada uno de ellos se desempeña.

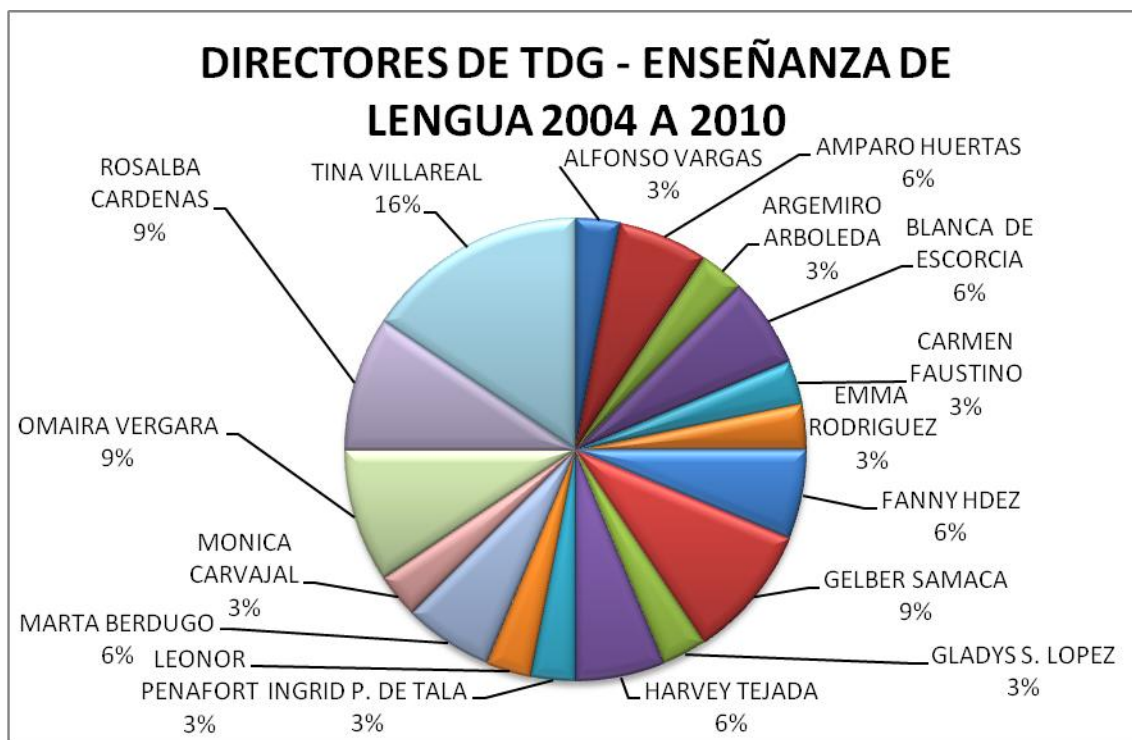


Gráfico 34

Como ya lo mencionamos, la categoría TDG de Procesos de enseñanza y aprendizaje de L2 es la que cubre el 29% de los trabajos clasificados; vemos la gran cantidad de docentes que intervinieron como tutores en dichos TDG (ver gráfico 33). Es importante mencionar que el grafico anterior está basado en los TDG dirigidos y presentados para optar el título de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Encontramos TDG del programa de Lenguas Modernas en el periodo 2004 – 2010, pero no las incluimos por la razón ya mencionada.

Se evidencia que la profesora Tina Villareal es quien más monografías ha dirigido con un 15% de la muestra que equivale a cuatro monografías de esta categoría, seguidas tenemos con el mismo porcentaje (9%) a las profesoras Rosalba Cárdenas (2 TDG) y Omaira Vergara (3 TDG). Los demás docentes poseen porcentajes más bajos: Gelber Samacá 9% (3 TDG), Martha Berdugo 6% (1 TDG), Harvey Tejada 6 (2 TDG),

Fanny Hernández 6% (2 TDG), Blanca A. de Escorcía 6% (2 TDG), Amparo Huertas 6% (2 TDG), Mónica Carvajal 3% (1 TDG), Leonor Peñafort 3% (1 TDG), Ingrid de Tala 3% (1 TDG), Gladys López 3% (1 TDG), Emma Rodríguez 3% (1 TDG), Carmen Faustino 3% (3 TDG), Argemiro Arboleda 3% (1 TDG) y Alfonso Vargas con el 3% (1 TDG), que pueden verse en el gráfico, para observar la cantidad de TDG dirigidos por cada docente. *(Ver anexo 5. Docentes directores de Monografía.)*

De la misma manera, los profesores Argemiro Arboleda (1 TDG), Gelber Samacá (3 TDG), Harvey Tejada (2 TDG), Leonor Peñafort (1 TDG), Mónica María Carvajal (1 TDG) y Omaira Vergara (3 TDG), han dirigido trabajos exclusivamente en esta categoría durante el periodo revisado.

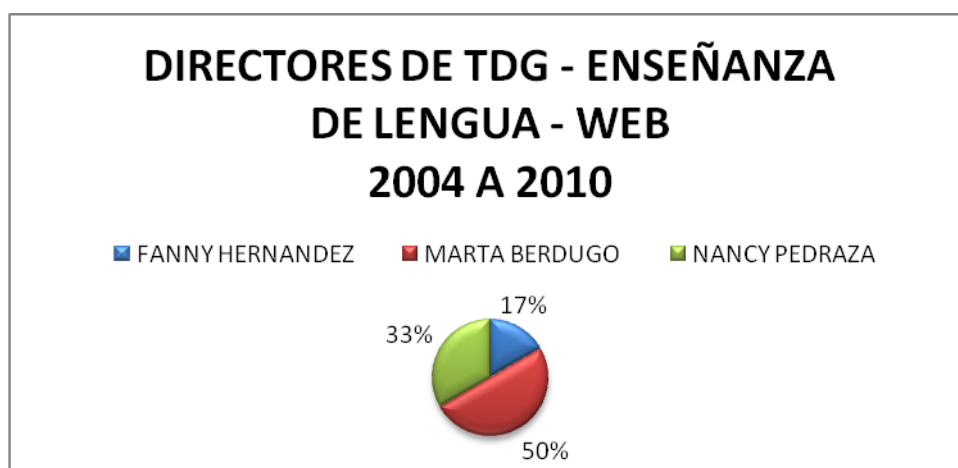


Gráfico 35

Los TDG que se clasificaron bajo la categoría de Procesos de enseñanza y aprendizaje de L2, que fueron hechos para ser aplicados en la Web, el gran porcentaje de direcciones de monografía lo tiene la profesora Marta Isabel Berdugo con cuatro

Trabajos, seguida de Nancy Pedraza con dos trabajos (siendo éstas las únicas monografías que dirigió en el periodo de siete años) y Fanny Hernández con un trabajo.

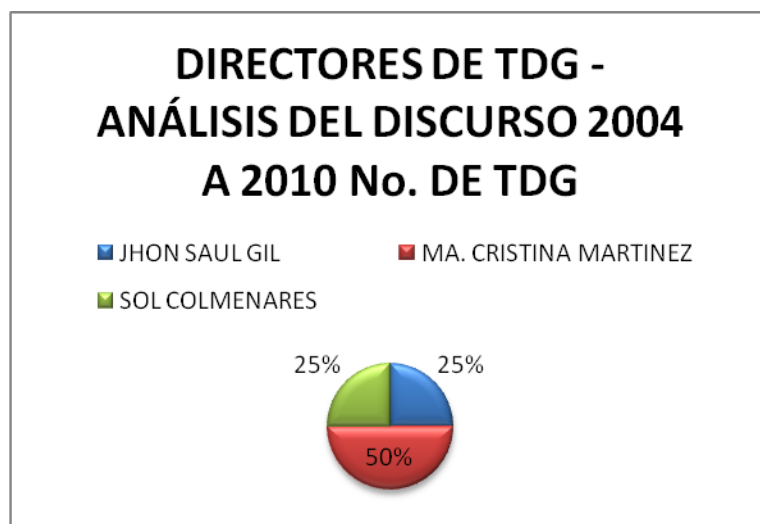


Gráfico 36

Teniendo en cuenta que en la categoría de Análisis del Discurso se realizaron cuatro trabajos solamente (grafico 34), encontramos que la profesora María Cristina Martínez dirigió la mayoría de estos trabajos (2), seguidos por John Saúl Gil (1) y Sol Colmenares (1), respectivamente. La profesora María Cristina Martínez dirigió dos trabajos entre el 2004 y el 2010. (Siete años).

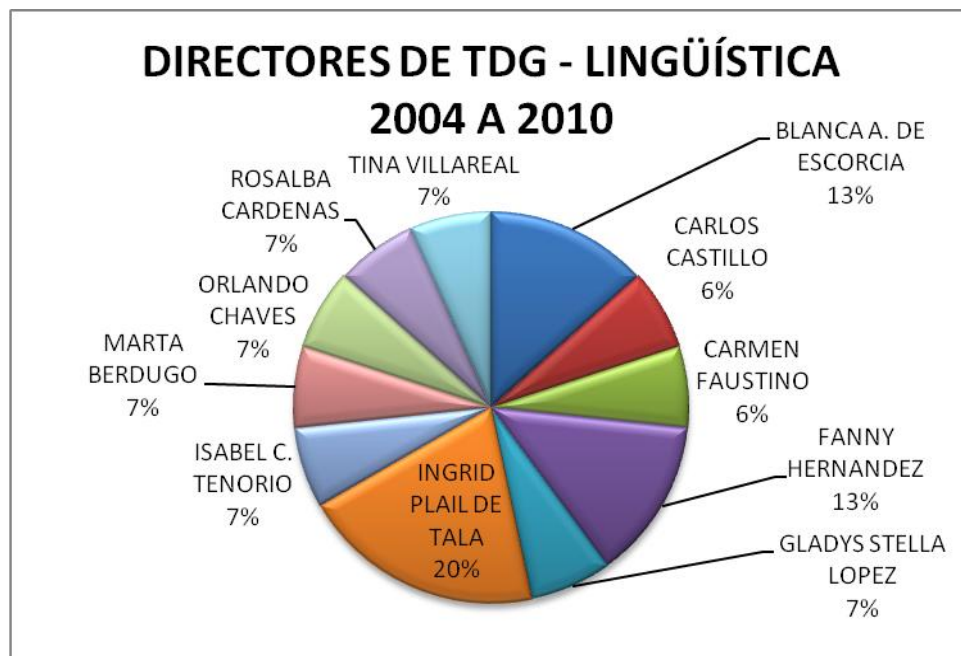


Gráfico 37

La categoría de TDG en Lingüística Aplicada constituye la segunda categoría con mayor cantidad de monografías realizadas, por consiguiente ésta contiene mayor cantidad de docentes directores de TDG. Entre los resultados obtenidos podemos decir que la profesora Ingrid Plail de Tala, dirigió el 20% de TDG, equivalente a dos monografías, seguido a ella encontramos a las profesoras Blanca Aparicio de Escorcía y Fanny Hernández con un porcentaje del 13%, equivalente a dos monografías, cada una.

El profesor Carlos Castillo sólo intervino en esta categoría.

