

LA INVESTIGACIÓN Y LOS TRABAJOS DE GRADO DE LOS EGRESADOS DE
LA LICENCIATURA EN INGLÉS-FRANCÉS, DEPARTAMENTO DE
LINGÜÍSTICA E IDIOMAS, UNIVERSIDAD DE NARIÑO: BALANCE Y
PROSPECTIVA

NOÉ VICENTE ARAÚJO QUINTERO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2009

LA INVESTIGACIÓN Y LOS TRABAJOS DE GRADO DE LOS EGRESADOS DE
LA LICENCIATURA EN INGLÉS-FRANCÉS, DEPARTAMENTO DE
LINGÜÍSTICA E IDIOMAS, UNIVERSIDAD DE NARIÑO: BALANCE Y
PROSPECTIVA

NOÉ VICENTE ARAÚJO QUINTERO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Docencia
Universitaria

Asesor

Dr. JOSÉ EDMUNDO CALVACHE LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2009

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado son responsabilidad exclusiva del autor”.

Artículo 1° del acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Tesis aprobada _____

Martha Alicia López L _____
Presidente del Jurado

Dra. Helda Alicia Hidalgo _____
Jurado

Dr. Alonso Mafla Bilbao _____
Jurado

Mg. Ana Clara Sánchez _____
Jurado

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus agradecimientos a

ALONSO MAFLA BILBAO, Doctor en Filología Hispánica, por su gran disposición y colaboración para corregir y evaluar el presente trabajo.

ANA CLARA SÁNCHEZ SOLARTE. Master of Arts en Tesol and Linguistics por su gran disposición y colaboración para corregir y evaluar el presente trabajo.

HELDA ALICIA HIDALGO DÁVILA. Doctora en Ciencias de la educación por su gran disposición y colaboración para corregir y evaluar el presente trabajo.

JOSÉ EDMUNDO CALVACHE LÓPEZ. Doctor en Ciencias de la Educación por su valiosa orientación y su constante asesoría durante la realización de esta investigación.

DEDICATORIA

A la memoria de mi madre, Blanca Quintero Guerrero por haberme dado el ser y por haber orientado mi vida.

A mi padre Gerardo Araújo Delgado por su apoyo permanente.

A mi esposa Aida Bastidas Cabrera por su constante e invaluable colaboración y comprensión.

A mi hijo Andrés Fernando, razón de mi existir y de mi empeño.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	34
1. EL PROBLEMA	40
1.1. Tema	40
1.2. Título	40
1.3. Planteamiento del problema	40
1.3.1. Descripción del problema	40
1.3.2. Formulación del problema	42
1.3.3. Sistematización del problema.	43
1.3.3.1. Subpreguntas de investigación	43
1.4. Objetivos	43
1.4.1. Objetivo general	43
1.4.4. Objetivos específicos	44
1.5. Justificación	44
2. MARCO REFERENCIAL	46
2.1. Antecedentes de investigación	46
2.2. Marco teórico conceptual	49
2.2.1. Formación de educadores	49
2.2.2. Características comunes en la formación docente	67
2.2.3. Tendencias en la formación docente	68
2.2.4. Formación de docentes en lenguas extranjeras	71
2.2.5. Formación de docentes en la Universidad de Nariño	77
2.2.6. La investigación	79
2.2.6.1. Conocimiento	79
2.2.6.2. Ciencia	80
2.2.6.3. Investigar	84

2.2.6.4. Enfoques de investigación	85
2.2.6.5. Tipos de investigación	88
2.2.6.6. Investigación cualitativa e investigación cuantitativa	89
2.2.6.7. Formación docente e investigación	93
2.2.6.8. La investigación en América Latina	96
2.2.6.9. Temáticas investigativas en el campo del Inglés como segunda lengua y como lengua extranjera.	99
2.2.6.10. La investigación en la Universidad de Nariño	104
2.2.6.11. La investigación en el Departamento de Lingüística e Idiomas	108
2.2.7. Tipos de relaciones	116
2.2.8. Trabajos de grado	117
2.3. Marco contextual	119
2.4. Marco legal	122
3. METODOLOGÍA	126
3.1. Enfoque y tipo de investigación	126
3.2. Técnicas de recolección de la información	127
3.3. Instrumentos de recolección de información	127
3.4. Técnicas de análisis de información	128
3.5. Diseño metodológico	128
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	132
4.1. Documentos escritos	133
4.2. Entrevistas	172
CONCLUSIONES	193
PROPUESTA	207
BIBLIOGRAFÍA	215
CIBERGRAFÍA	218
ANEXOS	221
ANEXO A	222
ANEXO B	229

