

Impacto del componente de investigación en la formación de licenciados en lenguas extranjeras ¹

Carmen C. Faustino Ruiz
Rosalba Cárdenas Ramos
Universidad del Valle
(Santiago de Cali, Colombia)

Este artículo presenta los resultados de una investigación que buscó determinar el impacto del componente de Investigación en el Aula de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en los estudiantes de las cohortes 2000 y 2001. Desde un enfoque mixto se describen las vivencias de los estudiantes en los cursos y seminarios de investigación, así como el impacto de esta experiencia en la escritura de la monografía, la práctica docente y en otros aspectos de la vida académica y personal. Se utilizaron tres encuestas en diferentes momentos del desarrollo del componente. Los estudiantes reconocieron la contribución positiva del componente a su vida académica, a sus proyectos de investigación y a su desempeño en otras asignaturas del currículo; esta formación influyó además en el desarrollo de habilidades de observación y el pensamiento analítico.

Palabras clave: *formación en investigación, observación, práctica docente, trabajo de grado, instituciones educativas, habilidades investigativas, vivencia del componente.*

Impact of the Research Component on Foreign Language Teacher Education

The results of a research project aimed at determining the impact of the research component of the Licenciatura en Lenguas Extranjeras study program of the Universidad del Valle on the academic life of the students of the classes of 2000 and 2001 are reported. A description is made of the students' learning experience throughout the different research courses, as well as the impact this component had on their writing their senior thesis, the development of their teaching practicum, their performance in other courses and their personal life, at large. The subjects of the study answered three questionnaires at different moments, along the course of their studies. The results show that students acknowledge the contribution of the research component to their academic and personal life by facilitating the writing of their senior thesis, giving them tools to face their

¹ Este artículo se deriva de una investigación llevada a cabo entre 2003 y 2006, con el fin de determinar el impacto del componente de Investigación en el Aula iniciado en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en el año 2000.

teaching practicum experience, and instilling in them habits of systematic observation and analysis of every-day situations.

Keywords: *research, observation, teaching practicum, senior thesis, research skills, language teacher education.*

Impact de la composante de recherche dans la formation de professeurs de langues étrangères

L'objectif de cet article est de partager les résultats d'une étude sur l'impact de l'implantation de la composante recherche dans la salle de classe dans le programme de Licenciatura en Lenguas Extranjeras à l'université del Valle en application depuis l'an 2000. On rend compte de l'expérience de formation à la recherche telle qu'elle a été vécue par les étudiants et des effets de cette formation dans leur performance académique notamment dans l'écriture du projet de mémoire et la pratique pédagogique. Les données analysées proviennent des trois questionnaires. Les étudiants soulignent l'impact de la formation dans leur vie académique, voire personnelle ; elle a aussi contribué au développement des habiletés d'observation et réflexion et leur a fourni des outils pour une bonne performance dans le stage pédagogique et pour l'écriture du mémoire et d'autres travaux académiques tout au long de leur carrière.

Mots clés : *formation des professeurs de langues, formation à la recherche, observation, stage pédagogique, mémoire, habiletés de recherche.*

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende compartir con la comunidad de pares académicos un estudio llevado a cabo en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (en adelante LLE) de la Universidad del Valle. Mediante el trabajo se hizo la evaluación del componente de investigación en el aula del mencionado programa haciendo seguimiento a las dos primeras cohortes (estudiantes de códigos 2000 y 2001).

La importancia de la temática radica en que el componente de investigación en el aula del programa de LLE se iniciaba, en ese momento, como una innovación que responde a las necesidades de formación del profesorado en la época actual. El docente de hoy necesita además de la formación en su disciplina y en el área pedagógica, conocimientos y habilidades investigativas que le permitan resolver los problemas que enfrente en su quehacer docente, introducir cambios en su práctica pedagógica y contribuir a generar conocimiento que mejore su desempeño y el de sus colegas en la institución donde labore. Es necesario que las

innovaciones pedagógicas tengan un seguimiento serio para entender su funcionamiento, su contribución a la formación de los estudiantes y para plantear reestructuraciones si el resultado del seguimiento así lo indica. También es importante emprender este tipo de trabajos para promover la creación de una comunidad que haga de la investigación parte integral de su vida profesional, para el aprendizaje continuo. Finalmente, es necesario que estos trabajos traten de descubrir con máxima claridad y objetividad los procesos, actitudes y retos que estas innovaciones plantean, para poder así llevar a cabo las modificaciones necesarias y adecuadas para la optimización de los componentes curriculares.

Esta investigación se planteó como objetivos analizar los elementos constitutivos de la fase dos del componente investigativo del programa de LLE de la Escuela de Ciencias del Lenguaje con el fin de determinar sus fortalezas y debilidades; determinar el impacto del componente en la vida académica y profesional de los estudiantes y entender la experiencia de formación en investigación de los estudiantes.

REVISIÓN DE LITERATURA

Antecedentes

La búsqueda relacionada con el tema de la investigación en programas de formación de docentes en lenguas y la evaluación de los componentes de investigación en dichos programas arrojó resultados especialmente a nivel nacional.

López y Zuluaga (2005), en la Universidad de Caldas, buscaban desde un enfoque interpretativo y transformativo, determinar los cambios y mejoras que ocurren en las aulas de los profesores que iniciaban su trabajo en el área de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, como consecuencia de la aplicación del ciclo de la investigación-acción y categorizar el tipo de conocimientos que generan los licenciados en proceso de formación cuando se enfrentan a problemas pedagógicos y aplican la noción de investigación-acción a su propia práctica. En el estudio participaron ocho practicantes de último año y siete asesores de práctica quienes, a su vez, guiaron el trabajo investigativo de los estudiantes.

En el análisis se encontró que los practicantes fortalecieron su desarrollo profesional al ser capaces de analizar y reflexionar sobre

las acciones ejecutadas en el aula; encontrar estrategias para mejorar estas acciones y proponer innovaciones para hacer los procesos de aprendizaje más significativos y dinámicos. En cuanto a las competencias investigativas, se hizo evidente el desarrollo de la habilidad de observación, de la apropiación del modelo de investigación-acción y de la habilidad para crear saber pedagógico. Finalmente, se evidenció además un fortalecimiento personal en cuanto al desarrollo de la responsabilidad y de conductas autónomas y de autocrítica.

Orrego y Mesa (2005) se refieren a varios aspectos generales de la formación en investigación de los estudiantes de Licenciatura en la Universidad de Antioquia. Las autoras se plantearon entre otros objetivos,

la exploración de las creencias y actitudes de los estudiantes y profesores en torno a la investigación y la identificación de las estrategias metodológicas planteadas por los profesores para ayudar a sus estudiantes a desarrollar habilidades investigativas, estimular la reflexión en torno a la formación en investigación en la comunidad educativa y desarrollar actitudes, conocimientos y habilidades investigativas en los investigadores. (p. 33).

Se recogió información a través de cuestionarios y entrevistas en profundidad a estudiantes y profesores, de un análisis de los programas de los cursos del componente, del documento de acreditación de la Licenciatura y de las actas de reuniones del grupo de profesores que orientan los cursos.

En lo que respecta a los hallazgos del estudio, que guardan una relación más cercana con el presente estudio, las autoras determinaron que los estudiantes no tienen la suficiente claridad sobre los propósitos del componente y no hacen una distinción entre éste y el componente pedagógico, como tampoco identifican las actividades que se llevan a cabo en los cursos del componente investigativo como una formación para desarrollar habilidades investigativas. Tampoco le otorgan gran importancia al componente y no se ven como futuros investigadores sino como futuros docentes de lenguas. Las investigadoras también encontraron que aunque los estudiantes conocen las dificultades y limitaciones de los cursos del componente, reaccionan con pasividad ante el hecho. No obstante asumen una actitud crítica frente a la evaluación utilizada en los seminarios. Entre las habilidades más desarrolladas

por los estudiantes se encuentran la escritura de diarios, el diseño, planeación y realización de entrevistas y encuestas, la observación de clases, la búsqueda bibliográfica, la lectura de documentos en el área de la investigación y el análisis de los diarios.

En lo que atañe a los profesores, éstos evidencian falta de conocimiento del componente y del programa de estudios en general, lo cual se revierte en dificultades para comprender y actuar de acuerdo con las interrelaciones y la progresión que plantean las diferentes actividades del componente. En cuanto a las metodologías empleadas por los profesores, se evidenció una falta de explicitación de conceptos, resultante del uso de procedimientos inductivos, lo cual condujo a la falta de claridad conceptual y metodológica de los estudiantes, así como el desconocimiento de los propósitos que guiaban los procedimientos y actividades. Los estudiantes expresaron además el uso de la clase magistral por parte de los profesores; sin embargo, se rescata el uso de la lectura crítica y la discusión de los documentos utilizados en las clases.

Por su parte, McNulty y Usma (2005) también de la Universidad de Antioquia, buscaron identificar las habilidades investigativas en los programas de los cursos de investigación, determinar cuáles habían sido desarrolladas por los estudiantes, las estrategias metodológicas tendientes a desarrollar esas habilidades y las actitudes de los profesores y estudiantes con respecto al componente de investigación. En este estudio cualitativo, de carácter evaluativo y colaborativo, se analizaron los programas de los cursos, encuestas y entrevistas grupales a profesores y estudiantes. El análisis de los programas de los seminarios muestra la inclusión de diferentes técnicas para la recolección de datos y formas de analizar datos cualitativos. Sin embargo, muestra también la ausencia de habilidades necesarias en la investigación-acción tales como la lectura crítica de informes y teoría acerca de investigación, diseño de proyecto, interpretación de datos y escritura de informes, los cuales sólo se introducen en el octavo semestre. Se encontró, además, que algunas habilidades investigativas se introducen desde los primeros cursos y continúan hasta los más avanzados con propósitos diferentes de acuerdo con el nivel.