DIRECTORES DE TDG - LITERATURA 2004 A 2010

■ ALFONSO VARGAS ■ CARMEN FAUSTINO ■ ELISABETH LAGER
■ JAVIER ZUÑIGA ■ MA. EUGENIA ORTIZ ■ MA. XIMENA HOYOS
■ SUSANA MATAALLANA ■ TIMOTHY KEPPEL

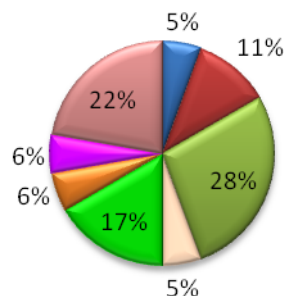


Gráfico 38

Dentro de la categoría de TDG en literatura, que constituye la tercera categoría con más trabajos realizados, se observa que la profesora Elisabeth Lager fue quien más monografías dirigió (4) con el 28%, siendo ésta la única categoría en la que intervino con sus asesorías. El segundo docente con más asesorías fue el profesor Timothy Keppel con el 22 %. La profesora María Eugenia Ortiz, dirigió tres monografías (17%) en esta categoría, sin intervenir en ninguna otra. Carmen Faustino con el 11%, Susana Matallana y María Ximena Hoyos con el 6% respectivamente y finalmente el profesor Alfonso Vargas con el 5%.

Los profesores María Ximena Hoyos, Javier Zúñiga y Susana Matallana solo asesoraron una monografía, cada uno, en esta categoría durante los siete años analizados.



Gráfico 39

En la categoría de TDG de psicolingüística, encontramos cuatro monografías. En este sentido, no se marca una tendencia en los directores de TDG, pues cada uno dirigió una, respectivamente.

Sin embargo, es importante anotar que los profesores Luis Carlos Castillo y Ricardo Salas, sólo dirigieron esta monografía en el periodo revisado. Ellos no trabajaron en ninguna otra categoría.



Gráfico 40

En la categoría de TDG en sociolingüística (ver gráfico 39), se encontró que la profesora Rocío Nieves, dirigió el 75% de los trabajos equivalentes a un total de seis trabajos, seguida del profesor Luis Emilio Mora con dos monografías que representa el 25%.

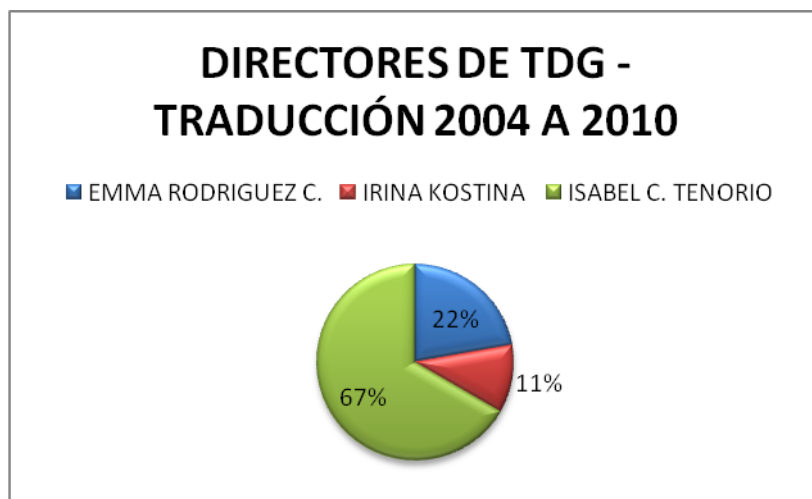


Gráfico 41

Con respecto a la categoría de TDG en traducción encontramos que se elaboraron nueve monografías en total, las cuales estuvieron a cargo de tres docentes como tutores: La profesora Isabel Cristina Tenorio asesoró el 67% de los TDG equivalente a 6. La profesora Emma Rodríguez dirigió el 22% (2 TDG) y la profesora Irina Kostina el 11% de los trabajos en esta categoría.

La docente Emma Rodríguez solo dirigió trabajos de Traducción en los siete años estudiados. (2004 a 2010).

Finalmente, en la categoría de TDG de modelos educativos encontramos dos que fueron dirigidos por la profesora Amparo Huertas, sobre temáticas relacionadas

con políticas educativas. En este tipo de trabajos la docente mencionada fue la única que dirigió monografías, además, de ser las únicas que dirigió en el periodo 2004 a 2010.

Dentro de las generalidades que se pueden mencionar con respecto a los docentes tutores de TDG, encontramos que siete de ellos intervinieron como tutores de TDG en varias de las categorías establecidas, donde se puede apreciar que asesoraron estudiantes en temáticas diferentes a las propias de su especialidad. Estas docentes fueron: Blanca Aparicio de Escorcía, Carmen Faustino, Emma Rodríguez, Fanny Hernández, Ingrid Plaid de Tala, Marta Isabel Berdugo y Tina Villareal. Ellas coincidieron en dirigir trabajos en dos áreas diferentes: Lingüística y Procesos de enseñanza de lengua; mientras que la tercera categoría en la que intervinieron, variaba de una docente a otra, entre estas encontramos Psicolingüística, Literatura y Traducción.

La profesora que más monografías dirigió en los siete años, fue Tina Villareal con siete monografías a su cargo.

6.6. Encuestas a egresados

En primera medida cabe mencionar que la encuesta fue realizada a las personas que conformaron el grupo focal (Ver resultados del Grupo Focal en la página 103 de este mismo trabajo) de esta investigación (18 estudiantes), las cuales la respondieron antes de ser entrevistadas. A continuación se definen los resultados obtenidos.

Datos demográficos.

EDAD:	1	2	3	4	5
	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44
	3	10	4	0	1
SEXO	FEMENINO	MASCULINO			
	10	8			
JORNADA	DIURNA	VESPERTINA			
	5	13			
COHORTE	2000	2001	2002	2003	2004
	4	2	4	5	3

Tabla 5. Datos demográficos de los encuestados

Se puede evidenciar con las tablas que la mayoría de los estudiantes que conformaron la muestra están entre las edades de 25 y 29 años (conformando el 56% de la muestra), lo que nos corrobora que esta es la edad promedio en la que se culminan los estudios de pregrado. Algunos de ellos ya tienen experiencia laboral y otros solo están iniciándola.

También vemos que la mayoría de los encuestados fueron mujeres (56% mujeres y 44% hombres), mostrando la tendencia y la fuerza de este género dentro de la Licenciatura. De la misma manera, encontramos que la mayoría cursó sus estudios en la jornada vespertina (72% jornada vespertina y 28% jornada diurna). Algunos de ellos iniciaron su pregrado en esta jornada, sin embargo, otros tuvieron que cambiarse de la jornada diurna a vespertina, para poder realizar sus actividades laborales. Dentro de esta muestra se tuvo en cuenta la jornada con la que terminó la Licenciatura.

El proceso de elaboración del TDG está programado para elaborarse en dos semestres según las políticas de la Escuela. Cuando se indago sobre la utilización de este tiempo, se encontró lo siguiente:

	SEMESTRES MATRICULANDO TDG				
SEMESTRES	1	2	3	4	5
	2	6	7	1	1

Tabla No. 6.

La mayoría de los estudiantes se toma entre dos y tres semestres en el proceso de elaboración de TDG (según la muestra). Cuando es una prioridad el tiempo, los estudiantes trabajan de manera ardua para cumplir con lo estipulado por el reglamento estudiantil (2 semestres) y conseguir la finalización de su monografía. Sin embargo, aquellos que se exceden de los dos semestres, generalmente tienen dificultades con el manejo del tiempo por cuestiones laborales, personales y en algunos casos, porque el mismo trabajo amerita modificaciones que hacen que el tiempo invertido sea más largo del previsto.

Finalmente, se interrogó sobre las veces que se cambió el tema en la elaboración del TDG y sus respectivas razones.

Tabla No. 7. Razones del cambio del tema

CAMBIOS EN EL TEMA DEL TDG		
SI	NO	RAZONES DEL CAMBIO DE TEMA
7	11	Desinterés por el tema
		Falta tutor para la propuesta
		Sugerencia del tutor
		Existencia de trabajos similares recientes
		Tres razones: 1. no fue aprobado, 2. trabajo en un grupo de inv. y no avanzó lo suficiente 3. nuevo proyecto con cambio de tema
		Cambios administrativos en la institución que no permitieron realizar la investigación
		El tema inicial del TDG no aplicaba en la institución

Como podemos apreciar en la tabla 7, once (11) de los dieciocho egresados encuestados no cambió su tema de TDG y conservó el que se planteó desde el anteproyecto. Siete egresados respondieron que sí habían cambiado de tema. El cambio de tema obedeció a factores tales como pérdida de interés por el tema, a la imposibilidad de encontrar un tutor que aceptara dirigir el trabajo o en otros casos por sugerencia del tutor; en otros casos la búsqueda de antecedentes mostraba la existencia de trabajos similares recientes lo que obligó a cambiar de temática; hubo también cambios administrativos en la institución donde se quería hacer la propuesta de intervención y las nuevas directivas no dieron su autorización para continuar con la investigación; algunos quisieron desarrollar su proyecto en la institución donde iniciaban su nueva vida laboral pero el proyecto no convenía al nuevo contexto razón por la cual cambió de área. Finalmente se encontró un caso en que el estudiante cambió tres veces de tema. El encuestado respondió que la primera vez tuvo que hacerlo porque no fue aprobado el tema; después se unió a un grupo de investigación pero al no obtener los avances esperados desistió del proyecto; luego planteó un nuevo proyecto que abandonó por motivos personales y lo retomó posteriormente el cual finalmente pudo llevar a cabo con éxito.

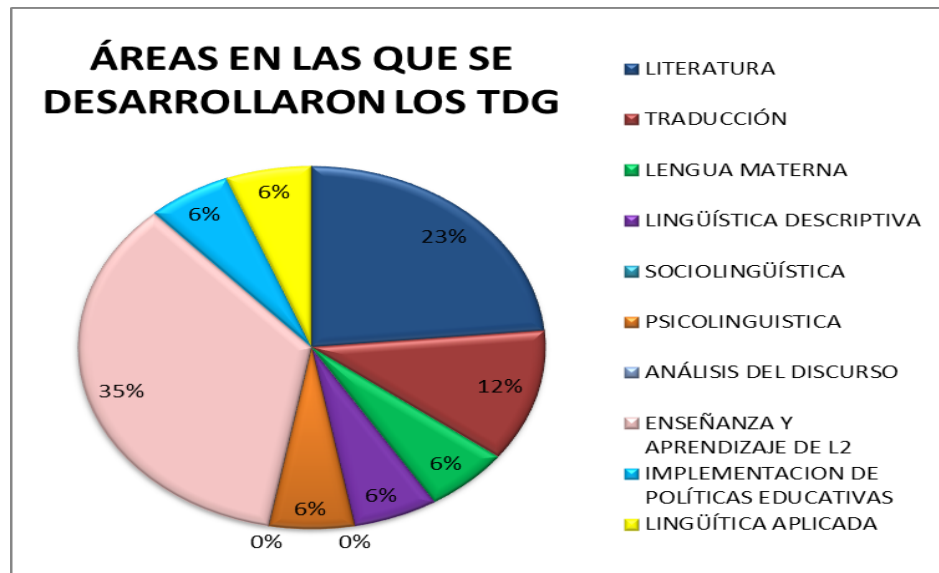


Gráfico 42.

Vemos también, como los tres porcentajes más altos con respecto al área en la que se inscriben los TDG realizados por los egresados entrevistados, lo poseen los procesos de enseñanza y aprendizajes de L2 y literatura. (Ver Gráfico 41)



Gráfico 43.