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro N° 1. Resumen del concepto de investigación de acuerdo con los documentos escritos	133
Cuadro N° 2. Resumen de los enfoques de investigación de acuerdo con los documentos escritos	140
Cuadro N° 3. Resumen de los enfoques de investigación de acuerdo con los trabajos de Grado	146
Cuadro N° 4. Resumen de los tipos de investigación de acuerdo con los documento escritos	148
Cuadro N° 5. Resumen de los tipos de investigación de acuerdo con los trabajos de grado	154
Cuadro N° 6. Resumen de los campos temáticos de acuerdo con los documentos escritos	159
Cuadro N° 7. Resumen de los tipos de relaciones de acuerdo con los trabajos de grado	167
Cuadro N° 8. Resumen del concepto de investigación de acuerdo con la entrevista 1	172
Cuadro N° 9. Resumen del concepto de investigación de acuerdo con la entrevista 2	173
Cuadro N° 10. Resumen de los enfoques de investigación de acuerdo con la entrevista 1	176
Cuadro N° 11. Resumen de los enfoques de investigación de acuerdo con la entrevista 2	179
Cuadro N° 12. Resumen de los tipos de investigación de acuerdo con la entrevista 1	181
Cuadro N° 13. Resumen de los tipos de investigación de acuerdo con la entrevista 2	182

Cuadro N° 14. Resumen de los campos temáticos de acuerdo con la entrevista 1	185
Cuadro N° 15. Resumen de los campos temáticos de acuerdo con la entrevista 2	185
Cuadro N° 16. Resumen de los tipos de relaciones de acuerdo con la entrevista 1	188
Cuadro N° 17. Resumen de los tipos de relaciones de acuerdo con la entrevista 2	189

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla N° 1. Número de trabajos de grado de acuerdo con el tipo de investigación	155
Tabla N° 2. Agrupación de trabajos de grado de acuerdo con el tipo de investigación	156
Tabla N° 3. Agrupación final de trabajos de grado de acuerdo con el tipo de investigación	157
Tabla N° 4. Número de trabajos de grado de acuerdo con los campos temáticos	164

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Estudiantes graduados de la licenciatura en Inglés-Francés durante el período 2005-2007.	222
Anexo B. Análisis de la información.	229

RESUMEN ANALÍTICO DE ESTUDIO

R.A.E.

CÓDIGO: 12.970.305 de Pasto.

PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Docencia Universitaria.

AUTOR: Noé Vicente Araújo Quintero.

ASESOR: Dr. José Edmundo Calvache López.

TÍTULO: La investigación y los trabajos de grado de los egresados de la licenciatura en Inglés.Francés, Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño: balance y prospectiva.

ÁREA DE INVESTIGACIÓN: Mejoramiento cualitativo de la educación superior.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Teorías y procesos curriculares.

PALABRAS CLAVES: concepción de investigación, enfoque de investigación, tipo de investigación, campos temáticos de investigación, tipos de relaciones, investigación, trabajos de grado.

DESCRIPCIÓN

Trabajo de grado que realiza un estudio acerca del estado de la investigación y de los trabajos de grado de los egresados del programa de Licenciatura en Inglés-Francés, ofrecido por el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, durante el período 2005-2007. Utilizando como técnicas de recolección el análisis

documental y la entrevista, se hace un estudio interpretativo acerca de la *concepción* de investigación existente en el programa en referencia, los *enfoques y tipos* de investigación que orientan los trabajos de grado realizados por los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés, los *campos temáticos* desarrollados en los trabajos y los *tipos de relaciones* existentes entre las partes constitutivas de dichos trabajos. Lo anterior con el fin de plantear unos lineamientos que orienten el componente investigativo y la realización de los trabajos de grado de los estudiantes de la licenciatura en Inglés-Francés. El estudio muestra que las *concepciones* sobre investigación establecidas en los documentos escritos, no constituyen un reflejo de la realidad propiamente dicha y no hay acuerdo pleno entre los docentes acerca de este concepto. Los resultados evidencian poca claridad acerca de los *enfoques* que orientan los trabajos de grado; la investigación descriptiva es el *tipo* de investigación más generalizada y los *campos temáticos* más frecuentes son la enseñanza, aprendizaje, evaluación, recursos y factores que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera; se observa un buen nivel de coherencia entre las *partes constitutivas* de los trabajos de grado estudiados. Con base en lo anterior, se establecen algunos lineamientos para cada uno de los aspectos ya mencionados.