Las habilidades investigativas desarrolladas se refieren en su mayoría al diseño e implementación de técnicas de recolección de información, al análisis de información y a la revisión de literatura. Estos dos últimos

elementos parecen no haber sido desarrollados suficientemente, como lo evidencia la información obtenida de estudiantes y profesores. Se pudo determinar, además que los cursos eran en su mayoría tradicionales y no seguían la metodología de seminario, lo cual era motivado por la actitud pasiva de los estudiantes, su falta de comprensión de las lecturas y la falta de experiencia de los profesores para orientar los cursos de investigación. Por último, la actitud de los estudiantes hacia el componente de investigación fue en general positiva ya que ellos reconocían su importancia para mejorar las condiciones sociales y académicas de los futuros profesores de lenguas y para ayudarlos en su desarrollo profesional.

En la Universidad del Valle, se registran varios estudios sobre el componente de investigación de la LLE de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (Berdugo & Cárdenas, 2007; Vargas, 2007; Hernández & Vergara, 2004; Velásquez, 2005).

Berdugo y Cárdenas (2007) llevaron a cabo una sistematización de la producción investigativa de los estudiantes y profesores de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Se buscaba primordialmente establecer los tipos de trabajo de monografía realizados por los estudiantes de la LLE y su relación con las líneas de investigación y, en general, con la producción investigativa de los profesores del programa de estudios. La muestra consistió 84 trabajos de grado correspondientes a las cohortes del 2000 al 2002 y a trabajos de dos estudiantes de cohortes anteriores al 2000 asimilados al programa actual. Los datos de las monografías se recogieron mediante análisis de documentos sobre los trabajos de grado e información suministrada por los mismos estudiantes y consignada en tablas. La información de los profesores se obtuvo mediante el análisis de los documentos de los grupos de investigación. El análisis se realizó mediante lectura-relectura y comparación constante de la información.

Los resultados muestran que una gran mayoría de los trabajos de grado (64) tienen como temática la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y están relacionados con las sub-áreas de didáctica de lenguas, aprendizaje/adquisición de lenguas, literatura, traducción y educación bilingüe. Metodológicamente hay predominio de los trabajos cualitativo-descriptivos; hay algunos casos de descripción etnográfica combinados con investigación-acción y también un buen número de trabajos que utilizan la investigación-acción.

Vargas (2007) estudió el impacto que ha tenido el componente de investigación y, en particular, la escritura del diario en la formación inicial de los estudiantes de la cohorte 2004 de la Licenciatura. Se trata de un estudio de caso, de corte cualitativo y etnográfico, que involucró dieciocho estudiantes con edades entre los 20 y 30 años, que se inscribieron en el Seminario de Investigación en el Aula II, de la jornada vespertina, bajo su orientación y dos profesores que hacen parte del grupo de estudio de Investigación en el Aula. El investigador utilizó dos encuestas. La primera se enfocaba en las concepciones y prácticas de escritura, en particular, de la escritura del diario y su relación con la investigación y la formación como futuros docentes. La segunda indagaba sobre la manera como llevaban el diario, sus beneficios y la periodicidad de escritura. El autor realizó también entrevistas al 50% de los estudiantes sobre diversos aspectos de la escritura del diario, y a dos profesores del grupo de estudio de Investigación en el Aula sobre el papel del diario en la formación investigativa de los estudiantes.

Los resultados permiten afirmar que el diario tiene un impacto significativo en la formación como docente-investigador de los futuros licenciados ya que promueve la reflexión sobre la práctica en el aula, permite identificar dificultades y conocerse a sí mismo en el plano personal y profesional. Los estudiantes establecen diferencias entre el diario que llevaron en los cursos de lengua extranjera y los diarios de clase y de campo que llevaron en los Seminarios de Investigación en el Aula. El primero les permitió expresar sus emociones, experiencias y conflictos con respecto al aprendizaje de las lenguas y a su vida personal, aunque no fue bien valorado porque los estudiantes no entendían el objetivo y les resultaba repetitivo y monótono. Los diarios de los seminarios, diario de clase y diario de campo, tenían objetivos y usos claros según los estudiantes. El primero les permitió reflexionar sobre su formación en investigación, mientras que el segundo fue una herramienta útil para la recolección de información sobre lo observado en las instituciones que visitaron para hacer su mini etnografía.

Hernández y Vergara (2004) estudiaron la experiencia en el componente de Investigación en el Aula de la LLE con el fin de determinar la importancia y la utilidad del diario en los cursos de lengua extranjera y de caracterizar las principales funciones del mismo en la primera fase del componente de investigación en el aula de la LLE. Este estudio

cuantitativo se basó en el análisis de un corpus compuesto de 40 diarios de estudiantes de la cohorte 2002, escritos mientras cursaban Habilidades Integradas en Inglés y Francés I y II. En el análisis de los diarios, las autoras encontraron que éste cumple cuatro funciones esenciales: es un medio de comunicación efectivo entre los aprendices y el profesor; es un valioso instrumento de reflexión y autoevaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; permite hacer una evaluación constante de los cursos de lengua extranjera (inglés y francés); y por último, es un medio para desarrollar habilidades investigativas en los futuros licenciados de lenguas extranjeras.

Velásquez (2005), por su parte, indagó sobre el impacto de la formación en investigación de los estudiantes de la cohorte 2000 de la jornada diurna de la Licenciatura en la elaboración de anteproyectos de trabajo de grado. La población estuvo compuesta por 16 estudiantes de la cohorte. En este estudio de enfoque mixto se realizaron dos encuestas, una a los estudiantes y otra a los profesores; además se utilizaron entrevistas a profesores, análisis documental (programas y borradores de anteproyectos) y observaciones en las clases del Seminario de Trabajo de Grado. Velásquez encontró que los estudiantes llegaban a este seminario con buenas bases teórico-metodológicas y una buena experiencia en el trabajo de campo, principalmente en investigación-acción y etnografía, lo cual les ayudó a desarrollar la capacidad de observación y a encontrar temas interesantes para sus monografías a partir del trabajo en las instituciones visitadas en el marco de los seminarios de investigación previos. Halló además que la mayoría de los anteproyectos planteados buscaban resolver problemas detectados en el aula. El investigador también encontró que las mayores dificultades de los estudiantes estaban en la formulación de los objetivos y en el manejo y sistematización de la información recolectada.

A nivel internacional, McDonough (1997) llevó a cabo una investigación que buscaba evaluar la pertinencia y el impacto de un curso de investigación dentro del programa modular de maestría en Enseñanza del inglés en la Universidad de Essex (Gran Bretaña) y determinar los temas que se percibían como de mayor utilidad. El curso se llevó a cabo en 10 semanas y la información se obtuvo mediante un cuestionario entregado a los estudiantes durante la penúltima semana del módulo de investigación. 15 estudiantes, de 25 posibles, devolvieron el cuestionario.

El grupo involucró estudiantes de 9 nacionalidades diferentes que laboraban en los niveles primario a terciario, cuya experiencia docente oscilaba entre 2 y más de 5 años.

Los resultados mostraron que el módulo de investigación se percibía como un elemento que facilitaba procesos tales como la elaboración del trabajo de grado más no como un curso que aportaba contenidos que compitieran con los cursos bases del programa. Los estudiantes consideraron que el aporte del curso era ayudarlos a cumplir con el requisito del trabajo de grado y dar bases con miras al trabajo futuro. En este sentido, el trabajo realizado en el módulo contribuyó, entre otros aspectos, a la familiarización, lectura y evaluación de la literatura necesaria para todos cursos. Esto fue expresado por 9 de 15 estudiantes. En cuanto al aporte del conocimiento sobre investigación en su carrera profesional, 6 estudiantes expresaron que no tenían oportunidades de investigar en sus lugares de trabajo y 7, que la investigación sí les ayudaba; de éstos, 6 trabajaban a nivel universitario. En relación con el nivel de utilidad de los temas estudiados, los estudiantes ubicaron en los primeros lugares la observación en el aula, el estudio de diarios, las encuestas, la etnografía y el estudio de caso. En los cuatro últimos lugares fueron ubicados la investigación-acción, el enfoque reflexivo, el estudio de métodos numéricos y, en último lugar, la experimentación.

Es de anotar, en el estudio anterior, el énfasis claro en aspectos relacionados con la investigación de corte cualitativo; además, la experimentación y los métodos cuantitativos, que ocupan un lugar preponderante en los programas de maestría no es, en la opinión de los encuestados, lo más útil en su desempeño profesional. La investigación-acción, aunque ubicada en una mejor posición, obtuvo como comentarios la falta de tiempo para realizar los procesos dentro de la vida del docente.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Nuestra revisión de literatura se orientó especialmente hacia una exploración del papel de la investigación en la formación de docentes en general y de docentes de lenguas extranjeras en particular. La investigación ha sido parte activa de la práctica docente desde la década de los 50 en contextos foráneos; sin embargo, hace apenas unos 25

años que los cursos de investigación (metodología de la investigación y los seminarios de trabajo de grado) han empezado a hacer parte de la formación de docentes. Los cursos han tenido generalmente una orientación instrumental, concentrándose en la recolección de datos y en la elaboración de proyectos. La tendencia también ha favorecido la investigación de corte cuantitativo y evaluativo.

La última década ha marcado una revolución en este sentido. Tanto a nivel internacional como a nivel nacional se ha manifestado la necesidad de diseñar e implementar componentes de investigación, y no cursos individuales, dentro de los programas de estudio con el fin de formar docentes reflexivos, críticos y transformadores de su propio medio profesional. En nuestro país, la Ley 30 de 1992 y el decreto 272 de 1998 proclaman la importancia de incluir elementos investigativos que preparen al futuro profesional para transformar su práctica desde la investigación de la misma y contribuir con el avance de los conocimientos en sus respectivas áreas que redunden a su vez en el desarrollo de las regiones y del país.

Según James (2001, pp.13-14), la investigación que resultaba “amenazante” y ajena a la labor docente representa actualmente “una manera abierta e inquisitiva de ver la educación, la enseñanza y el aprendizaje”², que involucra la realización de varias o una combinación de tareas que incluyen la exploración del conocimiento del docente, la identificación de temas a investigar, la exploración temática, la investigación en el aula, la evaluación del aprendizaje y el uso adecuado de recursos.