Como se observa en el gráfico 43 vemos que el curso con mayor influencia sobre contenidos de investigación fue el de psicolingüística con el 38% de la muestra, seguido por sociolingüística (21%) y práctica docente (16%). En este sentido, se debe aclarar que los estudiantes pudieron marcar varias opciones. También se puede evidenciar que la muestra no tuvo gran influencia sobre estas temáticas en los cursos que están planeados para afianzar los conocimientos en investigación como por ejemplo investigación en el aula que solo obtuvo un 5% en el gráfico de resultados.

6.7 Análisis de los datos recogidos en el Grupo focal sobre la experiencia de elaboración del TDG

El análisis de los resultados del grupo focal arrojó cinco categorías, además de las sugerencias hechas por los participantes para mejorar el proceso de elaboración del TDG. A continuación se presenta cada una de ellas:

Categoría 1: Sentimientos vividos durante el proceso de elaboración del TDG

De la categorización de estos sentimientos podemos deducir que varían dependiendo de la forma como el estudiante asumió los factores que rodean la elaboración del TDG (escogencia del tema, procesos de búsqueda y redacción, relación con tutor y lectores, etc.). Aunque estos sentimientos son muy variados, todos coinciden en que la elaboración del TDG es una labor ardua, extensa y en ocasiones desalentadora. Sin embargo, la mayoría justifica estos sentimientos (positivos y/o negativos) con el resultado obtenido al final del trabajo.

Sentimientos positivos.

Al citar los sentimientos positivos encontramos que la mayoría de los estudiantes (14) estuvieron muy motivados por el tema durante todo el proceso y que, el mayor aliciente en este sentido, fue el interés por la temática escogida y la posibilidad de desarrollar lo que querían hacer desde el principio, es decir, haber escogido una tema y un contexto realmente relacionado con los gustos y necesidades del autor de la monografía.

“creo que siempre tuve interés por el tema, quería mucho estudiar la forma en que Moliere escribía todo, como él decía las cosas, la forma como él criticaba a la sociedad en que estaba, me gustaba mucho la forma de crítica y de escribir y eso me motivó siempre”. (Participante 1)

“Yo estuve todo el tiempo motivada porque era un tema que a mí me gustaba mucho, en lo personal”. (Participante 10)

“Me intereso mucho el tema, me gustó mucho, siempre hay otras cosas que le llaman la atención a uno. Lo que me parece importante es que uno le encuentre un propósito”.
“El interés por el tema fue continuo, en ningún momento pensé en cambiarlo”. (Participante 13)

Otro aspecto importante que ayuda a mantener la motivación y el interés por avanzar en el TDG, es la seguridad que brinda un buen tutor de monografía.

“Me fue bien con mi director; él siempre estuvo dispuesto a colaborar, me ayudó con el material, lecturas, siempre fue muy amable y dispuesto a colaborar y eso me mantuvo interesada en trabajar en mi investigación”. (Participante 3)

Esa guía que genera sentimiento de confianza en lo que se hace, juega un papel supremamente importante, no sólo en el proceso sino en el resultado.

“Mi relación con la tutora fue muy buena, tanto académica como personal, porque yo creo que, igual muchas veces, lo que le dicen los tutores a uno, no sirve solamente para el TDG sino también, en el ejercicio de la investigación o en el ejercicio de la docencia,

pues esa fue la impresión que yo tuve, ella se volvió un buen referente con respecto a lo que yo quería hacer después” (participante 10).

Uno de los aspectos que más valoran los estudiantes que tuvieron una relación satisfactoria con su tutor(a) es el tiempo que ellos (as) le dedican a las asesorías, sin restricciones y otorgándole realmente importancia a las citas.

“Mi tutor, siempre estuvo muy pendiente, me revisaba a tiempo, agradezco que haya tenido esa disposición tan grande porque él también estaba escribiendo su monografía en ese tiempo” (participante 14).

“La relación con el tutor fue bastante buena porque el profesor estaba muy interesado en el proyecto, muy pendiente, incluso me sorprendió la gran disponibilidad que él tenía hacia el proceso. Además la respuesta que él dio fue bastante rápida, incluso a veces, le entregaba un documento bastante extenso y al cabo de dos días ya tenía respuesta”. (Participante 11).

De la misma manera, cultivar una buena relación interpersonal con el asesor de TDG, genera un ambiente agradable de trabajo, genera una atmósfera de confianza que permite que las dificultades sean negociadas y solucionadas, teniendo en cuenta, no sólo los conflictos académicos que se pueden presentar en el camino sino también, los altibajos personales que cualquier ser humano puede experimentar.

“Mi tutor fue más que un tutor, eso respondería todo lo que tengo para decir sobre él, él fue un amigo, fue un guía, muchas cosas pasaron en el proceso de mi TDG, incluso a nivel personal y él estuvo allí...” (Participante 5).

Finalmente, dentro de estos sentimientos encontramos la satisfacción por el deber académico cumplido y los deseos personales satisfechos.

“En general, mis expectativas si se cumplieron, me pude graduar, yo hice lo que quería” (participante 4).

“Las expectativas están completamente cumplidas”. (Participante 6)

Aunque en cierta medida, los entrevistados (10 de 18) culminan con un nivel de satisfacción alto por terminar su trabajo y conseguir el principal requisito para obtener el grado, este nivel incrementa notablemente cuando han sido bien asesorados,

cuando han mantenido su interés por el tema y cuando una de sus principales motivaciones por la temática ha sido personal.

“El TDG si satisfizo mis expectativas, en el sentido que logré, con los resultados, darles a entender a los chicos que había algo más que inglés general y que ellos podían buscar diferentes recursos. En ese sentido, si me satisfizo”. (Participante 13)

“Las expectativas del trabajo se cumplieron porque se pudo hacer en 1 semestre, fue satisfactorio para nosotros ver que pudimos aplicar herramientas investigativas de otra índole como la creación de categorías. (Participante 17)

Sentimientos negativos

Durante el proceso de elaboración de TDG, los estudiantes también manifiestan haber tenido sentimientos negativos frente a esta experiencia. Estos sentimientos están relacionados con el proceso personal que vivió el estudiante en el desarrollo de su investigación. Lo realmente importante es que a pesar de la desmotivación manifestada por los estudiantes (4), al final, consideran que debieron seguir trabajando para lograr uno de los principales objetivos de este trabajo:

“Graduarse”. “Pues, llega un momento en que uno se cansa, en realidad perdí un poco de interés, perdí como el entusiasmo para continuar, pero como es algo importante me sobrepuse y seguí trabajando” (participante 3).

La desmotivación es un factor importante, pues en la mayoría de los casos es el resultado de un proceso complicado y con dificultades. Entre las causas podemos nombrar el no encontrar en el proceso lo que al principio se quería lograr, verse obligado a cambiar el tema del trabajo por uno que no interesa demasiado, no encontrar un buen tutor de TDG, sentirse desorientado en el proceso, tener dudas sin poder resolverlas lo que lleva a que las expectativas iniciales no se cumplieron .

“Perdí totalmente el interés por terminar este trabajo, aun continuo muy desmotivado” (Participante 15).

“El tema que yo propuse para mi TDG, me dijeron que era inaceptable a pesar que era un trabajo de investigación-acción, sin embargo como es usual en idiomas y la Universidad del Valle, no hay tutores disponibles para los estudiantes que poseemos promedios inferiores a 4,0, esto a parte de otros factores me mantuvo muy desmotivado”. (Participante 2).

En el proceso también se generaron dudas, temores y stress que en ocasiones, no fueron resueltos a tiempo o adecuadamente, este fue otro factor de desmotivación por el tema y el trabajo en general.

“En algún momento tuve algunas dudas, me pareció que de pronto, mi tutora fuera un poquito laxa conmigo y me dejó que trabajara y trabajara sin hacerme exigencias sobre mi TDG ni aclararme los interrogantes que tenía. (Participante 1)

“Queríamos saber cómo íbamos, y el tutor decía que hasta que no tuviéramos un ensayo no podía decirnos nada. Fue muy difícil avanzar teniendo dudas.”

“Con esta nueva propuesta, no sabíamos por dónde empezar, no sabíamos qué tipo de investigación se seguía para una análisis literario, sabíamos algo de recolección y selección de documentos, no nos sentíamos cómodos con la idea de no tener una línea de tiempo para saber aquí hacemos recolección, aquí análisis, ni siquiera sabíamos cómo se armaba un marco teórico para la literatura, no teníamos la formación para ese tipo de trabajo, entonces habían más temores que expectativas”. (Participante 17)

“el último mes fue el mes más estresante para mí, yo casi no podía ni dormir pensando en mi TDG”. (Participante 4).

Finalmente, entre los sentimientos negativos encontramos la frustración como un factor general, que atribuyen al hecho de no cumplir con las expectativas trazadas al inicio del TDG. Es importante mencionar que el hecho de excederse con el tiempo reglamentario para la elaboración y entrega del TDG, por diversos factores, es una de las principales causas de frustración.

“Respecto al tiempo, pues definitivamente no se cumplió mi expectativa, porque me tomó mucho más tiempo del que estaba planeado”. (Participante 1)

“Pues en mi caso , una expectativa grande no se cumplió, ver como un trabajo de un año , arduo , duro, que se realizó a la misma vez que trabajaba , que tenía tantas responsabilidades, no llegó a un final feliz, fue incómodo, fue bastante incomodo ver cómo fue imposible graduarme , aunque el trabajo estaba terminado”.(Participante 5)

“Digamos que la expectativa del tiempo no se cumplió mucho porque al final terminamos en un proceso mucho más largo”. (Participante 11)

“no se cumplieron las expectativas. Creo para nada ha sido como pensé que sería”. (Participante 15)

Categoría 2: Opiniones acerca de la formación en investigación recibida en el programa de licenciatura

En este sentido, la mayoría de los participantes (13 de 18) considera que “la formación en investigación que se recibe durante la carrera es muy pertinente”, tener la capacidad de enfrentar un trabajo de investigación como es el TDG es una ventaja; tener las habilidades para decidir qué enfoque de investigación y qué métodos de recolección de datos son los más adecuados para el trabajo que se quiere realizar, es terreno ganado, que sólo lo da el haber tenido contacto con contenidos y actividades de investigación, como se realiza en los cursos relacionados con esta temática en la Licenciatura.

“La formación que recibí fue la que necesitaba, yo manejaba enfoques de investigación, tipos de estudio, manejaba instrumentos, sabía como usarlos, a quien aplicarlos, etc.” (Participante 5).

“La formación fue valiosa porque ahí uno aprende a registrar la información de forma detallada, puntual sin uno meterse en ella porque eso es algo inherente al trabajo del investigador”. (Participante 7)

“Creo que si ayuda bastante lo que se trabaja en los seminarios”. (Participante 8)

“Desde el punto de vista metodológico, creo que la formación fue pertinente en general”. (Participante 10)

Por otro lado, hubo participantes (5) que consideraron que el proceso de formación en investigación no es suficiente, pues no todos logran aplicar lo aprendido en clase (teoría) en contextos reales de dificultad (práctica).

“No es lo mismo y uno se puede encontrar con dificultades que no sabe abordar con la mera teoría” (participante 3).

También consideran que “los profes enseñan muchas formas (...) pero que no toda la información, se aplica en el proceso”. Sin embargo, ellos aseguran que la formación, aunque tiene carencias, brinda bases que no se pueden desconocer ni desmeritar.

Hubo también, dos participantes que realizaron su TDG en pedagogía y en literatura, respectivamente, y ambos consideraron que la formación de la carrera también les brindó las bases necesarias para enfrentar un trabajo como el que escogieron.