CONTENIDOS

La introducción plantea una descripción general de los aspectos del trabajo incluyendo la problemática, el propósito del trabajo, los pasos desarrollados y los hallazgos; el capítulo 1, el problema, establece la descripción y formulación del problema, la sistematización del mismo y su justificación; el capítulo II, marco referencial, indica los antecedentes de investigación, el marco teórico conceptual, el cual comprende literatura relacionada con la formación de educadores en Estados Unidos y otros países de Europa, América Latina y el Caribe, las tendencias en la formación docente, la formación de docentes en lengua extranjera, la formación docente en la Universidad de Nariño, la investigación: enfoques, tipos y temáticas, la investigación en América latina, la investigación en la Universidad de Nariño, y finalmente, la investigación en el

Departamento de Lingüística e Idiomas; el mismo capítulo incluye el marco contextual y el marco legal vigente. El capítulo III, metodología, incluye el universo, enfoque y tipo de investigación llevados a cabo, técnicas de recolección de información, instrumentos de recolección de información, técnicas de análisis e interpretación de la información y el diseño metodológico. El capítulo IV, análisis e interpretación de la información, comprende el análisis (sistematización de la información) y la interpretación; luego se establecen algunas conclusiones y, finalmente, se plantean unos lineamientos prospectivos para orientar el componente investigativo y la realización de los trabajos de grado.

METODOLOGÍA

Este capítulo comprende los siguientes aspectos: universo. Formado por los 30 trabajos de grado de los egresados de la Licenciatura en Inglés-francés del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño: 2005 - 2007. Enfoque y tipo de investigación. El presente trabajo investigativo se inscribe dentro del *enfoque cualitativo Histórico Hermenéutico* por cuanto, básicamente, se hace un estudio interpretativo de una serie de trabajos de grado de egresados del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño; en este sentido, se lleva a cabo un proceso de análisis inductivo con miras a identificar desde una perspectiva holística, ciertos patrones que reflejen el estado del arte de dichos trabajos; igualmente, se desarrolla una serie de entrevistas a través de las cuales se realizan procesos de interpretación y significación (o resignificación) del componente investigativo en esta unidad académica. Este trabajo corresponde a un *tipo de investigación documental descriptiva*, pues, a través del estudio pormenorizado de documentos, los componentes de las monografías, y del establecimiento de categorías de análisis se podrá determinar las características predominantes de la investigación en el departamento en referencia.

CONCLUSIONES

- Acerca de la concepción de investigación

Algunas de las *concepciones* sobre investigación establecidas en los documentos escritos, no constituyen un reflejo de la realidad propiamente dicha; probablemente, sean un buen referente para el futuro de este componente, es decir una *visión* de lo que podría significar y de lo que podría suceder si se implementan las modificaciones pertinentes.

No se observa una directriz clara y coherente de la *concepción* de investigación entre los docentes entrevistados; a pesar de haber algunas coincidencias, es evidente que no ha existido un diálogo académico permanente entre ellos, a pesar de haber estado encargados de este componente durante varios años.

Las *concepciones* de investigación encontradas en los documentos escritos no concuerdan completamente con aquellas expresadas por los doctores entrevistados; nos parece extraño que ocurra tal fenómeno, si se tiene en cuenta que los mencionados personajes participaron activamente en la elaboración de los documentos mencionados.

- Acerca de los enfoques y tipos de investigación

No se menciona expresamente ninguno de los enfoques investigativos tenidos en cuenta en el presente trabajo (enfoque empírico-analítico, enfoque histórico-hermenéutico y enfoque crítico-social); es decir, no se ha decidido acerca de cual o cuales podrían ser los enfoques que orienten apropiadamente los procesos de investigación en esta unidad académica; no obstante, se mencionan algunas de sus características especialmente de los dos últimos. Además, se hace alusión, de manera muy general, a los enfoques cualitativo y cuantitativo.