Un grupo de académicos en el campo de la formación de docentes de lenguas, entre los cuales se cuentan Donald Freeman, Karen Johnson, Elaine Tarone y Dick Allright (en Tedick, 2005, p. 1) trató de determinar lo que constituye el conocimiento base de la formación de docentes de lenguas y coinciden en afirmar que éste está conformado por múltiples elementos entre los cuales la investigación ocupa un lugar preponderante.

Por su parte, Joyce (1991, en Richards & Farrell, 2005, pp. 11-12) identifica cinco aspectos fundamentales del desarrollo de los docentes que contribuyen a mejorar las instituciones educativas: la creación de

² Traducción de las autoras.

comunidad entre las instituciones, la investigación, la recolección y análisis de información de su propia institución, no siempre asociada a procesos formales de evaluación, las iniciativas curriculares para modificar los currículos y las iniciativas de instrucción mediante el estudio y la práctica de métodos, habilidades y estilos para enseñar. Es claro que para poner en práctica casi todos estos aspectos, una formación en investigación es de gran apoyo e importancia. Estos autores además resaltan la importancia de la investigación-acción como elemento transformador del trabajo del profesor y ofrecen pautas y ejemplos para su realización. Otros autores como Richards y Lockhart (1996), Crookes (2003) y Smith (2005), también abogan por la investigación-acción por cuanto ésta cualifica los docentes de lenguas en su medio profesional y promueve el trabajo colaborativo entre colegas, factor decisivo en la generación de cambios a nivel de grupos, instituciones o comunidades.

Vemos entonces que el modelo de formación del docente investigador es enriquecedor y necesario en el contexto actual. Para Greybeck, Moreno y Peredo (2001), el docente de hoy necesita, más allá del conocimiento específico de su área, "flexibilidad, creatividad y una actitud de búsqueda" (p. 2). Las autoras señalan además que en el aprendizaje, el docente "necesita experimentar en su proceso formativo la posibilidad de resolver problemas, la autorreflexión y el descubrimiento de particulares dentro del universo de generalidades." (p. 2). El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje de técnicas de investigación le permitirán a ese docente ya en ejercicio, proseguir con la práctica del auto-estudio, promotor del desarrollo profesional continuo y del cambio educativo.

Travé, Pozuelos y Cañal (2005) argumentan que en la sociedad globalizada actual, con características culturales dinámicas, flexibles y mediadas por la interacción, los docentes requieren de una formación que propicie y genere las capacidades y conocimientos necesarios para enfrentar los retos, problemas, fluctuaciones e inseguridades de la época. Concluyen los autores diciendo que

los cambios necesarios en la formación inicial y permanente del profesorado deben orientarse, desde nuestro punto de vista, hacia la introducción de estrategias de formación basadas en la investigación

(Cañal, 1998; Rodríguez y Castañeda, 2001; Travé, 2003) y en currículos que incluyan la discusión y el análisis de problemas de aula. (Kolmos, 2004). (Travé, Pozuelos & Cañal, 2005, pp. 1-2).

Cárdenas (2007), en su revisión de los modelos de formación de docentes de lenguas extranjeras, encontró que, aunque la investigación aún no ocupa un lugar destacado en los programas de formación docente sobre todo a nivel de pregrado, sí se trabajan y utilizan elementos que hacen parte de los procesos investigativos de corte cualitativo, tales como el uso de narrativas personales (la autobiografía, por ejemplo), la observación etnográfica, la reflexión sistemática sobre los procesos y situaciones escolares, la autoevaluación, el conocimiento detallado del contexto en el cual se desempeñan o han de desempeñarse los docentes y el énfasis en un mejor manejo de los aspectos teóricos. También resalta la insistencia de Roberts (1998) en la necesidad de dar a los docentes elementos para su desarrollo en etapas posteriores a la formación inicial, para las cuales la formación en investigación sería de vital importancia.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este trabajo responde a características de un diseño metodológico mixto, o en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2003), un modelo de enfoque dominante, con elementos predominantemente cualitativos pero con la utilización de algunos elementos cuantitativos. Inscrimos la investigación en la perspectiva cualitativa y en el estudio de caso.

Contexto

Este trabajo se ubica dentro del contexto de la LLE de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Este programa de estudios se inició en el año 2000, como resultado de la reforma al programa de Licenciatura en Lenguas Modernas y con la aprobación del Consejo Nacional de Acreditación. El programa ha funcionado durante siete años, en jornada diurna y vespertina, con un número aproximado de 200 estudiantes por jornada.

La LLE es un programa de cinco años y uno de sus rasgos distintivos en relación con el programa de Lenguas Modernas es el componente investigativo. Para las primeras cohortes, este componente se inicia como experiencia en los tres cursos de Habilidades Integradas en inglés y francés (fase 1 o fase preparatoria) y continúa luego con Seminarios de Investigación en el Aula I y II en los semestres V y VI³ (primera parte de la fase 2). En estos seminarios los estudiantes comienzan a adquirir los elementos teóricos sobre investigación cualitativa y se familiarizan con la vida en las instituciones educativas de la ciudad, las cuales visitan durante unos seis meses y en las que llevan a cabo observaciones de tipo etnográfico. Los estudiantes deben visitar instituciones privadas y oficiales y elaborar dos trabajos de corte etnográfico, uno descriptivo y uno de categorización de instituciones. Los estudiantes pertenecientes a las dos cohortes en este estudio elaboraron además una mini investigación en las mismas instituciones. El trabajo de Investigación en el Aula se lleva a cabo en dos semestres académicos. El componente de investigación continuaba en el semestre VII con el Seminario de Investigación y el Seminario de Trabajo de Grado (semestre VIII) y finalmente, los estudiantes tienen un año para realizar su trabajo de grado (segunda parte de la fase 2).⁴

Participantes

La muestra total de participantes en el estudio fue de treinta y ocho (38) estudiantes con edades entre 17 y 23 años, pertenecientes a las dos primeras cohortes (códigos 2000 y 2001) del programa de LLE iniciado en agosto de 2000. Nos limitamos a las dos primeras cohortes porque fueron los dos primeros grupos en completar el ciclo que esperamos analizar.

Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de recolección de información son una encuesta inicial con formato abierto (ver Anexo A) que pretendía indagar sobre la experiencia de los estudiantes en los seminarios de Investigación en el Aula, en lo referente a su desempeño, al trabajo de las profesoras, a la contribución de las actividades llevadas a cabo en los primeros semestres y la contribución el seminario en la vida académica. Esta

³ En el momento de iniciar este trabajo de investigación, el componente de Investigación en el Aula se iniciaba en el semestre IV. Actualmente se inicia en el semestre V.

⁴ No se indagó sobre esta fase del componente de investigación.

encuesta fue respondida por 32 estudiantes, 23 del código 2000 y 9 del 2001. La segunda encuesta, con formato mixto en el cual predominan las preguntas cerradas (ver Anexo B), buscaba determinar el impacto del componente de investigación en el aula en la realización del trabajo de grado de los estudiantes; fue respondida por 38 estudiantes que adelantaron el ciclo de formación en investigación y que tomaron los tres seminarios de investigación y el Seminario de Trabajo de Grado, durante los años 2002-2005. Finalmente, la tercera, con formato abierto, pretendía establecer la relación entre la investigación en el aula y la práctica docente (ver Anexo C). Sólo 16 estudiantes respondieron esta encuesta debido a que ya habían terminado las asignaturas presenciales y fue difícil ubicarlos. La información se recogió en dos grupos y en dos etapas: En los estudiantes de código 2000, la primera encuesta se hizo cuando iniciaron el 8º semestre y la segunda y tercera encuestas cuando cursaban el último semestre. En los estudiantes de código 2001, la primera encuesta se hizo cuando cursaban el 6º semestre y la segunda y tercera cuando cursaban el 9º.

Tipo de análisis utilizado

Buscamos utilizar una mezcla de elementos de análisis, que estén en consonancia con la naturaleza mixta del trabajo. Así, hicimos además uso de la triangulación y de la comparación constante para el manejo de los datos cualitativos, y del análisis estadístico para el manejo de las encuestas con formato de preguntas cerradas.

Para analizar la información recolectada en la primera encuesta, de formato abierto, utilizamos los modelos de análisis de Berelson (1952, en Cerda, 1995) y de Hernández et al. (2003). Del primer modelo tomamos como elementos esenciales la especificación de los datos necesarios, la preparación de planes para codificación y categorización, el establecimiento de un esquema del plan anterior, la determinación de unidades de análisis y el análisis interpretativo. Del segundo modelo, muy similar en estructura al planteado por Berelson, tomamos la revisión del material recolectado, el establecimiento de un plan inicial de análisis, la codificación primaria y secundaria de los datos, la interpretación de los datos, la construcción de teoría, entendida como la descripción del contexto, identificación de patrones y explicación de hechos y la recomendación de asegurar validez y confiabilidad del análisis.

RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Resultados de la fase 1 (fase preparatoria)

Los resultados de esta fase anterior a los seminarios se determinaron mediante la pregunta número cuatro (4) del cuestionario inicial. Sin embargo, en la lectura atenta de las categorías generadas en las otras respuestas encontramos también elementos pertenecientes a esta fase. Un análisis interpretativo de los datos arrojados por esta categoría muestra lo siguiente:

Los estudiantes (24) expresaron que los diarios llevados en los tres primeros semestres resultaron útiles para desarrollar conciencia sobre el proceso de aprendizaje, sobre la interacción y la integración en clase, para establecer una relación cercana con sus profesoras y comunicarse con ellas. También destacaron que les permitió familiarizarse con la tarea de llevar registros antes de los seminarios. De esta información podemos deducir que los diarios cumplieron una doble función: sirvieron como instrumentos de autoevaluación, reflexión y expresión y como preparación importante para el trabajo de campo posterior.