“En la parte de análisis literario yo me sentía muy bien preparada, por eso lo hice en esa parte” (participante 4).

Sin embargo, son muy explícitos en afirmar que la Licenciatura no tiene como objetivo principal formar literatos o traductores, por eso, aunque se brindan bases, no son las necesarias para enfrentar trabajos de este tipo.

Un elemento que los estudiantes valoran en alto grado es la figura de los semilleros de investigación y la vinculación de los estudiantes a grupos de investigación, de la Escuela, pues este tipo de trabajo colaborativo y más formal permite que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido y se vean rodeados de personas que son profesionales en el ámbito investigativo. Uno de nuestros participantes realizó su trabajo de grado enmarcado en un proyecto de investigación (Univalle y Colciencias) y considera que:

“Participar en proyectos formales de investigación hace que se tenga que rendir informes y que el contexto sea mucho más real y con mucho más alcance, donde uno ve la verdadera finalidad de la investigación que es pues, poder compartir información y a su vez ayudar a la gente que la recibe y contribuir a mejorar los procesos en los que se involucran” (Participante 11).

La participación en grupos de investigación representa para los estudiantes llevar a cabo “una investigación real” y de gran impacto en el contexto en el que se realiza. Finalmente, los participantes consideraron que la elaboración de un trabajo tan extenso y exhaustivo como el TDG “aporta sobre todo a nivel personal”. Cada temática satisface necesidades particulares de aprendizaje y deja lecciones no solo académicas, sino personales que se aprenden durante el proceso, por esto, esta experiencia es considerada de gran aporte en el ámbito individual del estudiante.

Refiriéndonos al objetivo específico número 3 de nuestra investigación, que hace referencia al análisis de la correspondencia entre los TDG y los objetivos de la formación que brinda la Licenciatura encontramos que existe una correlación sólo en algunos aspectos, los cuales se señalan a continuación:

En cuanto al componente investigativo los TDG reflejaron que hay una aplicabilidad en lo aprendido en el aula de clase con respecto a la utilización de las herramientas de recolección de datos y enfoques en los procesos investigativos. También se evidencia que la formación permite que los estudiantes desarrollen capacidades para visualizar problemáticas en el aula cuando se enfrentan al contexto educativo. Sin embargo, no hay afinidad en otros aspectos.

Aunque la literatura y la traducción son consideradas propuestas para TDG y están contempladas en el reglamento, los estudiantes no son preparados para enfrentar estas opciones como monografía, se considera que les falta formación

conceptual sobre estas temáticas, además de habilidades para la escritura de este tipo de trabajos.

Por otra parte, encontramos que las opciones de psicolingüística, sociolingüística y análisis del discurso, que están contempladas en el reglamento de TDG como alternativas de monografía, los estudiantes consideran que cuentan con buenas bases en estas líneas del conocimiento, porque han tenido un curso específico y han desarrollado un micro proyecto en las asignaturas de disciplinas.

Categoría 3: Aspectos que se facilitaron durante la elaboración del TDG

Como se ha evidenciado en los comentarios en la primera categoría (sentimientos) al respecto de la importancia de la buena relación con el tutor, a la mayoría de nuestros participantes (10) se le facilitó notablemente la relación con el mismo. En estos casos, estos maestros guiaron y apoyaron cada proceso, y en algunos, no solo brindaron apoyo académico sino también apoyo personal.

Esta relación positiva, en cierta medida facilita otro de los aspectos nombrado por los estudiantes (3) la búsqueda de la literatura, pues en la mayoría de los casos era sugerida guiada por los mismos tutores.

“La profesora estuvo muy pendiente de mí, me guió mucho, me ayudó mucho con la selección de la literatura que debía leer; ese apoyo es básico porque me ayudó a encontrar un camino, unos objetivos claros”. (Participante 4)

Para aquellos estudiantes (4) que realizaron su trabajo de grado con otro compañero(a) se facilitó notablemente el proceso, por la relación entre ellos y el trabajo en equipo que lograron realizar; en todos los casos, manifestaron que les sirvió *“tener*

una buena relación interpersonal, construida a través de los años juntos en la universidad". Además, basados en ese conocimiento el uno del otro notaron que "estaban interesados(as) en el mismo tema y en el mismo campo de acción" y pudieron negociar los horarios, las citas y las cargas de trabajo.

Poder conocer y entender las problemáticas de cada uno, les permitió compensar las distintas etapas y actividades que involucraban la elaboración del TDG.

"Con mi compañera, trabajé bastante bien, tuvimos dificultades debido a que ella comenzó a trabajar, hubo momentos en los que ella pudo participar con mayor intensidad y otros en los que no, pero es comprensible que se haya dado esta dificultad. En términos generales, el trabajo fue muy bueno" (participante 11)

A continuación hablaremos de tres factores que se facilitaron y que van relacionados el uno con el otro, pues la facilidad en alguno de estos factores permitió que los otros se llevaran a cabo rápidamente y sin dificultad. Estos aspectos son: la intervención en el medio en el que se labora, el fácil acceso a los sujetos de estudio y por consiguiente, la facilidad en la recolección de los datos.

Con respecto a la intervención en el medio en el que se labora, encontramos que hubo estudiantes (5) que estuvieron en condición de ventaja en este sentido, pues la institución en la que laboraban en el momento de desarrollar el TDG, les abrió las puertas totalmente para que realizaran su investigación, con todo el apoyo posible.

"Tenía un permiso especial del colegio, porque la institución siempre me apoyó para estudiar" (participante 4).

En los cinco casos, la investigación se realizó en grupos de estudiantes donde los autores de las monografías eran los docentes encargados, por eso, fue fácil el conocimiento del sujeto de estudio y el fácil acceso a los mismos, pues los podían abordar en el momento oportuno y a su vez, esto facilitó notablemente la recolección de los datos, teniendo en cuenta que los investigadores ya sabían con qué métodos abordar a sus sujetos, como aplicarlos y qué modificaciones realizar, si eran necesarias. Además, como lo hacían en sus cursos “siempre estaban con ellos, con los sujetos de estudio”, facilitando algunos procesos.

Es importante mencionar que para los otros estudiantes que no hicieron la intervención en su lugar de trabajo, también fue fácil el acercamiento al sujeto de estudio y una vez, que se lograba contactarlos, no se tenían dificultades fundamentales para la recolección de los datos.

“El contacto y la participación con los sujetos de estudio fue fácil, en general fueron muy receptivos y abrieron las puertas para mi trabajo, con la firme convicción que esta investigación dejaría aportes positivos”. (Participante 14)

Por otro lado, encontramos que seis estudiantes no tuvieron “ninguna dificultad con la redacción del informe ni con ninguna de las normas”, ni con algún otro aspecto del informe escrito. Se les facilitó la redacción del mismo y sus partes, porque contaron con asesorías adecuadas, extenso trabajo independiente en el estudio de normas y además comenzaron a trabajarlo con el tutor desde el inicio del proceso.

“Tuvimos algunas dificultades pero no fue mayor cosa, debido al apoyo del tutor y que hubo un buen proceso; a pesar de las dificultades se superaron fácilmente porque el trabajo fue constante y organizado”. (Participante 17)

Finalmente, se evidenció que para algunos de los estudiantes (8) fue fácil el manejo del tiempo que utilizaron en la elaboración de su trabajo de grado. En este

sentido, es rescatable el alto nivel de compromiso personal que estos estudiantes mostraron frente a su trabajo y la dedicación que invirtieron en cumplir con los tiempos establecidos, no sólo por la Escuela sino también, por ellos mismos.

“Con respecto al tiempo, el tiempo fue justo, yo reconozco también que soy una persona que me propongo hacer las cosas y trate de hacerlo en el tiempo que tenía, yo dije: - bueno tengo un año y eso es lo que me voy a demorar, no me puedo demorar más- Pero yo sé, que eso del tiempo es problemático para mucha gente” (participante 10)

“Si, termine mi TDG en un año sin problema”. (Participante 13)

“Las expectativas sobre el tiempo, del segundo trabajo se cumplieron porque se pudo hacer en 1 semestre”.(Participante 17)

Categoría 3: Aspectos que se dificultaron durante la elaboración del TDG

Esta categoría se subdivide en cuatro grupos, los cuales son: Dificultades relacionadas con la literatura, Dificultades relacionadas con algunas partes del TDG, Dificultades relacionadas con el desempeño docente y Dificultades relacionadas con el tiempo.

a. Dificultades relacionadas con la literatura.

Las inconvenientes relacionados con la literatura, corresponden principalmente a dos aspectos. El primero es la dificultad para encontrar literatura adecuada para el trabajo específico que se realiza. Si bien es cierto que se poseen algunas bases sobre la búsqueda de información, no siempre se encuentra con facilidad lo que se requiere. Además, en algunos casos, cuando los estudiantes realizan trabajos que abordan temáticas relativamente nuevas en el campo de la Licenciatura, es complicado lograr encontrar antecedentes y bibliografía.

“El primer problema que enfrente fue la búsqueda de literatura porque como mi trabajo era en francés se suponía que yo debería leer el libro en el cual estaba trabajando, en francés. El libro no estaba aquí entonces debí pedirlo a EEUU, debí pedirlo a mi amiga que me lo trajera, era difícil encontrar la literatura en francés, tuve que leer al final varios libros en español de la autora pero pues por lo menos el libro central lo pude leer en francés, pero si era muy difícil encontrar la literatura, porque todo encontraba era la traducción en español de todas las obras, entonces en ese sentido fue difícil”. (Participante 4)

“La búsqueda y la selección de la literatura si fue algo difícil debido a que nosotros trabajamos el perfil de los estudiantes y en toda la búsqueda que hicimos no logramos hallar un texto base, digamos que trabajara este mismo tema, fue complicado porque finalmente lo que hicimos fue basarnos en ejemplos, no tuvimos una base teórica como tal y nos fuimos a ejemplos”. (Participante 11).

“la selección de la literatura fue difícil porque al querer hacer algo distinto no tenía de dónde agarrarme”. (Participante 5)

El segundo aspecto difícil fue lograr hacer un análisis adecuado de la literatura encontrada para poder seleccionar lo verdaderamente importante y objetivo para ser incluido en la investigación.

“Me demoré casi un año, seleccionando la información de las personas, los autores, hasta lograr agarrar lo necesario de esos autores para mi monografía”. (Participante 6).

“Fue algo complicado, al inicio porque no tenía muy claro los aspectos que me podrían ayudar; con la ayuda del director pude orientarme pero no encontré fácilmente lo que necesitaba. Todo era bibliografía secundaria pero nada de primaria. Tenía básicamente lo que se trabaja durante la carrera en las clases y nada que pudiera como dar una visión nueva.” (Participante 3)

b. Dificultades relacionadas con algunas partes del TDG

Algunos estudiantes (8) presentaron dificultades para elaborar y/o redactar algunas partes de su trabajo de grado, como los antecedentes, los análisis de los resultados, entre otros. Sin embargo, donde más se presentaron problemas fue en la elaboración del marco teórico, en la mayoría de los casos esta dificultad estaba relacionada con la literatura.

“porque es difícil encontrar literatura que me ayudara para hacer el marco teórico”. (Participante 1).

Esto se relaciona con el inconveniente de incluir y sintetizar lo realmente importante de los autores mencionados en sus trabajos. A veces, tenían muchas fuentes y no sabían cómo escoger los escritores más representativos con relación a sus temáticas.