Los entrevistados concuerdan en que inicialmente el Departamento de Lingüística e Idiomas adoptó el enfoque empírico-analítico y las investigaciones estaban enmarcadas

en el campo empírico, analítico, positivista, cuantitativo para luego pasar al enfoque cualitativo, supuestamente, el que se ha acogido últimamente. También concuerdan los entrevistados en que todavía no se ha trabajado en el enfoque crítico social.

Se han encontrado dificultades en la implementación del enfoque cualitativo en la investigación; la falta de comunicación entre los docentes podría ser una de las causas que genere tropiezos en la orientación adecuada de este enfoque.

Ninguno de los trabajos analizados señala expresamente el enfoque de investigación que orientó cada trabajo de grado debido, probablemente, a que los estudiantes no tienen la suficiente información teórica de dichos enfoques, más aún si se tiene en cuenta que éstos no aparecen en los documentos escritos ni en los programas presentados por los profesores.

Con respecto a los tipos de investigación, en los documentos se hace referencia a la investigación pedagógica y educativa; algunos programas de los profesores mencionan las investigaciones de tipo teórica, aplicada, práctica, exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, cualitativa, cuantitativa, histórica e investigación-acción. También se hace alusión a la investigación formativa.

Se observaron percepciones contrarias entre los entrevistados con respecto a la tendencia relacionada con los *tipos de investigación* llevados a cabo por los egresados en el período establecido para la presente investigación; uno de los docentes señala que la tendencia se enmarca dentro del tipo experimental, cuantitativo (las cifras muestran lo contrario, sólo cuatro); para el segundo entrevistado, la mayoría de los trabajos son de tipo descriptivo lo cual es correcto ya que así lo corroboran los datos obtenidos (17 de los 29 trabajos son descriptivos o al menos, así lo registran los autores).

El tipo de investigación predominante en los trabajos de grado es la descriptiva con el 58% del total de trabajos estudiados.

- Acerca de los campos temáticos

Las entrevistas y los trabajos de grado señalan que los *campos temáticos* predominantes tienen relación directa con la enseñanza de un idioma extranjero, el aprendizaje de un idiomas extranjero, la evaluación, los recursos didácticos en la enseñanza de los idiomas y algunos factores que inciden en la enseñanza de los idiomas (motivación, exigencia, edad, sexo, condición social, etc.).

- Acerca de los tipos de relaciones entre las partes constitutivas de los trabajos

Los docentes entrevistados concuerdan en señalar la dificultad que tiene los estudiantes para organizar coherentemente las partes de los trabajos (formulación del problema, objetivo general, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones).

Cabe destacar que de los 29 trabajos estudiados en esta investigación, 13 corresponden a relaciones *armónicas*, 13 a *fluctuantes* y 3 a relaciones distantes; no se encontraron trabajos con relaciones *inexistentes*.

LINEAMIENTOS PROSPECTIVOS GENERALES PARA ORIENTAR EL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN EL DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Con base en la información y en los resultados de la presente investigación, se propone a continuación una serie de lineamientos que podrían servir de referente para mejorar la concepción y el desarrollo de la investigación y los trabajos de grado en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

- Concepción de investigación

Nos parece pertinente que la investigación podría concebirse como un proceso que aborda el conocimiento desde una perspectiva constructivista de manera flexible, modificable, construible, que permite la interacción del sujeto (el ser humano) con el objeto (el medio), así como la interpretación, desde distintas miradas, de los diferentes fenómenos, sobre los cuales, no se logra sino una aproximación.

- Enfoques y tipos de investigación

Creemos que el enfoque que más podría ajustarse a las características y realidades de esta unidad académica es el histórico-hermenéutico, por cuanto este enfoque de carácter cualitativo se fundamenta en los procesos investigativos, más que en los resultados propiamente dichos y en la interpretación siempre cambiante de la realidad desde distintas miradas epistemológicas.