La experiencia con los diarios no fue igual para todos los estudiantes, tal como lo evidencian otras respuestas que tienen un valor neutro o negativo. Por ejemplo, varios estudiantes (5) manifestaron que la experiencia con el diario es “pertinente con buena orientación”, mientras que otros le reconocieron su valor como parte de un entrenamiento, “aunque nunca [les] gustó”. En el lado negativo, 17 estudiantes manifestaron que la experiencia de llevar el diario resultó aburrida y les generó cansancio aunque muchos de ellos reconocieron las bondades del instrumento. Un número también apreciable (12) manifestó no haber llevado el diario o haberlo hecho sólo en uno de los seis cursos posibles, ya que algunos profesores le dieron un carácter opcional o no hicieron un seguimiento sistemático del mismo.

Los aspectos negativos mencionados por los estudiantes nos indican que las malas experiencias se deben a varios factores, tales como la falta de comprensión del papel de los diarios en los procesos investigativos que predominan en este componente, tanto de parte de algunos estudiantes como de parte de algunos profesores; también es evidente que en nuestra cultura, predominantemente oral, la expresión escrita se dificulta a los

estudiantes, más aún si es un ejercicio constante y algunas veces ellos “no sabían qué escribir.” Estos hallazgos son consistentes con lo encontrado por Vargas (2007) quien indagó sobre la contribución de los diarios en una cohorte posterior del mismo programa y anota que el diario llevado en la etapa anterior a los seminarios de investigación permitió a los estudiantes expresar sus emociones, experiencias y conflictos con respecto al aprendizaje de las lenguas y a su vida personal; sin embargo, éste no fue bien valorado y los estudiantes presentaron cierta resistencia a llevarlo porque no entendían el objetivo y les resultaba repetitivo y monótono. Hernández y Vergara (2004) reportan hallazgos similares en lo que respecta a los aspectos positivos del diario en la etapa inicial de formación en investigación; las autoras encontraron que el diario fue reconocido por los estudiantes como un buen medio de comunicación entre los aprendices y el profesor y un valioso instrumento de reflexión y autoevaluación; además, los estudiantes de ese estudio también expresaron que el diario les permitía hacer una evaluación constante de los cursos de lengua extranjera (inglés y francés) y que era un medio para desarrollar habilidades investigativas como futuros licenciados en lenguas extranjeras.

Es notoria la ausencia de referencias a los otros dos elementos preparatorios para los seminarios, como son las observaciones y las entrevistas, a pesar de haber sido incluidos en la encuesta; muy posiblemente la explicación se encuentre en la poca o ninguna experiencia de ellas en clase, ya que nuestra percepción inicial es que no todos los profesores que orientaban los cursos los tenían en cuenta.

Resultados de la segunda fase (seminarios I y II de Investigación en el Aula)

Los resultados de esta fase son el foco principal de nuestra atención en esta investigación. En esta fase encontramos cuatro grandes categorías, que expresan el desempeño de los estudiantes, el desempeño de las profesoras, los sentimientos experimentados y las actitudes asumidas por los estudiantes, las dificultades encontradas por ellos en el proceso y sus opiniones y juicios respecto de los diarios (de clase y de campo).

a. Desempeño de estudiantes

Los estudiantes manifestaron, en su mayoría (33), haber logrado un buen desempeño en los seminarios, tanto a nivel individual como

colectivo, y haber hecho un buen trabajo, de manera responsable y esforzada. Esto incluye tanto el trabajo de campo como los tres informes que debieron realizar en el proceso. Algunos estudiantes (9) destacaron la calidad de su trabajo en el segundo seminario. En general, la impresión que estas apreciaciones dejan es que los estudiantes asumieron este nuevo componente como un reto, con responsabilidad y empeño y que experimentan gran satisfacción y orgullo por lo logrado.

Aunque el balance en este campo es mayormente positivo, hubo otras apreciaciones no tan positivas, fruto, muy posiblemente, de la capacidad autoevaluativa que los estudiantes desarrollaron en este proceso de formación. Algunas de estas opiniones muestran descontento por el desempeño propio (10), por dilación en el cumplimiento de las tareas y por confusión al comienzo del seminario I. Estas apreciaciones pueden ser interpretadas como parte del temor que los procesos investigativos causan en muchos individuos, ya que los consideran como algo propio de expertos y no ven su realidad inmediata como una fuente de estudio y análisis. Nuestro análisis también reveló que el desempeño de los estudiantes está íntimamente ligado al de los profesores, como lo muestra la siguiente subcategoría.

b. Desempeño de las profesoras

De la orientación recibida de parte de las profesoras, los estudiantes hicieron apreciaciones mayoritariamente positivas. Destacaron, entre otros aspectos, el buen desempeño en la preparación y planeación de sus clases y en las explicaciones y motivación a sus estudiantes. Expresaron que la ayuda recibida de ellas fue excelente, que contribuyeron al éxito de los seminarios no sólo por sus calidades académicas sino también por sus cualidades personales tales como responsabilidad, puntualidad, paciencia, sinceridad, dedicación, compromiso, disposición constante e interés por los estudiantes. Los estudiantes anotaron además que las profesoras cumplieron un reto difícil ya que ellas mismas estaban en proceso de formación. Es quizá por eso que algunos mencionaron que la orientación fue mejor en el segundo seminario. El hecho de que las profesoras estuviesen en una fase inicial de formación podría ser la explicación de algunos comentarios negativos tales como la percepción de diferencias conceptuales que causaron confusión en algunos momentos y altibajos en el desarrollo de las clases y del proceso al comienzo del primer seminario.

Estas valoraciones nos muestran que es fundamental que los profesores brinden orientación teórica sólida y hagan un seguimiento cercano y constante de los procesos de los estudiantes mediante el diario y las asesorías. En el estudio de Orrego y Mesa (2005), los autores encontraron resultados similares. Un punto de encuentro está en el hecho de que ambos grupos de profesores estaban en proceso de formación en grupos de estudio; sin embargo, la apreciación del trabajo de los profesores por parte de los estudiantes difiere sustancialmente. Orrego y Mesa encontraron que hubo en los profesores una falta de explicitación de conceptos, resultante del uso de procedimientos inductivos, lo cual condujo a la falta de claridad conceptual y metodológica en los estudiantes, así como al desconocimiento de los propósitos que guiaban los procedimientos y actividades. Esto se encontró en menor escala en el presente estudio y no fue la percepción dominante.

Otro factor que contribuyó al buen desempeño de los estudiantes tiene que ver con los contenidos y materiales de los cursos y con las tareas que se realizaron dentro y fuera de la clase. Los estudiantes hicieron comentarios positivos sobre la pertinencia e interés de los temas, la claridad de los seminarios, la articulación entre la teoría y la práctica, la variedad de las tareas, lo productivo y enriquecedor del trabajo y de la socialización en clase y del trabajo en grupo. Este trabajo fue percibido por los estudiantes como un proceso difícil y de alta exigencia que requería de mucho esfuerzo, disposición y motivación.

c. Sentimientos y actitudes

Los sentimientos expresados por los estudiantes se pueden agrupar en positivos y negativos frente a las dos primeras fases. Con respecto a la primera fase, los comentarios de los estudiantes están contenidos en los resultados de la fase preparatoria y se refieren especialmente a los diarios. En la segunda fase (seminarios I y II), los estudiantes manifestaron agrado y satisfacción por el contacto con las instituciones, las observaciones y la realización de la mini-investigación. Mencionaron también, aunque en menor proporción, la empatía y armonía en el trabajo en equipo y el amor por las tareas que realizaron.

Como aspectos negativos mencionaron el temor y la confusión inicial, la “agonía” y el “cansancio físico y mental” producido por el proceso y la mala experiencia en contacto con colegios. Estos sentimientos van

íntimamente ligados con las actitudes; así, entre las actitudes negativas encontramos poco interés por trabajo en colegios, “pereza” y “desinterés” en el primer semestre y poca atención al material bibliográfico. Las actitudes positivas muestran el interés creciente en los procesos, especialmente en la realización del diario, la dedicación y responsabilidad que pusieron en el trabajo y las altas expectativas que se generaron.

Los sentimientos expresados y las actitudes asumidas nos muestran que la experiencia de investigación en el aula fue vivida con intensidad por parte de los estudiantes y que, si bien hubo momentos de desconcierto y cansancio, el balance es altamente positivo y el interés en el proceso fue creciente. De manera similar, McNulty y Usma (2005) hallaron una actitud muy positiva de los estudiantes hacia el componente de investigación por la posibilidad que éste ofrecía para mejorar las condiciones sociales y académicas de los profesores de lenguas y la posibilidad de su desarrollo profesional.

d. Dificultades

Las dificultades expresadas por los estudiantes pueden agruparse en cuatro subcategorías: dificultades propias, dificultades en relación con otros, dificultades por disposición y manejo de tiempo y una subcategoría denominada “miscelánea”.

En la primera subcategoría encontramos inconvenientes para conciliar teoría y práctica, elaborar registros y analizar datos y formular problemas de investigación. Estos inconvenientes son pocos en comparación con los de la segunda subcategoría, en la cual encontramos una incidencia bastante apreciable de las dificultades para trabajar en grupo debida especialmente a diferencias en “ritmo de trabajo, responsabilidad y manejo del tiempo”. Esto motivó que en el seminario II algunos estudiantes decidieran trabajar solos y se sintieron mejor trabajando de esta manera. Además, encontramos dificultades en contactos con las instituciones educativas.