“El manejo del marco teórico fue difícil porque fue escoger la información... En esa parte fue donde me demoré más, creo que me demore casi 1 año seleccionando la información de las personas y los autores; quienes me llevaron finalmente a poder aterrizar bien mi TDG escrito”. (Participante 6).

“uno tiene que ver como se integra todo lo que se encuentra en un marco teórico y eso no es fácil y más cuando uno está en pregrado”. (Participante 10)

Por otro lado, se evidenciaron problemas en el momento de redactar el informe final, cinco de ellos coincidieron en que sus trabajos estaban fragmentados y fue muy extenuante y extensa la tarea de organizar cada parte del trabajo, el análisis de los resultados y la redacción de los mismos.

“También se me dificultó la redacción del informe, tenía partes fragmentadas, había hecho bastante, porque había escrito bastante en mi trabajo, pero como estaba todo fragmentado, en caos, entonces por eso perdí mucho tiempo”. (Participante 1)

“Lo que se me dificultó en la elaboración de mi trabajo de grado fue la escritura, sintetizar la información, porque no es algo tan objetivo el análisis de los resultados y las encuestas”. (Participante 6).

“La redacción del informe se nos complicó mucho, sí tuvimos muchas dificultades”. (Participante 11),

Solamente, uno de los participantes (No. 13) manifestó dificultad en el momento de redactar la propuesta pedagógica, incluida en su trabajo de intervención en el aula de clase.

c. Dificultades relacionadas con el desempeño docente.

En este aspecto se evidencian dificultades básicamente con los docentes que hacen el rol de tutores y de lectores. Estas dificultades son el resultado de malas relaciones interpersonales y de la poca comunicación entre ellos: tutores – lectores, tutores – estudiantes, en el momento de enfrentar el proceso de evaluación del TDG.

Uno de los aspectos que más se evidenció en las respuestas de los entrevistados, es la comunicación ineficaz que poseen los docentes que son tutores y lectores, pues cada uno de ellos realiza su trabajo de manera individual, sin tener criterios generalizados, cada uno defiende sus criterios sin ceder ni tener en cuenta los la manera como el tutor guió el trabajo y en últimas, quien queda en medio de este conflicto, es el estudiante, quien no sabe a quién obedecer.

Dentro de estos resultados hubo tres estudiantes que tuvieron serios problemas para graduarse, debido a que los lectores no lograban estar satisfechos con el trabajo, pero lo realmente difícil en estos casos es que los tutores no permitían que sus estudiantes cedieran a los pedidos de los lectores; como se mencionó con anterioridad es una clara evidencia de la falta de comunicación entre los docentes. Uno de estos estudiantes, no se pudo graduar por las inconformidades del lector, en este sentido, es una situación delicada y desmotivante para el estudiante.

“No se me facilitó el tutor, casi caigo en bajo rendimiento por culpa de AA, tuvimos una pugna en la facultad con el decano de humanidades, que a la final fue quien llamó a AA y le dijo que él no podía hacerme caer en un bajo rendimiento porque nunca tuve un tutor en una materia que se matriculó y que no se realizó durante 2 semestres”.
(Participante 2)

“Un lector no estaba de acuerdo, la otra lectora si estaba de acuerdo y obviamente mi tutor, entonces que paso con eso, tuve que incluir en mi contra, porque no estaba de acuerdo, en el marco teórico todo lo que era la competencia lingüística aunque esa no fue la que yo trabaje, para que aceptara mi monografía. Eso implicó que aunque yo sustente el 17 de diciembre de 2010, yo no me graduara en noviembre del 2010, yo me gradué en el mes de abril de 2011 terminé y todo en el 2010 pero yo no me pude

graduar ¿por qué? Por muchos criterios lo que decía la compañera, no están todos unificados entre los docentes que hacen roles de tutores y lectores”. (Participante 5).

d. Dificultades relacionadas con el tiempo.

Las dificultades relacionadas con el tiempo giran en torno a algunos aspectos generales que ocasionaron que TDG se extendiera, y no se pudiera llevar a cabo el proceso adecuadamente.

El primer aspecto es la recolección de datos (4 estudiantes) y el contacto con los sujetos de estudio (3 estudiantes), pues aunque los estudiantes lograron introducirse en contextos escolares fácilmente y la mayoría de ellos, contaban con todos los recursos y los espacios, el proceso de interactuar con los sujetos de estudio y recoger los datos tomó más tiempo del estipulado; esto por inconvenientes ajenos a ellos o en algunos casos, porque la investigación lo ameritaba.

El segundo aspecto aplica para algunos de los estudiantes (2) que trabajaron en conjunto con otro compañero porque tuvieron dificultad para encontrarse por motivos laborales. En este sentido, el trabajo se tornó un poco más lento y por consiguiente más extenso. Esta misma razón, fue la causante de los inconvenientes en las reuniones con algunos tutores, ocasionando que la expectativa de elaborarlo en corto tiempo, no se cumpliera.

El último aspecto tiene que ver con la redacción del informe, para ampliar los factores que intervinieron en este sentido se puede referir a la categoría explicada anteriormente: “***Dificultades relacionadas con algunas partes del TDG***”. Sin embargo, es conveniente mencionar que aquellos estudiantes que tuvieron dificultades

en este sentido, invirtieron más del tiempo estipulado para la elaboración de su monografía.

“La redacción del informe tomó dos años, el cuento de buscar las normas Icontec, las citas bibliográficas, fue algo con que tuve que lidiar, lo cual me tomó muchísimo más tiempo del pensado...” (Participante 6).

Categoría 4: Desconocimiento del Reglamento de trabajo de grado y las normas de presentación de informes.

Esta dificultad se evidencia en la última etapa de elaboración del TDG que es la redacción y organización del informe escrito final. Los estudiantes manifestaron que una de las grandes desventajas en el proceso de formación de la Escuela, es la falta de conocimiento en el manejo de las normas para trabajos escritos APA (American Psychological Association), pues manifiestan que en las clases nunca se les exigió el uso de estas normas para presentar los trabajos.

Para los estudiantes que tuvieron dificultades en este sentido, enfrentarse a la elaboración de un TDG con normas APA fue una sorpresa, pues muy pocos conocían el manejo de las mismas y la mayoría coincide que no fueron trabajadas durante su proceso formativo. Esto ocasionó que muchos elaboraran su informe con normas ICONTEC y al final por sugerencia de los lectores, eran exigidos en normas APA, haciendo que los estudiantes tuvieran que aprender a manejar esta norma en poco tiempo, sin contar las extensas modificaciones que tuvieron que hacer a sus trabajos para que fueran aceptados. Además, en algunos casos, ni siquiera los tutores podían prestar asesoría en este sentido porque tampoco manejaban esa temática, agudizando las dificultades de los estudiantes.

“En la revisión uno de los peros eran las normas ICONTEC, cambiar toda mi monografía que eran más de 200 hojas a normas APA fue algo que implicó tiempo y estudio, me toco cambiar todo porque los lectores lo exigieron, no me la recibían en normas Icontec, después de haber estudiado toda la norma, listo son cambios mínimos, pero en más de 200 hojas ya no son tan mínimos, sobre todo que las normas APA al menos, yo no recuerdo, en los cinco años en ninguna asignatura ni las vimos ni las manejamos, ni me las exigieron, yo me sabía era las Icontec y por eso realicé el trabajo de entrada en normas Icontec, entonces pasar todo el documento a normas APA fue casi un proceso bien arduo, bien duro , bien traumático” ... (Participante 5)

Categoría 5: Aportes de la experiencia de elaboración del TDG

Dentro de esta categoría se enmarcan los aspectos que los estudiantes consideraron les aportó en la elaboración del trabajo de grado. Estos aportes se clasifican en aporte a la vida personal, a la vida académica, a la vida laboral o a la comunidad objeto de estudio.

a) Aportes a la vida personal.

Algunos de los estudiantes (4) se sintieron muy satisfechos a nivel personal porque la investigación en el tema escogido les aportó grandes lecciones aplicables al ámbito individual y específico de cada uno. Es importante mencionar que estos estudiantes mostraron un interés marcado sobre el tema escogido desde el inicio del proceso.

“el TDG me aportó, aprender más de literatura o leer más, pues siempre me ha gustado leer mucho”. (Participante 1)

“el trabajo me aportó sobre todo a nivel personal, mi trabajo fue enfocado en el feminismo y eso me ayudó también mucho a analizar mis actitudes como mujer, a analizar el impacto que tiene la actitud que uno tiene hacia la vida como mujer, y la actitud que uno tiene hacia sus objetivos ...” (Participante 4)

b) Aportes a la vida académica y/o profesional

Los trabajos de investigación realizados en el marco de la elaboración del TDG brindaron a los estudiantes herramientas efectivas para enfrentar su vida académica y profesional. Además de ampliar el conocimiento en la disciplina también permitieron desarrollar habilidades útiles cuando se enfrentan al campo laboral o en su defecto, les da opciones suficientes a aquellos que ya laboraban para enfrentar diversidad de problemáticas. En este orden de ideas, la elaboración del TDG se considera como un aporte a la vida de academia y al desempeño profesional.

“digamos que en la parte metodológica me aportó la riqueza que hubo porque nos tocó elaborar muchos materiales, muchos instrumentos, para el aula, entonces ese proceso de elaboración fue muy interesante”. (Participante 11).

c) Aportes en el campo laboral.

Los aportes que se obtuvieron en el campo laboral están directamente relacionados con el contexto, es decir, estos van más allá del propio aprendizaje del tesista y más bien, se acercan bastante a los aportes tangibles e intangibles que el trabajo de grado deja en el lugar donde se intervino. Sin embargo, no se debe descartar que cuando se elabora una monografía que interviene en un aula de clase, se logran aportes en el estudiante que le permiten mirar y enfrentar su contexto laboral con otra perspectiva.

“me ayudó a mejorar en el manejo de la clase y enfocarme en el tema que debía trabajar, no dar las clases como a la deriva, aprendí aunque fue solo después de trabajar mucho que me di cuenta del cambio, pues se puede sacar algún provecho o una orientación o al menos una luz para realizar su labor docente de manera más eficiente y sin sentirse que no está haciendo bien las cosas”. (Participante 3)

“fue maravillosa la experiencia, jóvenes entre los 13 y los 15 años, alegres, querían aprender inglés, se dejaron enseñar, querían participar con amor y así también les enseñe, además, el cambio que se generó en el aula con respecto a la visión que tenían de la asignatura es enorme”. (Participante 14).

d) Aportes a la comunidad.

Como se mencionó en el aporte anterior, estos trabajos generan cambios en el contexto que se interviene, además, se debe incluir en este aspecto, los materiales que algunos estudiantes dejan en las instituciones para ser trabajados con posterioridad o bibliografía en general.

“mi trabajo de lingüística aplicada, supongo que le aporta algo a la comunidad en general de la Universidad que estudia idiomas y que quiere mirar aspectos de la sociolingüística y la lingüística aplicada de la enseñanza de un idioma como LE”. (Participante 2).

“Yo creo que a la comunidad le sirvió porque a ellos les quedaron las herramientas y los materiales y ya a partir de ahí ellos pueden hacer lo que quieran”. (Participante 10)

Categoría 6: Sugerencias

Durante el proceso de elaboración del TDG los estudiantes tuvieron diversos tipos de dificultades aunque se destaca que se desarrollaron excelentes trabajos que aportaron a la comunidad educativa y al estudiantado en general. No obstante, a partir de las dificultades vividas, los egresados participantes en este estudio hicieron sugerencias frente a situaciones en las cuales pueden darse acciones que permitan tanto a los estudiantes como a los profesores y a la Escuela tener procesos más satisfactorios y enriquecedores.