- Campos temáticos de investigación

Retomando algunos apartes del marco teórico del presente trabajo, estimamos conveniente tener en cuenta las recomendaciones que, al respecto, establecen autores como Tucker, Lightbown, Snow, Nunan, Duff, Freeman, y Bailey quienes fueron convocados por Duff P. y Bailey K. (2001), entre diez universidades del mundo entero para reflexionar y proponer las temáticas más urgentes dignas de ser investigadas en el campo de la enseñanza de los idiomas, algunas de estas temáticas se indicaron en el marco teórico y se registran a continuación: la posible transferencia de la lengua uno a la lengua dos de la habilidades para leer y escribir; la preparación, intervención y evaluación más efectivos en el campo de la enseñanza de los idiomas; el papel de la lingüística aplicada en el mismo campo; determinar cómo aprenden los profesores a enseñar Inglés a estudiantes de ESOL (English for students of other languages); averiguar si cualquier persona puede enseñar Inglés; estándares de Inglés que deberían tener los profesores no nativos hablantes del Inglés; implementación del programa in-service training.

- Tipos de relaciones entre las partes constitutivas de los trabajos

La exigencia en la realización de los trabajos de grado en el nivel de pregrado debe corresponder al nivel y a las realidades de cada contexto; no se trata de realizar investigaciones extraordinarias sino de trabajos sencillos extraordinariamente bien hechos, lo cual implica una coherencia entre todas las partes que constituyen un trabajos de grado. Al referirse a coherencia investigativa deberían incluirse otros aspectos y otros actores que tiene mucho que ver en el éxito o fracaso de este componente; consideramos que sería necesario definir el nivel de investigación en esta unidad académica, consecuente con el de la universidad.

- Los trabajos de grado

Los trabajos de grado podrían empezar a configurarse desde los primeros semestres de la carrera si se establecen los espacios para que los estudiantes realicen prácticas reflexivas acerca del quehacer de los docentes en la universidad. Bajo esta perspectiva, el estudiante empieza desde muy temprano a descubrir y a manifestar sus intereses hacia determinada temática en particular.

La publicación de los trabajos de gado de los egresados constituiría, en primer lugar, una gran motivación para los autores de los mismos, quienes verían retribuidos los esfuerzos que un trabajo de esta naturaleza implica. Por otra parte, la gente lee con mayor frecuencia aquello que se publica, en consecuencia, los trabajos tendrían usuarios y cumplirían con una de sus funciones primordiales: dar a conocer los hallazgos y servir como referentes de reflexión sobre una temática en particular.

- Los profesores

El éxito o el fracaso del componente investigativo debe ser responsabilidad de todos los docentes adscritos al Departamento de Lingüística e Idiomas y no únicamente de los docentes encargados de las asignaturas de investigación; esto implicaría que todos, o al menos la mayoría de docentes estén involucrados con la filosofía, que adopte esta unidad académica.

Nos parece que hace falta un plan de capacitación permanente que incluya encuentros y seminarios para los docentes en este campo; esto permitiría una actualización con respecto a las nuevas orientaciones investigativas; de esta manera, se propiciaría un trabajo más coherente sin que ello implique abandonar el espíritu autónomo y crítico establecido a nivel institucional.

Consideramos que es responsabilidad de los docentes hacer de la investigación una experiencia agradable y exitosa para el estudiante, de lo contrario, es muy probable que estemos creando las condiciones propicias para que ellos recuerden la investigación como un hecho frustrante o como un obstáculo en su carrera de lo cual probablemente no quieran volver a saber en sus vidas.

BIBLIOGRAFÍA

Calvache, J. (2005). *La investigación una alternativa pedagógica y didáctica en la formación profesional*, San Juan de Pasto: Centro de publicaciones Universidad de Nariño.

Cerda, G. H. (2001). *La investigación total*, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Herrera, M. (2000). La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. En *Cuadernos: serie latinoamericana de educación No. 2*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 102.

Hurtado de Barrera, J. (2002). *Formación de investigadores*, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Paz, S. E. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España.

Rentería R. P. (2004). *Formación de docentes*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Tamayo y T, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. Mexico: Editorial Limusa.

RESUMEN ANALÍTICO DE ESTUDIO

R.A.E.

CODE: 12.970.305

PROGRAM: Maestría en Docencia Universitaria.

AUTHOR: Noé Vicente Araújo Quintero.

ADVISOR: Dr. José Edmundo Calvache López.

TITLE: Research and monographs of the Licenciatura in English and French, Department of Linguistics and Languages, University of Nariño: balance and prospective.

AREA OF RESEARCH: Qualitative improvement of superior education.

RESEARCH LINE: Curricular theories and processes.

CUE WORDS: concept of research, research approach, type of research, research, monographs.