La tercera subcategoría hace referencia a las dificultades por disposición y manejo del tiempo para las actividades del seminario. Aquí los estudiantes expresaron que el tiempo asignado para los seminarios era insuficiente para la cantidad de tareas por desarrollar, lo que les llevó en algunos casos a dedicar la mayor de su tiempo a éstas en detrimento de los otros cursos del semestre. La subcategoría “miscelánea” contiene

pocos elementos y de bajo índice de ocurrencia pero la incluimos porque hace alusión a dos aspectos que tuvieron implicaciones significativas en el proceso. Los estudiantes de la primera cohorte sentían que tenían una gran responsabilidad por ser “los pioneros” de esa labor que ellos encontraban “complicada”. Por otra parte, las visitas de observación, las fotocopias del material de clase y la impresión de los informes representaron un gran esfuerzo a nivel económico que a veces causaba gran inquietud en los estudiantes y en las profesoras.

e. Opiniones de los estudiantes sobre los diarios de campo y de aula

Los diarios también tuvieron un papel primordial en esta segunda fase de la experiencia, según lo expresaron los estudiantes en las encuestas. La mayor parte de ellos reconoció la contribución de este instrumento en la reflexión y sistematización de la experiencia y la gran ayuda que representó para el trabajo final. Los estudiantes manifestaron que el propósito de los diarios en los seminarios fue muy claro y definido, que éstos les permitieron experimentar paso a paso el proceso de investigación y establecer una comunicación constante con su respectiva profesora, siendo además un medio de expresión. Unos pocos estudiantes manifestaron desagrado por tener que llevar diarios (2), que les pareció rutinario (1) y, finalmente, un estudiante confesó que no lo llevó. No obstante, las opiniones positivas con relación al uso de este instrumento superaron ampliamente las negativas.

Vargas (2007) tuvo hallazgos similares; encontró que el diario en la etapa de los seminarios tiene un impacto significativo en la formación del docente-investigador, ya que promueve la reflexión sobre la práctica en el aula, permite identificar dificultades y conocerse a sí mismo en el plano personal y profesional. El diario de clase permitió reflexionar sobre la formación en investigación mientras que el diario de campo fue una herramienta útil para la recolección de información sobre lo observado en las instituciones educativas visitadas y para la realización de la minietnografía. Los estudiantes participantes también encontraron que los propósitos del diario en los seminarios de investigación son mucho más claros que en la primera fase del componente investigativo.

En el ámbito internacional, McDonough (1997) encontró que los estudiantes involucrados en su investigación también valoraron el diario

como elemento de formación, ubicándolo en el segundo lugar entre los elementos valiosos del módulo de investigación. No obstante hay que anotar que este grupo de estudiantes no llevó un diario, sino que el tema del diario fue uno de los contenidos de su formación en investigación.

Resultados de la tercera fase (trabajo de grado y práctica docente)

El análisis de esta fase incluye la información contenida en la segunda y la tercera encuestas (Anexos B y C), que tratan sobre las áreas en las que se inscribe el Trabajo de Grado, las dificultades que enfrentaron y los aspectos que se les facilitaron, y los aportes que el componente hizo a la vida académica y profesional (segunda encuesta, Anexo B) y la relación del componente con la práctica docente (tercera encuesta, Anexo C).

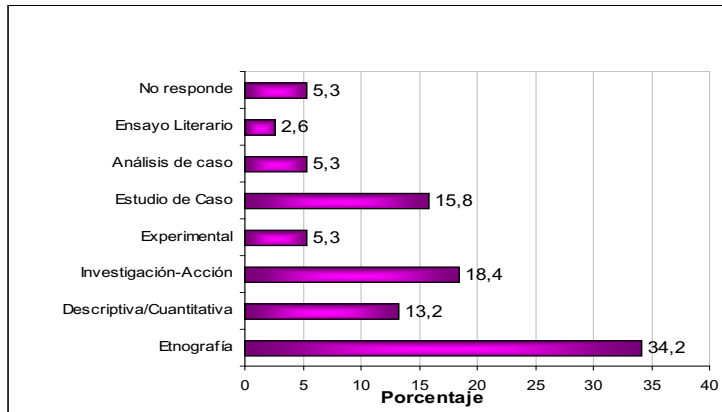
a. Áreas y temas del trabajo de grado

En lo concerniente al área en que se inscribían sus trabajos de grado (TDG), se encontró que la mayoría de los estudiantes inscribieron su TDG en el área de aprendizaje de LE (29%), seguido por las áreas disciplinares de lingüística descriptiva y enseñanza de LE (21%) y el área de literatura con un 10.5%. Las demás áreas (análisis del discurso, sociolingüística y adquisición de lengua extranjera) tienen bajos porcentajes. En cuanto al tipo de investigación que realizaban los estudiantes, 34% realizaban etnografía, 18.4% investigación-acción, 15.8% estudios de caso y 13% estudios de tipo descriptivo/cuantitativo. (Ver Figura 1).

Es pertinente señalar que hay coincidencia entre este estudio y el realizado por Berdugo y Cárdenas (2007); en este último las autoras hallaron que una gran mayoría de los trabajos de grado realizados por los estudiantes de la LLE del mismo programa pero de cohortes subsiguientes (64) tienen como temática la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y metodológicamente siguen predominando los trabajos cualitativo-descriptivos de tipo etnográfico y de investigación-acción. Ya antes, Velásquez (2005) había también encontrado que en el mismo grupo de estudiantes (código 2000) la mayoría de los anteproyectos planteados se inscribían en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas y buscaban resolver problemas detectados en el aula. De esto podemos concluir que el acercamiento temprano a las instituciones educativas y a las aulas de clase sí fue determinante para que estas cohortes hayan

preferido el tipo de temas y enfoques metodológicos que seleccionaron para su monografía, ya que les permitió una mayor identificación con su futuro quehacer y generó en ellos el deseo de ser parte de la solución de situaciones problemáticas que puedan encontrar.

Figura 1. Tipo de investigación que realiza



En lo referente al cambio de tema luego de haber iniciado el trabajo de investigación, la mayor parte de los estudiantes (61%, correspondiente a 23 estudiantes) no cambió la temática, lo que muestra su grado de satisfacción con la misma y, muy posiblemente, la contribución de una formación que les aportó suficientes elementos para tomar la decisión adecuada desde los comienzos del proceso. El 39% de los estudiantes (15) sí cambió de tema. Las razones para el cambio de temática fueron el haber encontrado un tema de mayor interés, la dificultad en el manejo del tema y la dificultad en adecuarse al estilo de trabajo del director. En el 33% de los casos el cambio de tema llevó a un cambio de director.

Una vez iniciada la redacción del proyecto el 42% de los estudiantes elaboró dos borradores, el 18% elaboró tres borradores, el 13% uno solo y otro 13% porcentaje elaboró cuatro borradores. El 84% de los estudiantes observó evolución en su trabajo de un borrador a otro, el 5% no lo notó y el 11% no respondió la pregunta.

Al indagar entre los estudiantes qué nota numérica recibieron o esperaban recibir por la elaboración de su proyecto, el 74% recibió o pensaba recibir una nota entre 3.6 y 4.5 en el Seminario de TDG, un 5%

esperaba una nota entre 4.6 y 5.0⁵. El 18% de los estudiantes no respondió la pregunta. La mayor parte de los estudiantes piensa que la nota recibida refleja su esfuerzo y la calidad del trabajo realizado.

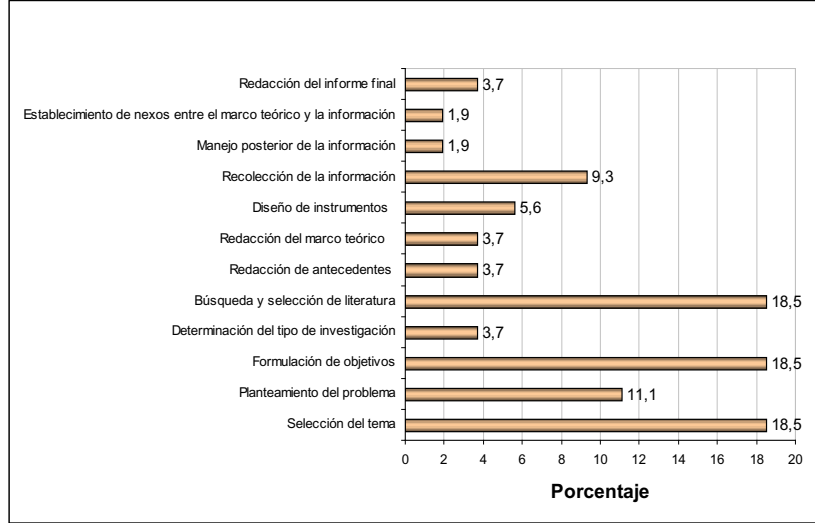
b. Dificultades y aspectos facilitadores del trabajo de grado

En lo que respecta a las dificultades en la elaboración del anteproyecto, lo que más se dificultó fue la búsqueda y selección de la literatura y la redacción del marco teórico y antecedentes. Podemos inferir que la dedicación y el esfuerzo de los estudiantes a lo largo del proceso favorecen su desempeño en el Seminario de Trabajo de Grado y en la elaboración del anteproyecto. Sin embargo, hay aún algunas dificultades por superar, tales como la búsqueda y manejo de los aspectos teóricos (antecedentes y marco teórico) y el planteamiento del problema. Estas dificultades podrían deberse al hecho de que los estudiantes tienen poca experiencia en elaboración de proyectos y no han desarrollado suficiente capacidad de síntesis para identificar los elementos claves de los trabajos encontrados para luego articularlos adecuadamente con su tema de investigación. Por último, la selección de temáticas demasiado amplias hace que en el momento de la delimitación y el planteamiento del problema, los estudiantes experimenten dificultades ya que todo les parece “muy importante”.

Infelizmente, el tipo de pregunta (de respuesta cerrada) no nos permitió conocer los motivos por los cuales estos elementos presentan dificultades a los estudiantes y vemos la necesidad de indagar sobre las explicaciones en una próxima etapa del estudio. Los estudiantes encontraron que los aspectos más fáciles en la elaboración de su anteproyecto fueron la búsqueda y selección de literatura, la selección del tema y la formulación de los objetivos, cada uno con un porcentaje del 18.5%. Sorprendentemente, el primero de estos aspectos también hizo parte de los considerados como más difíciles, debido a las condiciones de “anormalidad académica” dentro del campus universitario que dificultaron el acceso a los centros de documentación. La Figura 2 muestra los doce aspectos considerados más fáciles.

⁵ La escala de calificación en la universidad va de 0.0 a 5.0.