Es pertinente mencionar que los procesos educativos no son estáticos y que necesitan de mejoras constantes que permitan alcanzar la excelencia; por esto de manera muy respetuosa y apegados a su experiencia, los entrevistados dieron algunas recomendaciones que podrían contribuir a un mejoramiento del proceso. Cada egresado hizo sugerencias de diversa índole que se presentan a continuación:

SUGERENCIAS DE LOS EGRESADOS
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN - CONOCIMIENTO SOBRE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y SEMILLEROS
Promover la participación de los TDG de los estudiantes en los grupos de investigación de la Escuela (está en proceso desde el 2011)
Incluir temáticas de investigación en los cursos de lengua, no dejarlos solo para los seminarios
Dar información precisa y clara sobre los tipos de proyectos y las áreas en que se pueden hacer los TDG en el Seminario de Trabajo de Grado
Promover la participación de los estudiantes y difundir información sobre las posibilidades de los semilleros de investigación
FORMACIÓN EN LAS DIFERENTES ÁREAS DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE
Ofrecer formación suficiente (asignaturas electivas) en las diferentes áreas ofrecidas para elaborar el TDG
Guiar a los estudiantes para que el proceso de investigación pueda articularse con el proyecto de práctica docente
Ofrecer el Seminario de Trabajo de Grado por líneas de investigación (está en proceso desde el 2011)
CRITERIOS COMUNES PARA APROBAR Y EVALUAR TDG
Unificar criterios de aprobación de los proyectos que pueden ser realizados por los estudiantes por parte de los profesores del Seminario de TDG, los tutores y los lectores
FORMACIÓN EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA
Ofrecer formación suficiente en manejo de bases de datos y uso adecuado de la información en Internet
Formar a los estudiantes en la escritura del texto científico
Ofrecer capacitaciones en el manejo de las normas de presentación de informes
FORMACIÓN DE LOS DOCENTES TUTORES
Exigir a los tutores el manejo de herramientas tecnológicas básicas como el computador para facilitar el trabajo de los estudiantes
Contar con un nivel alto de lengua si el informe se redacta en lengua extranjera
Asumir con respeto y responsabilidad los procesos de todos los estudiantes y evitar las preferencias en algunos aspectos
Mejorar la comunicación entre tutores y lectores
DIFUSIÓN DE LOS TDG FUERA DE LA ESCUELA
Organizar eventos académicos dentro y fuera de la Escuela para difundir las investigaciones de los estudiantes
OTRAS OPCIONES PARA CUMPLIMIENTO DE REQUISITO
Considerar la posibilidad de poner el TDG opcional y no obligatorio
Excluir el área de traducción como posibilidad de TDG por falta de formación suficiente
Ofrecer otras opciones de TDG (publicación de libros, diplomados, créditos extra, etc.)

Tabla 8. Sugerencias de los egresados participantes en el estudio

Como se observa en la tabla 8, los participantes hicieron sugerencias que apuntan, en primer lugar, a una mejor articulación de los proyectos de los estudiantes con la investigación que se hace en la Escuela por ejemplo, la unidad académica podría promover una mayor participación de los estudiantes en los grupos y proyectos de investigación de los docentes; ellos reconocen que los semilleros de investigación es una iniciativa interesante y enriquecedora para los estudiantes por la formación en investigación que pueden tener al interior de los grupos y porque sienten que “es una experiencia auténtica de investigación” y no un trabajo que se hace como requisito para graduarse. Esto requiere de una constatación y amplia información sobre las posibilidades de participación en proyectos de investigación. Unido a esto en los cursos de lengua extranjeras y en los seminarios del componente de investigación deberían proponerse o aclararse las temáticas y áreas en las cuales los estudiantes pueden plantear su proyecto de investigación para evitar rechazos por parte de tutores o lectores, cuando ya el proceso ha terminado.

En segundo lugar, la Escuela ofrece diferentes modalidades de TDG y oportunidad de plantear un proyecto en diversas áreas de las ciencias del lenguaje. Para asegurar que los estudiantes tengan la formación necesaria y los conocimientos en la disciplina o el área de elección (literatura, traducción, psicolingüística, etc.) y que los estudiantes puedan desarrollar su trabajo en igualdad de condiciones, la Escuela debería ofrecer cursos, por ejemplo electivas, para cumplir con tales propósitos. Ante esa carencia en el momento, dos entrevistados propusieron que el área de traducción no se incluya en las posibles áreas para el TDG. Otro entrevistado siente que hay esa misma carencia para los TDG en literatura.

En tercer lugar, los egresados sugieren que tanto los profesores que orientan el Seminario de Trabajo de Grado, como los tutores y los lectores tengan criterios comunes para evitar que más adelante la evaluación del trabajo sea negativa e incluso se rechace un trabajo ya terminado. Además, los egresados proponen que haya más y mejor comunicación entre el tutor y los lectores; el estudiante es quien en últimas recibe las diferentes quejas y apreciaciones, y si los tres profesores no se ponen de acuerdo el estudiante que está en el medio no sabe a qué criterios y sugerencias debe atender, sobretodo cuando hay una gran diferencia de apreciación entre los tres docentes.

En cuarto lugar, los egresados proponen aumentar las posibilidades de capacitación en bases de datos y manejo de normas APA así como mayor formación en la redacción de informes de investigación. Ellos reconocen que esto ha mejorado pues la Universidad y desde los mismos cursos de investigación de la Licenciatura se da esta capacitación. Sin embargo, falta más apoyo al respecto desde antes del Seminario de TDG para que los estudiantes se familiaricen con las bases de datos y el normas.

En quinto lugar, los participantes recomiendan que los docentes tengan un buen dominio de la lengua extranjera para dirigir los TDG que se escriben en inglés o en francés y que manejen herramientas tecnológicas para poder ayudar mejor a sus dirigidos. Igualmente, ellos plantean que los profesores que asuman el Seminario de TDG no tengan preferencias por unos proyectos sobre otros y respeten las propuestas de los estudiantes según las áreas que están aceptadas por el Programa y establecidas en el Reglamento interno de TDG. Algunos estudiantes sentían que sus propuestas de TDG eran subestimadas por no corresponder a las preferencias del docente.

En sexto lugar, los entrevistados proponen que los TDG tengan una mayor difusión tanto en la unidad académica como fuera de ella (en universidades, colegios, etc.), para que no se queden en los estantes y la información y las propuestas circulen y lleguen a otros profesionales que puedan sacar provecho de ellas.

Por último, aunque en una baja proporción, se plantea la posibilidad de dar el carácter de “opcional” a la realización de un TDG o cambiar por otras alternativas que lo reemplacen. Es necesario decir que dieciséis de dieciocho entrevistados opinan que el trabajo de grado debe ser obligatorio pues éste permite, como lo dicen la Universidad y la Escuela, aplicar los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas en un proceso sistemático y riguroso que analiza y da solución a un problema determinado en el área profesional de formación. A pesar de las dificultades y las debilidades identificadas por ellos, consideran que es una experiencia enriquecedora y formativa y a algunos les ha permitido tener mejores procesos de investigación en los estudios de postgrado que han adelantado.

Es importante mencionar que las sugerencias hechas por los estudiantes apuntan a una serie de dificultades que se notaron a través del proceso de elaboración del TDG. Estas dificultades no han sido ajenas al grupo de docentes de la escuela, los cuales han tratado algunas de ellas en los comités ampliados que han realizado a través de las diferentes cohortes. Por ejemplo, en el comité realizado el 6 de septiembre de 2011, se reafirmó la importancia de vincular estudiantes a los grupos de investigación; en esta misma reunión se habló de la importancia de “definir y reglamentar trabajos de grado que se salen de los énfasis del programa (primaria)”; también se mencionó la necesidad de que los estudiantes vean electivas que se relacionen con las temáticas de

sus TDG, en aras de apoyarlos y fortalecerlos; por ultimo “ se propone dedicar una reunión a la definición, la descripción y reglamentación de las modalidades de TDG existentes y decidir sobre nuevas modalidades propuestas ya en otras oportunidades”.

Con lo anterior, se evidencia que las dificultades que subyacen en la elaboración y finalización del TDG mencionadas por los estudiantes, concuerdan en cierta medida con aquellas que se han discutido en diversos espacios por parte del grupo docente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Sin embargo, vemos como a través del tiempo, las problemáticas siguen teniendo concordancia sin mostrar mejorías significativas.

CONCLUSIONES

La presente investigación mostró que el corpus de trabajos de grado analizados han tenido una pequeña evolución en cuanto a las áreas y los contenidos desarrollados, puesto que en el transcurso del periodo de tiempo analizado, se evidenció la escogencia de temáticas nuevas relacionadas directamente con el contexto social y los avances tecnológicos de la época, permitiendo, que la variedad de problemas de investigación sea amplia y variada. Además, se puede notar que los estudiantes de la Licenciatura están en capacidad de detectar los problemas que se generan en su entorno. Hay entonces la incorporación de los avances tecnológicos, metodológicos así como propuestas de solución a problemáticas del contexto educativo en el que se desempeñan los estudiantes.

Por otra parte, se encontró que la mayoría de los estudiantes cumplieron sus expectativas con respecto a la ejecución de sus Trabajos de Grado. Entre las razones más relevantes que influyeron en el nivel de satisfacción al final del proceso, podemos nombrar la consecución de uno de los requisitos para obtener el título, el interés sostenido por las temáticas escogidas, el cumplimiento del tiempo requerido por la Escuela de Ciencias del Lenguaje y la pertinencia de las asesorías de los tutores, entre otros.

Sin embargo, aquellos estudiantes que no vieron satisfechas sus expectativas lo atribuyen principalmente, al hecho de excederse en el tiempo reglamentario para la elaboración y la entrega del TDG. Entre los factores que dificultaron el cumplimiento de las expectativas encontramos, aquellos que se atribuyen

al estudiante y a la Escuela. En los concernientes al estudiante, influye la dificultad para recolectar los datos, contactar al sujeto de estudio y la falta de tiempo suficiente para invertir en el proceso. Con respecto a factores relacionados con la Escuela que afectan el proceso están, la falta en algunos casos, de tutores idóneos para acompañar al estudiante en el desarrollo del TDG. Falta igualmente, una mayor articulación entre los criterios de aprobación de un trabajo por parte del tutor y de los lectores así como de comunicación en los mismos pues no hay reuniones conjuntas que permitan presentar los puntos de vista de cada uno y es el estudiante el que tiene que “lidiar” con los pedidos de cada docente por separado.

Con respecto al aporte de la formación investigativa que brinda la escuela para la realización del TDG, se puede decir que es satisfactoria debido a que permite a los estudiantes detectar algún problema que afecte el desarrollo de su desempeño tanto en el aula como en su entorno. No obstante, se evidencian carencias en el proceso formativo, pues no todo lo aprendido se logra aplicar a los contextos encontrados en las investigaciones realizadas. De la misma manera los estudiantes coinciden que la formación, aunque es pertinente no es suficiente, principalmente en las áreas de Traducción y Literatura, las cuales requieren de conocimientos de forma y de contenido diferentes.