DESCRIPTION

Monograph that carries out a studio about the state of research and the monographs of licenciados of the program Licenciatura in English and French offered by the Department of Linguistics and Languages of University of Nariño, during 2005-2007, using as data collect techniques the documental analysis and the interview, which permit

to do an interpretative study about the existing research concept in the program mentioned above, the approaches and types of research that orient the monographs of the licenciados in English and French, the themes of these monographs as well as the types of relations existing among the parts of them. This leads to propose some lineaments that might orient the research component and the carrying out of the monographs. The study establishes that the concepts about research existing in the written documents do not show the reality and there is no complete agreement among the teachers about this concept. The results point out little clarity about the approaches that orient the monographs. The descriptive research is the most generalized and the most frequent themes are related to teaching, learning, evaluation, resources and factors that influence TESOL. The research shows that there is a good level of coherence among the parts of the monographs. Based on the previous results, some lineaments are proposed.

CONTENTS

The introduction makes a general description about the aspects of the work including the problem, the purpose, the steps carried out and the findings. Chapter one establishes the description, the problem statement and justification. Chapter two shows the previous researches, the theoretical framework which includes teachers training in the United States, some European countries Latin America, and some Caribbean countries. It also includes some trends in teachers training, teacher training in foreign languages, teachers training at University of Nariño, research concepts, approaches and types, themes, research in Latin America, research at University of Nariño and at the Department of Linguistics and Languages. Chapter three refers to the methodology and includes the universe, approach and type of research, data collection techniques and instruments, analysis and interpretation techniques and methodological design. Chapter five deals with the analysis, interpretation and conclusions, as well as, the proposal of some lineaments to orient the research component and the monographs.

METHODOLOGY

It is comprised of the following aspects: the universe formed by thirty monographs of the licenciados in English and French of Department of Linguistics and Languages at University of Nariño: 2005-2007. This research follows the conceptions established by the qualitative approach Historic-hermeneutical, because the student's monographs are interpreted following an inductive process of analysis in order to identify from a holistic perspective some trends; in the same way, two interviews are carried out. This is a documental descriptive research that analyzes documents and monographs by means of which some categories are established.

CONCLUSIONS

- About the research conception.

Some conceptions about research established in the written documents do not reflect the reality in this academic unity; probably, they are the vision for research in the future.

It is not observed a clear and coherent definition of the conception of research between the interviewed teachers; in spite of some coincidences, it is evident that there has not existed an academic permanent dialog between them, in spite of having been in charge of this component for several years.

The conceptions of research found in the written documents do not agree completely with those expressed by the interviewed doctors; it seems to be a little strange phenomenon, if it is taken into account that the mentioned teachers took part actively in the production of the mentioned documents.

- About the approaches and types of research.

None of the approaches taken into account in the present work is mentioned (empirical - analytical approach, historical - hermeneutic approach and critical - social approach); in other words, it has not been decided about which might be the approaches that could guide appropriately the processes of research in this academic unit; nevertheless, some characteristics especially of both last ones are mentioned. In addition, they refer to the qualitative and quantitative approaches in a general way.

The interviewed teachers agree that initially, the Department of Linguistics and Languages adopted the empirical - analytical approach and the researchers followed the empirical, analytical, positivist, quantitative field; then they changed to the qualitative approach, supposedly, the one that has been adopted lately. The teachers also agree that they have not worked with the critical-social approach.

They have been difficulties in the implementation of the qualitative approach in research; the lack of communication among the teachers might be one of the reasons that generates stumbling blocks in the suitable orientation of this approach.

None of the analyzed works indicates expressly the approach of investigation that orientated every monograph, perhaps due to the fact that the students do not have the sufficient theoretical information of the above mentioned approaches, even more if you bear in mind that they appear neither in the written documents nor in the programs presented by the teachers.

With regard to the types of research, the pedagogic and educational research is mentioned in the documents; some programs of the teachers refer to the theoretical,

applied, practical, exploratory, descriptive, correlative, explanatory, qualitative, quantitative, historical and investigation(research)-action. They also mentioned the formative research.

Opposite perceptions were observed between the interviewed teachers with regard to the trend related to the types of research carried out by graduated students in the period established for the present investigation; one of the teachers indicates that the trend has to do with the experimental, quantitative type (the numbers show the opposite, only four); for the other teacher, the majority of the works are of descriptive type which is correct since the information corroborates it (17 of 29 works are descriptive or at least, this is the way the authors register it). The type of predominant investigation in the monographs is the descriptive one, with 58 % of the whole of studied works.