Figura 2. Parte del anteproyecto que se le facilitó o se le ha facilitado



Entre los elementos mencionados como facilitadores en cada uno de estos aspectos de la elaboración del anteproyecto, los estudiantes incluyeron con mayor frecuencia el interés y la motivación que los temas despertaban, el hecho de haber continuado con la temática que habían iniciado en Investigación en el Aula, el hecho de tener claros el tema y los objetivos desde un principio, el tener experiencia en la lectura de temas conceptuales y teóricos, la práctica en el diseño de instrumentos y la facilidad para hallar información sobre los temas en la biblioteca. Los facilitadores más sobresalientes son la selección del tema, la formulación de los objetivos y la búsqueda de la literatura con 18.5% cada uno, para un total de 55.5%. Cabe resaltar que esta subcategoría no se encontró en las dos fases anteriores, lo cual podríamos interpretar como fruto del desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes. En muchos casos, los estudiantes retomaron el tema que habían trabajado en el seminario II lo que para algunos significó volver a las instituciones educativas o hacer un trabajo de campo similar en otra institución.

Los estudiantes consideraron que la formación recibida en los seminarios de investigación en el aula contribuyó en gran medida (76.3%) a su desempeño en la elaboración del proyecto y del trabajo de grado. El 23.7% reconoció una contribución más moderada de la formación recibida en los seminarios en su investigación final. Entre las razones

por las cuales los seminarios fueron de gran utilidad están la adquisición de conceptos sobre metodología de investigación y la elaboración de instrumentos de recolección de información con un 35% (11 estudiantes) y 23% (7 estudiantes) respectivamente. Otras explicaciones ofrecidas por el 9% de los estudiantes fueron: buenas bases para investigar problemas (3 estudiantes) y buenas herramientas para un mejor desempeño en investigación (3 estudiantes). El 35% de los estudiantes opinó que los cursos de Seminario de investigación ayudaban porque se aprendía metodología de la investigación; el 23% opinó que el mayor aporte del seminario estaba en el conocimiento que se adquiría para diseñar y aplicar instrumentos de recolección de información; el 9% opinó que “las bases fueron muchas para investigar problemas”.

Los beneficios de la formación en investigación van más allá de la elaboración del anteproyecto y la realización del trabajo de grado puesto que, además del 22.6% que expresó que esta formación contribuyó a su desempeño en el campo investigativo, el 23.5% opinó que la formación también le trajo beneficios en el campo académico en general y en el campo docente. Además, un 15.7% reconoció que esta formación le ayudó en el desarrollo de conductas autónomas y, por último, el 14.8% manifestó que la formación influyó en su vida personal. Detalles como el aprender a manejar el tiempo, la familiarización con literatura de autores reconocidos y el desarrollo de estrategias para solucionar problemas en la vida cotidiana fueron mencionados.

c. Aportes del componente de investigación en la vida académica y profesional

En esta categoría podemos distinguir tres tipos de aporte relacionados con la vida académica, la vida profesional y la vida personal. En lo concerniente a los aportes a la vida académica, un gran número de estudiantes reconocieron los aportes del componente en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación (Trabajo de grado) y en el conocimiento y manejo de instrumentos de recolección de datos. En palabras de un encuestado,

en estos momentos que estoy elaborando mi plan de la monografía de grado, me doy cuenta de que los cursos de investigación en el aula formaron en mí una manera de investigar, una especie de modelo que me permite delimitar mi tema, establecer

mis objetivos, plantear el problema, etc. Pienso que estos seminarios fueron de gran aporte porque me indicaron cómo se investiga, qué pasos se deben seguir. (Encuestado 1)

Por otra parte, los estudiantes resaltaron la contribución del componente en cuanto al aprendizaje de dos condiciones básicas para el desarrollo de trabajos académicos y para el análisis de información: “sistematicidad y minuciosidad”. Otros aportes incluyeron la reconsideración de su rol como estudiante.

Con respecto a los aportes a la vida profesional los estudiantes reconocieron que su mirada del mundo de la educación se transformó positivamente ya que en ese momento tenían una “nueva visión de sí mismos como profesionales”. Reconocieron la complejidad del campo educativo, a la vez que manifestaron poseer herramientas para proponer soluciones a los problemas y dificultades por medio de la investigación. La seguridad que adquirieron con la formación investigativa, también generó interés por analizar sus “procesos como docentes” y por seguir indagando sobre los mismos. Como lo expresó un estudiante, el componente “me enseñó a ser buen observador, a ver el aula como fuente de observación, como un lugar para descubrir y mejorar cada día.” (Encuestado 3)

Finalmente, en cuanto a los aportes a la vida personal, el componente de investigación contribuyó a cambiar la mirada del contexto inmediato ya que permitió a los estudiantes desarrollar sus capacidades de observación, reflexión, autoevaluación y crítica. Reconocieron que esta formación les ayudó a tener menos prejuicios. Un estudiante expresó, por ejemplo, que el componente “[le] enseñó a no juzgar tan a menudo”. (Encuestado 2). Además les legó otros valores como actuar con responsabilidad y honestidad. En palabras de otro estudiante

estos dos cursos me dejaron innumerables enseñanzas pero en especial me dejaron un espíritu observador. Es decir, ahora me detengo a detallar todo con más cuidado; tal vez cambió mi mirada, ya no hay cosas corrientes y comunes, ya todo está dotado de un sentido especial. (Encuestado 32)

Los resultados de la encuesta refuerzan lo expresado por los estudiantes en los cuestionarios abiertos sobre la contribución y el

legado del componente a su vida personal (30%), académica (23.5%) y profesional (23.5%). Entre las respuestas más relevantes tenemos: buenas bases para investigación representadas en conceptos sobre metodología y en herramientas para llevar a cabo un proceso investigativo; la formación como profesional se evidencia en la toma de conciencia sobre problemas educativos y en el campo personal, la solución de problemas en su vida cotidiana. El aporte del componente investigativo se manifiesta de manera integral no sólo en la vida académica inmediata del estudiante sino también en la vida profesional y personal. Esto le confiere un gran valor formativo con un impacto duradero en los individuos que lo vivieron (profesoras y estudiantes).

Los estudios de López y Zuluaga (2005), Orrego y Mesa (2005), McNulty y Usma (2005), Velásquez (2005) y McDonough (1997) también abordaron los aportes de componentes de investigación en los programas de formación de profesores de lenguas a la vida académica, profesional y personal de los estudiantes. En todos los casos, los estudiantes reconocieron el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes tales como el análisis y la reflexión, las estrategias para abordar y resolver dificultades, la habilidad para realizar procesos más significativos en el aula, la responsabilidad, la autocrítica, la autonomía. Todo esto lo atribuyen a la observación, a la disciplina y la práctica de la escritura del diario, a las actividades de planeación, revisión bibliografía y análisis de lecturas, registros de diario y otros documentos, y a la familiarización con la realidad de las instituciones educativas.

Velásquez (2005) encontró además que los estudiantes reconocieron y valoraron las bases teóricas y metodológicas recibidas en los seminarios y la experiencia en trabajo de campo como determinantes en la elaboración de proyectos de monografía. Las dificultades expresadas por los participantes en ese estudio también coinciden con el presente en casi todos los aspectos, salvo en la dificultad en el manejo y sistematización de la información recolectada, motivada quizás porque en el desarrollo del trabajo de grado los estudiantes tuvieron que enfrentar estas etapas de manera más autónoma y posiblemente analizar datos no sólo de corte cualitativo sino mixto.

d. Relación del componente con la práctica docente

La fase 3 también incluyó información sobre la influencia del componente de investigación en el aula en la práctica docente. Los

resultados muestran que los estudiantes consideran que la formación en investigación en el aula contribuyó a la práctica docente porque contribuyó al conocimiento de los diferentes tipos de instituciones y de su estructura académica y administrativa mediante los procesos de observación y descripción (13 personas). El componente también les proporcionó herramientas teóricas pertinentes a la hora de elaborar el proyecto y llevarlo a cabo en su práctica docente. (3 personas). Una persona consideró que la formación en investigación no tuvo mayor contribución. A pesar de que sólo tres estudiantes reconocieron el impacto directo del componente de investigación en la práctica docente, todas las respuestas mostraron la contribución de dicho componente, ya que los estudiantes en su práctica deben familiarizarse con el contexto institucional y describirlo mediante la observación y estos dos elementos fueron muy positivamente valorados con cuatro y nueve respuestas, respectivamente.

En lo referente a la visión del aula de clase de lengua extranjera en esta misma etapa, los estudiantes encontraron que el componente contribuyó a ver en la investigación una manera de hallar solución a dificultades del aula, a abordar los problemas como una oportunidad para la investigación y a establecer un vínculo constante entre la investigación y el aula de clases. (7 personas). Además, contribuyó a observar y entender el salón de clases como un universo único y complejo, junto con las relaciones pedagógicas que se entretienen dentro de él (5 personas), al entendimiento de la realidad actual en términos de enseñanza de lenguas, desde las nuevas tendencias en materiales hasta el descubrimiento de prácticas que no corresponden con la teoría en muchos casos (3 personas), y a prever las posibles situaciones a las que estarán expuestos en un futuro profesional (2 personas).

Los resultados obtenidos en esta pregunta arrojaron un balance altamente positivo ya que reflejan la contribución del componente a la formación del perfil deseado para los docentes de lenguas de la época actual, es decir un docente investigador. Los estudiantes se reconocieron más críticos y reflexivos, más positivos a la hora de enfrentar las dificultades y problemas y más autónomos y creativos a la hora de buscar soluciones. El componente también contribuyó a formar estudiantes más críticos y analíticos frente a las situaciones que se encuentran en las aulas y que reflejan la complejidad de las aulas de lenguas extranjeras.

Un buen número de estudiantes restableció, en su práctica docente, contacto con las instituciones visitadas durante los seminarios para explorar la posibilidad de realizar en ellas su práctica; sin embargo, la mayoría (10) no restableció contacto aunque la encuesta no indagó sobre las razones por las cuales no lo hicieron.