En lo concerniente al cumplimiento de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Valle, los TDG los cumplen a cabalidad, puesto que fomentan el beneficio y desarrollo del componente investigativo requerido por el PEI para cada programa académico. Además, los TDG son la evidencia tangible

que la Universidad prepara profesionales idóneos para comprender y modificar problemáticas con el contexto social y laboral.

De la misma manera, los TDG cumplen con los objetivos planteados por la Escuela de Ciencias del Lenguaje, ya que en ellos se pueden evidenciar los conocimientos y destrezas que desarrollan los estudiantes a través de su formación profesional y la aplicación de los mismos en la definición y solución de inconvenientes de su entorno.

Igualmente, los TDG contribuyen notablemente a la comunidad educativa, pues aportan no solo propuestas dirigidas a la solución de conflictos habituales de la práctica profesional y social, sino también a la sistematización de conocimientos relacionados con las respectivas disciplinas de la Licenciatura.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, M., López, W., Rey, Z., Rodríguez, C., Vargas, E., Barreto, I. (2007). Análisis bibliométrico de los Trabajos de Grado del área organizacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás. Recuperado el 14 de 04 de 2010, de [http://: www. scielo.bus-psi.org.pr](http://www.scielo.bus-psi.org.pr)

Alejandro Acevedo, A. F. (1998). El proceso de la entrevista: conceptos y modelos. Recuperado el 15 de septiembre de 2011, de www.books.google.com.co/books.-NoriegaEditores.1998

Asociación Colombiana de facultades de Educación. (2006). Consejo Nacional de Acreditación. Indicadores para la evaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en educación (Serie de documentos especiales No. 2).

Cabrero, J., Loscertales, F. (1996). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. Revista de Pedagogía (en línea), 4(No. 48), 375 -392.

Caicedo, M. (1988). Sociolingüística: Elementos teóricos y metodológicos.

Calderón, G., Martínez, H., Ospina, E. (2004). Análisis descriptivo del Trabajo de Grado en la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Escuela de Ciencias del lenguaje desde 1994 hasta 2003. Trabajo de Grado para optar el Título de Licenciados en Lenguas Modernas, Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Santiago de Cali.

Cárdenas & Berdugo. (2007). Visión general de la investigación en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle: lo que los estudiantes y los profesores investigan. Ponencia presentada en el IV Encuentro de universidades formadoras de Licenciados en Lenguas. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto.

Cárdenas R & Faustino C. (2008). Lenguaje, 36(02), 407 - 446.

Centro Cultural Luis Echavarría Villegas. (2010). Guía para la presentación de proyectos y Trabajos de Grado. Recuperado el 15 de Agosto de 2010, de Universidad EAFIT: www.eafit.edu.co/biblioteca/servicios/usando-biblioteca/Documents/guía-tesis-EAFIT-2010.pdf

Consejo Académico. (2002). *Modalidades para optar por los títulos de pregrado los recursos de profundización con una intensidad mínima de 120 horas presenciales*. Acuerdo 007 de febrero 22. Universidad del Tolima. Recuperado el 25 de febrero de 2010, de www.desarrollo.ut.edu.co.

Consejo de Facultad de Humanidades. (1999). *Reglamento de Trabajo de Grado para precisar las modalidades, criterios, características y procedimientos que debe cumplir el Trabajo de Grado*. Universidad del Valle. Resolución No. 103 de diciembre 5. Santiago de Cali, Colombia.

Consejo de Facultad de Ingeniería. (2007). *Trabajo de Grado, modalidades y aspectos administrativos*. Universidad del Valle. Resolución No. 186 de diciembre 18. Santiago de Cali, Colombia.

Consejo Directivo Universitario. (2003). *Reglamento de Estudiantes*. Universidad Javeriana. Recuperado el 25 de febrero de 2010, de www.humanidades.javeriana.edu.co

Consejo Estudiantil. (1991). Acuerdo No. 001 de febrero 15 del Reglamento Estudiantil y Normas Académicas de Pregrado. Universidad de Antioquia. Recuperado el 25 de febrero de 2010, de www.udea.edu.co

Consejo Superior. (1997). *Reglamento Estudiantil, Introduce modificaciones al acuerdo No. 002 del 31 de octubre de 1994 y expide nuevo reglamento estudiantil*. Universidad del Valle. Acuerdo No. 009 de noviembre 13. Santiago de Cali, Colombia.

Consejo Superior. (2000). *Políticas, normas y las instancias para la definición y reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad del*

Valle y reforma el acuerdo No. 80 de febrero de 1993. Universidad del Valle. Acuerdo No. 009 de mayo 26. Santiago de Cali, Colombia.

Consejo Superior. (2002). *Proyecto Institucional de la Universidad del Valle.* Universidad del Valle. Acuerdo No. 001 de enero 29. Santiago de Cali, Colombia.

Consejo Superior. (2005). Acuerdo No. 186 de diciembre 2 del Reglamento Estudiantil. Universidad de Pamplona. Recuperado el 8 de marzo de 2010, de www.unipamplona.edu.co

Correa, S., Puerta, A., Restrepo, B. (1996). Investigación Evaluativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de Investigación Social. Santa Fe de Bogotá. Colombia. Pág. 11. Recuperado de www.icfes.gov.co, el 20 de septiembre de 2010.

Didiela, Z. (2000). La Práctica Educativa. Barcelona, España: Graó.

Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2006). Resumen de Actas. Acta No. 1 del Comité del Programa Académico Ampliado. Santiago de Cali.

Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2007). Resumen de Actas. Acta No. 3 del Comité del Programa Ampliado. Santiago de Cali.

Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2007). Resumen de Actas. Acta No. 2 del Comité Ampliado. Santiago de Cali.

Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2007). Resumen de Actas. Acta No. 4 del Comité de Programa de Pregrado Ampliado. Santiago de Cali.

Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2007). Resumen de Actas. Acta No. 1 del Comité del Programa Ampliado de la Licenciatura. Santiago de Cali.

Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2007). Resumen de Actas. Acta No. 2 del Comité del Programa Ampliado. Santiago de Cali.

Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2007). Resumen de Actas. Acta No.4 del Comité del Programa Ampliado. Santiago de Cali.

Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2008). Resumen de Actas. Acta No. 1 del Comité de Programa de Pregrado Ampliado. Santiago de Cali.

Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2008). Resumen de Actas. Acta No. 1 del Comité Ampliado del Programa. Santiago de Cali.

Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2010). Resumen de Actas. Acta de Comité Ampliado del Comité de Pregrado. Santiago de Cali.

Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. (2010). Resumen de Actas. Acta No. 2 del Comité Ampliado. Santiago de Cali.

Escuela de Ciencias del Lenguaje. (2006). Universidad del Valle. Currículo y Plan de estudios de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés - Francés, 20 - 22. Santiago de Cali, Colombia.

Escuela de Ciencias del Lenguaje. (2009). Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle. Reglamento para la elaboración y presentación de Trabajos de Grado - Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Santiago de Cali, Colombia.

Gómez, B. (s.f.). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. Revista Iberoamericana de Educació, 3.

Jímenez, E. (s.f.). Análisis bibliométrico de Tesis de Pregrado de estudiantes Venezolanos en el área de educación: 1990 - 1999. Recuperado el 22 de abril de 2010, de www.rieoei.org/deloslectores/623Jimenez.

Martínez, E. (2006). La investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). RevistaIIPSI Vol. 9 (Online edition No. 01), 123 - 146.

McMillan, J., Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. Madrid, España: Pearson Education S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación 115. Santa Fe de Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Decreto 272. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación. (1992). Ley 30. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Ospina, M., Huertas, A. (2006). EL trabajo de grado en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle. (F. d. Humanidades, Ed.) Lenguaje, 34, 311 - 340.

Presencia de la República. (2010). Decreto 2266 de septiembre 10. Santa Fé de Bogotá, Colombia.

Presidencia de la República. (1991). Constitución Política de Colombia. Santa Fé de Bogotá, Colombia.

Pritchard, A. (1969). Statiscal bibliography or bibliometrics. Journal of Documentation, Vol. 25, págs. 345 - 369.

Sabino, C. (1992). El proceso de Investigación. Recuperado el 28 de Enero de 2011, de http://www.acrata.org/sabino/word/proceso_investigacion.pdf

Sandin, S., Paz, M., Blanco, C. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones (Online ed., Vol. No. 26). Madrid, España: McGraw Hill and Hill Interamericana de España.

Saravia, M. (2008). Metodología de la Investigación Científica. Orientación metodológica para la elaboración de proyectos e informes de investigación. Recuperado el 10 de mayo de 2010, de <http://www.cienciaytecnologia.gob.bo/convocatorias/publicaciones/metodologia.pdf>

VanDerMaren, J. (2003). La recherche Appliquée en Pédagogie. Bruxelles, Francia: De Boeck & arcier S.A.

Vergara, O. & Faustino C. (2010). Macroproyecto en curso " Evaluación de los procesos académicos del programa de licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Santiago de Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

Vicerectoria académica. (2008). Acuerdo No. 41 de diciembre 16. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Recuperado el 2 de febrero de 2010, de www.utadeo.edu.co.

ANEXOS

ANEXO No. 1 Malla Curricular de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras

MALLA CURRICULAR. PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS									
AREAS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Inglés 36 créditos	Habilidades Integradas en Inglés I 4	Habilidades Integradas en Inglés II 4	Habilidades Integradas en Inglés III 4	Habilidades Integradas en Inglés IV 4	Tipologías Discurs. Orales Inglés V 4	Tipol. Discurs. Escritas Inglés VI 4	Composición en Inglés VII 4	Literatura Inglés VIII 4	Literatura Inglés IX 4
Francés 36 créditos	Habilidades Integradas en Francés I 4	Habilidades Integradas en Francés II 4	Habilidades Integradas en Francés III 4	Habilidades Integradas en Francés IV 4	Tipol. Discurs. Orales Francés V 4	Tipol. Discurs. Escritas Francés VI 4	Composición en Francés VII 4	Literatura Francés VIII 4	Literatura Francés IX 4
Electiva prof. (inglés y francés) 18 créditos	* 3	* 3		* 3	* 3		* 3		* 3
Lengua Materna 12 créditos	Lenguaje y Creatividad 3	Composición en Español I 3	Composición en Español II 3				Sem. Enseñanza del Español 3		
Fundamentos Lingüísticos 18 créditos	Introducción al estudio del lenguaje 3	Fonología y Morfología 3	Sintaxis y Semántica 3	Análisis Del Discurso Psicolingüístico. 3	Socioling. 3				
Pedagogía Didáctica 24 créditos			Sem. de Pedagogía I 3			Sem. Ling. Aplicada 3 Sem. de Pedagog. II 3	Didáctica Lenguas Extranjeras I b. 3	Didáctica Lenguas Extranjeras II 3	Introducción. Práctica Docente 3 Sem. Pedagogía III 3
Investigación 15 créditos					Investigación en el Aula I 3	Investigación en el aula II 3	Seminario de Investigación 3	Seminario Trabajo de Grado 3	Trabajo de Grado 3
Electivas Comp. 12 créditos		* 3		* 3				* 3	* 3
TOTAL CREDITOS 171	17	20	17	20	17	17	20	17	17
									9