Los estudiantes clasificaron siete áreas pertenecientes al currículo de LLE con respecto al orden de importancia en su contribución a la práctica docente. La investigación en el aula I y II representó la mayor contribución, seguido por didáctica y la lingüística aplicada. Los seminarios de investigación en el aula proporcionaron formación teórico práctica sobre investigación, aportaron al trabajo de grado (4 personas) y despertaron conciencia de la complejidad de las relaciones y los procesos pedagógicos que se dan en el aula de clases (2 personas). La didáctica constituyó un aporte en el diseño, preparación e implementación de clases reales (2 personas) y brindó elementos teóricos que permitieron un buen desempeño el diseño del plan de práctica docente (3 personas). La lingüística aplicada proporcionó la mayor cantidad de conocimientos aplicables a la práctica docente (4 personas)

Los seminarios de investigación en el aula I y II fueron reconocidos por la mayoría de los estudiantes como la mayor contribución, dentro de las áreas y asignaturas del programa de estudios, al trabajo de grado; no obstante, sólo dos estudiantes reconocieron su influencia directa en procesos relacionados con la práctica docente, la cual asociaron más con las áreas de didáctica y lingüística aplicada. Los estudiantes no respondieron la pregunta relacionando los componentes directamente con la práctica docente, sino también con otros aspectos importantes de su formación como el trabajo de grado, lo cual restó claridad a esta respuesta para los propósitos de esta sección del estudio, pero reafirma lo expresado en la encuesta 2.

Con respecto a los aspectos de la práctica docente que recibieron el mayor impacto positivo de la formación en investigación, los estudiantes mencionaron la identificación y solución de dificultades (6 personas), el manejo de los aspectos prácticos de la clase tales como diseño, preparación evaluación, etc. (7 personas), la autoevaluación (5 personas) y el conocimiento de los estudiantes en lo referente a sus estilos de aprendizaje y comportamiento (5 personas).

Los estudiantes encontraron la contribución de los seminarios muy útil en aspectos varios del quehacer docente, algunos relacionados con el conocimiento de los estudiantes, otros relacionados con su propio desempeño en el aula y otros concernientes al manejo de situaciones problemáticas en el aula y en la institución. En general, lo hallado en esta encuesta ratifica lo expresado por los estudiantes en las dos encuestas anteriores. También hay una marcada coincidencia con los estudios revisados en los antecedentes, especialmente con el de López y Zuluaga (2005), ya éste se orientó a la relación investigación-práctica docente.

Por otra parte, la importancia otorgada por los estudiantes de lenguas a la formación en investigación también nos muestra que ésta ya no se percibe como un agente amenazante, externo y complicado sino como una manera abierta e inquisitiva de ver la educación, la enseñanza y el aprendizaje, tal como lo menciona James (2001). De igual manera, la opinión de los autores mencionados en el marco teórico⁶, tanto en el ámbito internacional angloparlante como en el ámbito latinoamericano, quienes incluyeron la investigación al igual que la enseñanza reflexiva como parte del conocimiento base en la formación de docentes en lenguas, nos señala que en los programas de formación de docente hay conciencia de las necesidades y tendencias de formación que se siguen a nivel mundial y que responden a las necesidades de la sociedad actual.

SUGERENCIAS

La experiencia vivida por los estudiantes les permite ofrecer sugerencias para mejorar tanto los seminarios como el componente investigativo. En el primer grupo encontramos la necesidad de disponer de más tiempo para el trabajo de campo y contar con el mismo profesor en los dos seminarios de Investigación en el Aula. En cuanto a los contenidos los estudiantes sugieren definir y plantear claramente instrucciones y propósitos del trabajo final, mejorar la orientación para el análisis de la información y seleccionar mejor los materiales bibliográficos. Por último, en cuanto a los aspectos logísticos los estudiantes estiman que es necesario planear mejor el contacto con las instituciones para facilitar el

⁶ Freeman, Johnson, Tarone y Allright (en Tedick, 2005); Richards y Lockhart (2005); Crookes, Richards y Farell (1996); Travé, Pozuelos y Cañal (2005); Greybeck, Moreno y Peredo (2001) y Cárdenas (2007).

acceso a ellas con el fin de obtener los permisos e información necesaria de parte de la institución.

En lo que respecta a las sugerencias para mejorar el componente en general, los estudiantes proponen hacer la presentación del componente desde la iniciación del programa, articular mejor los tres seminarios (dos seminarios de Investigación en el Aula y un seminario de Investigación, el cual ellos sugieren se ubique de primero en la serie). También se sugiere guardar los diarios de los cursos de Habilidades Integradas, sugerencia que hemos encontrado muy útil para los propósitos de este estudio y, finalmente, seleccionar los temas de monografía desde los seminarios de investigación en el aula quizá con la finalidad de que haya una mayor profundización en el tema y una mejor inmersión en el campo.

La mayoría de los estudiantes (76.3%) opinaron que el semestre adecuado para empezar la formación es el IV; sólo el 13.2% opinó que debía ser semestre V y el 10.5% no respondió. No obstante, el grupo de profesoras orientadoras de los seminarios propuso la iniciación del componente un semestre más tarde (semestre V). Las razones presentadas y aprobadas en 2006 para plantear el cambio curricular fueron la necesidad de un mejor nivel de lengua para leer literatura sobre investigación en lenguas extranjeras, la necesidad de un mayor soporte teórico de otras asignaturas para procesar el mismo tipo de textos y la conveniencia de iniciar procesos de reflexión e introspección en segundo semestre, cuando ya los estudiantes estuviesen más familiarizados con las exigencias de la vida universitaria.

Los estudiantes proponen además varias estrategias para mejorar el componente de investigación, entre otras trabajar contenidos teóricos y prácticos simultáneamente, aprovechar el trabajo realizado por otros estudiantes mediante el estudio de las monografías en los seminarios, invitar a investigadores nacionales e internacionales y crear grupos de investigación en la Escuela donde participen estudiantes y profesores.

CONCLUSIONES

El presente estudio estableció que el componente de Investigación en el Aula sí tiene un gran impacto en la formación de los estudiantes en diferentes aspectos de su vida académica, profesional y personal. Quedó también en evidencia que el componente precisa de ajustes y

revisiones, que de hecho se han venido realizando durante los cuatro últimos años. La etapa inicial debe ser revisada, reestructurada y deben hacerse esfuerzos para comprometer a los profesores de los cursos en una mayor participación (por ejemplo, decidirse a llevar los diarios y promover su uso y decidirse a orientar los seminarios de investigación). La integración de esta etapa con el Seminario de investigación y con la segunda etapa, que comprende el Seminario de trabajo de grado y el trabajo de grado, es también necesaria, para lograr una mejor progresión en el tipo de habilidades desarrolladas y evitar la repetición de contenidos sin la correspondiente profundización. De igual manera, el número de seminarios (2) y la intensidad horaria (3 horas semanales) podrían replantearse teniendo en cuenta las dificultades que el tiempo reducido representa para el desarrollo de todas las tareas.

Por otra parte, la preparación de los profesores de los seminarios debe profundizarse mediante una formación que obedezca a un plan y que tienda a crear una base común de conocimientos que sirva como punto de partida al desarrollo profesional en este campo. También es necesario involucrar a más profesores en la orientación de los seminarios, que haya continuidad (de un profesor con los dos los seminarios) para hacer un mejor seguimiento de los procesos y hacer el enlace con los seminarios de investigación (semestre VII) y de proyectos (semestre VIII).

Una necesidad evidenciada en el estudio es la de establecer convenios institucionales entre la universidad y las instituciones educativas para evitar tropiezos, negativas, cambios de opinión de parte de los administradores y facilitar así el trabajo de los estudiantes. Por último, es interesante y necesario profundizar aún más en el seguimiento de los grupos que ya terminaron el componente y de aquellos que están en el proceso para determinar si las dificultades, los logros y los aportes se mantienen o cambian y para responder a las dificultades que cada grupo enfrenta. Esto ya se ha venido haciendo como lo muestran los trabajos de Velásquez (2005), Hernández y Vergara (2005) y Vargas (2007). Los resultados de estos estudios arrojarán elementos de juicio importantes en la toma de decisiones para optimizar el componente en sí mismo y en su articulación con los otros espacios de formación en investigación en el currículo de la licenciatura.

REFERENCIAS

- Berdugo, M. & Cárdenas, R. (2007). Visión general de la investigación en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle: lo que los estudiantes y profesores investigan. Ponencia presentada en el IV Encuentro de Universidades Formadoras de Licenciados en Lenguas. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto.
- Cárdenas, R. (2007). Descripción de los programas de didáctica de las lenguas extranjeras en siete licenciaturas del país y de cómo estos responden a las expectativas y necesidades de los estudiantes al inicio de la práctica docente. Informe de año sabático inédito.
- Cerda, H. (1995). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Editorial El Buho, Ltda.
- Crookes, G. (2003). *A Practicum in TESOL*. Professional Development through Teaching Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greybeck, B., Moreno, M. & Peredo, M. (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes en México. Consultado el 30 de enero de 2008 en <http://educacion.jalisco.gob.mx>.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Hernández, F. & Vergara, O. (2004). ¿Son útiles los diarios de clase? Experiencia con el componente de investigación en el aula en la Universidad del Valle. *Lenguaje*, 32, 212-232.
- James, P. (2001). *Teachers in action. Tasks for in-service language teacher education and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, M. & Zuluaga, C. (2005). Impacto de la formación investigativa en los estudiantes de licenciatura de idiomas de la Universidad de Caldas. *Lenguaje*, 33, 285-303.
- McDonough, S. (1997). Research Methods as part of English Language Teacher Education?. *ELTED*, 3 (1), 84-96.
- McNulty, M. & Usma, J. (2005). Evaluating Research Skills Development in a Colombian Undergraduate Foreign Language Teaching Program. *Íkala*, 10 (16), 95-125.
- Orrego, L. & Mesa, C. (2005). Evaluación del Componente Investigativo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. En F. Vázquez Rodríguez (Ed.), *La Didáctica de la Lengua Extranjera. Estado de la Discusión en Colombia* (pp. 29-42). Cali: Universidad del Valle, ICFES.
- Richards, J. & Farrell, T. (2005). *Professional Development for Language Teachers. Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. Londres: Arnold.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Tedick, D. (Ed.). (2005). *Second language teacher education: International perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Travé, G., Pozuelos, F. y Cañal, P. (2005). ¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. Portal web de la *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección De los lectores, 1-24. Consultado el 30 de enero de 2008 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1366Trave.pdf>.
- Velásquez, J. (2005). El impacto de la investigación recibida por los estudiantes de la primera cohorte de la licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle en la elaboración de anteproyectos de trabajo de grado. Monografía de grado inédita, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- Vargas, A. (2007). El profesor como escritor: el diario, estrategia en el proceso de construcción de su imaginario profesional e instrumento de reflexión y transformación de la práctica docente. Informe de investigación inédito. Santiago de Cali, Universidad del Valle.