Anexo No. 2. Ejemplo de tabla de clasificación de los TDG por categoría

#	TÍTULO	AUTOR (ES)	CODIGO	MATRÍCULA DE TRABAJO DE GRADO	Total semestres	AÑO DE GRADUACIÓN	ÁREA	ENFOQUE	RECOLECCIÓN DE DATOS	OBJETIVO	PÚBLICO AL QUE SE DIRIGE LA PROPUESTA O PROPUESTA ESTUDIADO	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA APLICADA EN LA PROPUESTA	COMPETENCIA TRABAJADA
272	"Once upon a time..." A Stephanie short – store website created for Spanish speakers as task based tool in the learning of English as a foreign language.		32057	B. 2004- A2005	2	2005	Secuencia Didáctica para la web	Material educacional computarizado. Software engineering approach	Formato de evaluación de la propuesta. Encuestas diagnostic. Pruebas	To design and evaluate a short base website for the learning of English as a foreign language within a spanish context, to a specified population clasified as a Young adults thought an electronic tool, the website.	Jóvenes de 13 a 25 años aprendices de inglés de 6° a 11°	Task based methodology. Enseñanza asistida por computador. Shema teory, es importante considerar el bagaje de los estudiantes para abordar las nuevas lecturas.	Lectura
317	Unidad didáctica interactiva en entorno Web para un curso de francés de la Reyes, Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Quintana Universidad del Valle (Incluye CD).	Yanilet Patricia de la Reyes, Vanessa del Sarría	200232023 20032154	B. 2006- A2007 B2006- A2007	2 2	2007	Secuencia Didáctica para la web	Investigación acción participativa y colaborativa combinada con metodología de diseño instruccional para aplicaciones educativas	Registros de clase y Encuestas a estudiantes, reuniones con docentes, francés en contexto de la LIC en lenguas de intervención en grupo la focal, discusiones foro extranjeras a través de la plataforma, diario, una unidad didáctica interactiva	Mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del idioma francés en la plataforma ECLUV de la es. De ciencias del lenguaje de Univalle.	Estudiantes de 13 a 25 años aprendices de francés de 6° a 11°	Enfoque comunicativo por tareas, enseñanza asistida por computador.	lectura, escritura, escucha y habla en francés.
324	Design development and evaluation of two web-based didactic units for the course English reading 1 in the Ecluv platform at the language school in Universidad del Valle	Jennifer Trochez Aguilar	230328	A. 2004- AB2007	3	2008	Secuencia Didáctica para la web	Metodología propuesta Kathleen Graves	Discusión con el docente encargado del curso. Encuesta final. Análisis de las producciones de los estudiantes	Diserñar, implementar y evaluar dos unidades didácticas para el curso de lectura I, en la web, de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de Univalle	Estudiantes universitarios del curso de lectura en inglés I	CALL technologies for L2 reading. Aprendizaje colaborativo. Modelo de diseño de unidad didáctica de Graves	lectura
339	Diseño y evaluación de un sitio WEB para la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera o segunda lengua a niños	Leidy Collazos Carbo Balanta	J.200135313 200128729	B2006- AB2007 A2008. B2006- AB2007- A2008	4 4	2008	Secuencia Didáctica para la web	Modalidad desarrollo de sitios web de Montilla, Sandia y Barrios	Encuestas diagnósticas a los estudiantes. Encuestas al docente. Encuesta de evaluación al profesor de francés, francés como lengua extranjera o segunda ambientes en la web	Diseñar un sitio web que sirva de apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje del francés como lengua extranjera o segunda lengua a un público infantil – preadolescente y evaluar el impacto de	Niños de 5° y 6° grado de dos instituciones educativas privadas entre los 10 y los 12 años.	Aprendizaje basado en contenidos en tareas, enfoque comunicativo, ELAC integrador	lectura, escritura, escucha y habla en francés.
366	Virtual EFL courses for regional branches of the Universidad del Valle teachers' needs and possibilities. (Version virtual)	Lina María Marulanda	132959	B2006- AB2007- A2008- A2009	5	2009	Enseñanza de lenguas: análisis de necesidades.	Investigación de exploratoria descriptiva	Observación. Encuesta a 20 profesores del programa. Entrevistas a los profesores participantes en el regional. Entrevista a have, regarding the personal de recursos.	To explore the needs and resources English de teachers from regionales de Univalle's del programa de desarrollo profesional asistido por computador.	Profesores de las sedes en regionales de Univalle's del programa de desarrollo profesional asistido por computador.	Aprendizaje basado en tareas significativas de enseñanza de lengua extranjera	lectura, escritura, escucha y habla en francés.

Anexo No. 3. Formato de la Encuesta

Universidad del Valle - Escuela de Ciencias del Lenguaje
Encuesta sobre el proceso de elaboración del Trabajo de Grado
(TDG) en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Octubre 2011

I. Información demográfica.

1. Edad _____ 2. Sexo _____
3. Cohorte (año de ingreso) _____
4. Jornada _____

II. Información acerca del proceso de elaboración del TDG

Por favor complete el cuestionario de acuerdo con su experiencia en el proceso de elección del tema y desarrollo del anteproyecto de grado.

1. ¿Cuál fue el área en la que se inscribió su Trabajo de Grado?

- ____ Literatura
____ Traducción
____ Lengua Materna
____ Lingüística descriptiva
____ Sociolingüística
____ Adquisición de LE
____ Análisis del discurso
____ Enseñanza y aprendizaje de LE
____ Otro ¿Cuál?
-

2. Marque el tipo de investigación que realizó en su proyecto de grado:

- ____ Investigación acción
____ Etnografía
____ Experimental
____ Estudio de caso
____ Otro ¿Cuál?
-

3. ¿Cuántos semestres matriculó TDG? _____ Semestres

4. ¿En qué cursos llevó a cabo procesos investigativos, a parte de los que se enfocan en el marco de la investigación?

- ____ Seminario de pedagogía II
____ Psicolingüística
____ Sociolingüística
____ Seminario de enseñanza del español

____ Otro ¿Cuál?

- 5. Al matricular Trabajo de Grado ¿cambió usted de área o tema de investigación, con respecto al proyecto presentado en el Seminario de Trabajo de Grado?**

____ SI

____ NO

Explique brevemente ¿Por qué?

Anexo No. 4 Preguntas para el grupo focal

1. ¿Qué expectativas tenía (an) al iniciar su TDG?
2. De los siguientes factores, ¿Qué se le facilitó durante la elaboración del TDG?

ENFOQUE INVESTIGATIVO (aplicación del escogido, recolección de datos y su análisis, diseño de instrumentos, etc.)

BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE LITERATURA (facilidad o dificultad)

EL CONTACTO Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO (facilidades o dificultades)

RELACIÓN CON EL TUTOR (relación interpersonal y académica, número de asesorías y calidad de las mismas)

RELACIÓN CON EL COMPAÑERO DE TDG (relación interpersonal y académica)

MANEJO DEL MARCO TEÓRICO (Conceptos teóricos relacionados con el tema, facilidad o dificultad para elaborarlo)

TIEMPO (disponibilidad de tiempo en las etapas del proceso, cumplimiento de las metas de tiempo propuestas)

INTERÉS POR EL TEMA (fue continuo o no, qué desmotivó o motivó)

REDACCIÓN DEL INFORME (facilidad o dificultad con: normas ICONTEC, APA, citas, bibliografía, marcos teóricos, análisis, informes, etc.)

3. De los factores anteriores, ¿Qué se le dificultó durante la elaboración del TDG?
4. ¿La formación en investigación recibida a lo largo de la carrera, fue pertinente para enfrentar el proceso de desarrollo de la monografía?

¿En qué medida?

¿Por qué?

5. Cuando terminó su TDG ¿se cumplieron las expectativas planteadas al inicio del mismo?
6. Cuando terminó su TDG ¿se cumplieron las expectativas planteadas al inicio del mismo?

Anexo No. 5. Docentes directores de monografía

NOMBRE PROFESOR	TIPO DE TESIS	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL TESIS	TOTAL 7 AÑOS
Alfonso Vargas	literatura	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Alfonso Vargas	Ens. de lengua	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Amparo Huertas	Modelos Educativos	0	0	0	0	1	0	1	2	2
Argemiro arboleda	Ens. de lengua	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Blanca a. de Escorcía	Ens. de lengua	0	0	2	0	0	0	0	2	2
Blanca a. de Escorcía	Psicolingüística	0	0	1	0	0	0	0	1	1
Blanca a. de Escorcía	Lingüística	0	0	0	0	1	1	0	2	2
Carlos castillo	Lingüística	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Carmen Faustino	Literatura	0	0	0	0	1	1	0	2	2
Carmen Faustino	Ens. de lengua	0	0	0	1	1	1	0	3	3
Carmen Faustino	Lingüística	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Elisabeth lager	Literatura	0	0	0	0	3	0	1	4	4
Emma Rodríguez C.	Traducción	0	0	0	0	1	0	1	2	2
Emma Rodríguez C.	Ens. De Lengua	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emma Rodríguez C.	Lingüística	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Fanny Hernández	Ens. De Lengua - Web	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Fanny Hernández	Lingüística	0	0	0	2	0	0	0	2	2
Fanny Hernández	Ens. De Lengua	0	0	0	0	0	2	0	2	2
GelberSamacá	Ens. De Lengua	0	0	0	2	0	0	1	3	3
Gladys Stella López	Lingüística	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Gladys Stella López	Ens. De Lengua	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Harvey Tejada	Ens. De Lengua	0	0	0	0	1	0	1	2	2
Ingrid Plail De Tala	Lingüística	0	0	1	0	0	1	0	2	2
Ingrid Plail De Tala	Ens. De Lengua	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Ingrid Plail De Tala	Ens. De Lengua - Web	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Irina Kostina	Traducción	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Isabel C. Tenorio	Traducción	0	0	0	1	4	0	1	6	6
Isabel C. Tenorio	Lingüística	0	0	1	0	0	0	0	1	1
Javier Zúñiga	Literatura	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Jhon Saúl Gil	Anal. Del Discurso	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Leonor Penafort	Ens. De Lengua	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Luis Carlos Castillo	Psicolingüística	0	0	1	0	0	0	0	1	1
Luis E. Mora	Sociolingüística	0	0	0	0	0	2	0	2	2
Ma. Cristina Martínez	Anal. Del Discurso	0	0	0	1	1	0	0	2	2

Ma. Eugenia Ortiz	Literatura	0	0	0	1	0	0	2	3	3
Ma. Ximena Hoyos	Literatura	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Marta Berdugo	Lingüística	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Marta Berdugo	Ens. De Lengua - Web	0	0	0	1	1	1	0	3	4
Marta Berdugo	Ens. De Lengua	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Mónica Ma. Carvajal	Ens. De Lengua	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Nancy Pedraza	Ens. De Lengua - Web	0	1	0	0	1	0	0	2	2
Omaira Vergara	Ens. De Lengua	0	0	0	0	0	2	1	3	3
Orlando Chaves	Lingüística	0	0	0	0	1	0	1	2	2
Ricardo Salas M.	Psicolingüística	0	0	1	0	0	0	0	1	1
Rocio Nieves	Sociolingüística	0	0	0	1	2	2	1	6	6
Rosalba Cárdenas	Ens. De Lengua	0	0	0	0	1	1	0	2	2
Rosalba Cárdenas	Lingüística	0	1	0	0	0	1	0	2	2
Sol Colmenares	Anal. Del Discurso	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Susana Matallana	Literatura	0	0	1	0	0	0	0	1	1
Timothy Keppel	Literatura	0	1	0	1	2	0	0	4	4
Tina Villareal	Psicolingüística	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Tina Villareal	Lingüística	0	0	0	0	1	1	0	2	2
Tina Villareal	Ens. De Lengua	0	0	0	0	2	0	2	4	4