SOBRE LAS AUTORAS

Rosalba Cárdenas Ramos

M.A. in Linguistics and Foreign Language Education (University of Louisville, Louisville, KY, USA). Research Attachment in English Language Testing and Evaluation. (University of Reading, Reading, UK.) Teacher Education and Programme Development Certificate (Thames Valley University, London, England, UK). Professor of English and Applied Linguistics at the School of Language Sciences, Universidad del Valle.

Correo electrónico: roscarde@univalle.edu.co; rosalbacardenas@gmail.com

Carmen Cecilia Faustino

Profesora de francés y literatura en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Magister en Didáctica del francés como lengua extranjera de la Universidad del Rosario de Bogotá. Diplôme d'Etudes Approfondies en Literatura y Civilización francesa de la Universidad Paul Valéry de Montpellier, Francia.

Correo electrónico: chilafau@univalle.edu.co

Fecha de recepción: 07-03-2008

Fecha de aceptación: 16-10-2008

Anexo A

Encuesta inicial sobre la experiencia en los seminarios de Investigación en el Aula y su contribución a la vida académica

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Apreciados estudiantes de VI y VIII semestre: Se está emprendiendo la evaluación del componente de investigación en el aula con los estudiantes que ya han completado el ciclo. Teniendo en cuenta que ustedes son los sujetos de esta experiencia, le solicitamos muy comedidamente su colaboración para analizar el componente de manera objetiva y veraz. Los resultados de esta evaluación, ríos indicarán si debernos introducir modificaciones al componente actual.

Semestre actual: VI _____ VIII _____
Programa: Diurno _____ Vespertino _____

1. ¿Corno vivió usted el proceso de los dos seminarios de Investigación en el Aula? (Tenga en cuenta los siguientes criterios al contestar: claridad / confusión, interés / desinterés, dificultad / facilidad).
2. ¿Qué opinión le merece su desempeño en los dos seminarios? (Visitas de observación, trabajo con los compañeros, elaboración de documentos, diario).
3. ¿Qué opinión le merece la orientación que recibió de parte de las profesoras?
4. ¿Cómo contribuyó el hecho de haber llevado diarios, hacer entrevistas y observaciones en los cursos de Habilidades integradas en inglés y en francés a su desempeño en los seminarios de Investigación en el Aula I y II?
5. ¿Qué legado le dejó el componente de investigación en el aula para su vida académica? (Hábitos de estudio, elaboración de trabajos en general y de trabajos de investigación en los cursos posteriores).
6. Si tiene alguna otra contribución que hacer a este respecto, por favor, exprésela.

Anexo B

Encuesta: Impacto de la formación investigativa en los trabajos de grado de los estudiantes de VIII y X semestres

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Apreciados estudiantes: Ustedes han sido los dos primeros grupos en adelantar el ciclo de formación en investigación, que comprende la vivencia de los tres primeros semestres de lenguas, los tres seminarios de investigación y el Seminario de Trabajo de Grado. Se espera que toda esta preparación tenga o haya tenido un impacto en la realización del trabajo de grado en los semestres IX y X. Es precisamente este impacto el que tratamos de determinar con esta encuesta. Queremos además determinar si esta formación en investigación ha incidido en otras áreas de su vida académica, docente o personal.

Le solicitamos responder este cuestionario con mucha objetividad y veracidad. Le agradecemos de antemano su colaboración.

1. Semestre actual: _____ 2. Sexo: _____ 3. Edad _____

4. ¿Está usted cursando/ elaborando: Seminario de TDG _____ o TDG? _____

5. Área en que se inscribe su TDG:

- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| a. Enseñanza de L E _____ | b. Aprendizaje de L E _____ |
| c. Adquisición de L E _____ | d. Lingüística descriptiva _____ |
| e. Literatura _____ | f. Traducción _____ |
| g. Otra ¿Cuál? _____ | |

6. Tipo de investigación que realiza:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| a. Etnografía _____ | b. Investigación-acción _____ |
| b. Descriptiva/cuantitativa _____ | d. Experimental _____ |
| e. Histórica _____ | f. Estudio de caso _____ |
| g. Otra ¿Cuál? _____ | |

7. ¿Cambió de tema luego de iniciado el trabajo del proyecto/de la monografía?

SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente, ¿cuántas veces ha cambiado? _____

8. ¿Por qué razón cambió de temática?
- a. Dificultad en conseguir bibliografía _____
 - b. Dificultad en conseguir director _____
 - c. Pérdida de interés en el tema _____
 - d. Dificultad en encontrar un tema de mayor interés _____
 - e. Dificultad en el manejo del tema _____
 - f. Dificultad en adecuarse al estilo de trabajo del director _____
 - g. Otra razón ¿Cuál? _____
9. ¿Los cambios de tema implicaron cambio de director? SÍ _____ NO _____
10. Una vez iniciada la redacción del proyecto, ¿cuántos borradores elaboró?

11. Notó usted una evolución sustancial de un borrador a otro? SÍ _____
NO _____
12. ¿Qué nota recibió o piensa que va a recibir en el Seminario de TDG?

13. ¿Piensa que esa nota refleja su esfuerzo y la calidad del trabajo realizado?
SÍ _____ NO _____
14. ¿Qué parte de la elaboración de su anteproyecto se le dificultó/ ha dificultado?
- a. Selección del tema _____
 - b. Planteamiento del problema _____
 - c. Formulación de objetivos _____
 - d. Búsqueda y selección de literatura _____
 - e. Redacción de antecedentes _____
 - f. Redacción del marco teórico _____
 - g. Diseño de instrumentos _____
 - h. Recolección de la información _____
 - i. Manejo posterior de la información _____
 - j. Establecimiento de nexos entre el
marco teórico y la información _____
 - k. Redacción del informe final _____

15. ¿Qué parte(s) se le ha(n) facilitado? ¿Por qué?
16. ¿En qué medida cree usted que la formación recibida en los Seminarios de investigación de los semestres IV, V y VI contribuyó a su desempeño en los semestres VIII, IX y X?
Poco _____ Promedio _____ Mucho _____ ¿Por qué?
17. ¿En cuáles de los siguientes campos le ha traído beneficios la formación en investigación?
a. Académico (estudios en general) _____
b. Investigativo _____
c. Docente (trabajo y práctica) _____
d. Autonomía _____
e. En su vida personal _____
f. Otro ¿Cuál? _____
¿En qué sentido? _____
18. ¿Cómo cree usted que puede mejorar el componente investigativo en el programa?
19. ¿Cómo cree usted que manejó esta formación?
a. Con mucha responsabilidad y dedicación _____
b. Con suficiente responsabilidad y dedicación _____
c. Con poca responsabilidad y dedicación _____
d. No la aprovechó _____
20. ¿En qué semestre cree usted que es más adecuado empezar la formación en investigación?
a. IV semestre _____ b. V semestre _____ Por favor, justifique su respuesta.

Anexo C

Encuesta sobre impacto del componente de Investigación en el Aula en la Práctica Docente

Apreciados estudiantes de X semestre y egresados del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras:

Estamos llevando a cabo un estudio sobre el impacto del componente de investigación en el aula en la vida académica de los estudiantes de Lenguas Extranjeras. Teniendo en cuenta que ustedes son los sujetos de esta experiencia, les solicitamos muy comedidamente su colaboración para analizar el componente de manera objetiva. Los resultados de esta evaluación, nos indicarán si debemos introducir modificaciones al componente actual.

1. Sexo _____ 2. Edad _____ 3. Código _____ 4. Programa _____

5. Semestre actual _____ 6. Egresado/a _____

7. ¿En qué medida contribuyó la formación en investigación recibida en el programa en su visión de las instituciones educativas al inicio de su práctica docente?

8. ¿En qué medida contribuyó la formación en investigación en su visión del aula de clase de lengua extranjera en esta misma etapa?

9. ¿Al inicio de su práctica docente estableció usted contacto con algunas de las instituciones visitadas en los Seminarios de Investigación en el Aula I y II?

Sí _____ No _____

a) Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿cree usted que el contacto previo con la institución facilitó este segundo acercamiento?

Sí _____ No _____ Explique.

b) Si la respuesta es negativa, explique por qué.

10. De la formación recibida en la licenciatura, clasifique en orden de importancia las siguientes áreas, de acuerdo al aporte que hicieron a su práctica docente. En una escala de 1 a 7, el número 1 es el más importante y el 7 el menos importante.

a) Seminarios de Investigación en el Aula I y II _____

b) Lingüística Aplicada _____

c) Didáctica de las Lenguas Extranjeras _____

d) Sicolingüística _____

e) Sociolingüística _____

f) Seminario de Investigación _____

g) Seminario de Trabajo de Grado _____

11. De acuerdo con su respuesta anterior, explique qué lo llevó a seleccionar los números 1 (más importante) y 7 (menos importante)

12. ¿Qué aspectos de su práctica docente recibieron un mayor impacto positivo de su formación en investigación? (por ejemplo, identificación y solución de dificultades en el aula de clase, comprensión de comportamientos y actitudes de los estudiantes, respuesta a situaciones difíciles con profesores, relaciones con estudiantes y profesores, autoevaluación de su desempeño, evaluación de la experiencia de práctica, elaboración del plan de práctica, planeación de clases, desarrollo y evaluación de clases, etc.).

Por favor, explique por qué.