- About the themes.

The interviews and the monographs indicate that the thematic predominant fields have direct relation with the teaching of a foreign language, the learning of a foreign language, the evaluation, the didactic resources and some factors that affect the language teaching (motivation, exigency, age, sex, social condition, etc.)

- About the types of relationships among the parts of the monographs

The interviewed teachers agree in indicating the difficulty that students have to organize the parts of the monographs in a coherent way, (formulation of the problem, general objective, theoretical framework, methodology, results and conclusions).

It is necessary to emphasize that of 29 works studied in this research, 13 correspond to harmonic relations, 13 to fluctuating and 3 to distant relations; monographs with non-existent relations were not found.

GENERAL LINEAMENTS TO ORIENTATE THE RESEARCH COMPONENT IN THE DEPARTMENT OF LINGUISTICS AND LANGUAGES OF NARIÑO'S UNIVERSITY

Based on the information and on the results of the present investigation, a series of lineaments that might be used as referents to improve the conception and the development of the investigation and the monographs in the Department of Linguistics and Languages of Nariño's University, are proposed.

- Research conception

It seems to us that research might be conceived as a process that approaches the knowledge from the constructivism perspective in a flexible, modifiable and construible way, that allows the interaction of the subject (the human being) with the object (the environment), as well as the interpretation, from different views, of the different phenomena, on which, it is not achieved but an approximation.

- Approaches and types of research.

We believe that the approach that might better fit the characteristics and reality of this academic unity is the historical-hermeneutical, since this approach, of qualitative character, is based on the processes rather than in the results as well as in the interpretation of a changeable reality from different epistemologist views.

- Theme for research

Recapturing some aspects from the theoretical framework in this research, we estimate suitably bear in mind the recommendations that, in the matter, were established by authors like Tucker, Lightbown, Snow, Nunan, Duff, Freeman, and Bailey who were summoned by Duff P. and Bailey K. (2001), among ten universities of the entire world to think and to propose the most urgent subject matters worth being investigated in the field of the language teaching; some of these subject matters were indicated in the theoretical framework, such as the possible transfer of reading and writing language skills from one language to another one; the most effective instruction, intervention and evaluation in TESOL; the role of Applied Linguistics the same field; To determine how the teachers learn to teach English to students of ESOL (English for students of other languages); to quarrel if any person can teach English; standards of English that non-native speaking teachers should have; implementation of the program in-service training.

- Types of relationships among the parts of monographs.

The exigency in the accomplishment of the monographs in the undergraduate level must correspond to the level and to the reality of every context; it is not a question of realizing extraordinary investigations but of simple extraordinarily well made research, which implies a coherence among all parts that constitute monograph when referring to coherence in research, there should be included other aspects and other actors that have much to do in the success or failure of this component; we think that it would be necessary to define the level of investigation in this academic unit, consistent with that of the university.

- The monographs

Monographs might start being formed since the first semesters of the career if the spaces are established in order that the students realize reflexive practices about the teacher's work in the university. From this point of view the students early start discovering their interests towards certain subject matter.

Publication of the students' monographs would constitute, first, a great motivation for the authors, who would feel rewarded the efforts that a work of this nature implies. On the other hand, the people read more frequently what has been published, in consequence, the works would have readers and would fulfil with one of its basic functions: to share the findings.

- The teachers

The success or the failure of the research component must be a responsibility of all the staff of the Department of Linguistics and Languages and not only of the teachers in charge of the subjects of investigation; this commitment might implicate that all, or at least the majority of teachers are involved in the philosophy that this academic unit adopts.

We believe that it is necessary a plan of permanent training that might include meetings and seminars for the teachers in this field; this would allow an update with regard to the new research orientations; hereby, a more coherent work would be propitiated without limiting the autonomous and critical spirit established to institutional level.

We think that it is a responsibility of the teachers to do of the investigation an agreeable and successful experience for the students, otherwise, it is very probable that we are creating the propitious conditions in order that they remember research as a frustrating

fact or as an obstacle in their careers and probably they will not want to know anything concerning research.

BIBLIOGRAPHY

Calvache, J. (2005). *La investigación una alternativa pedagógica y didáctica en la formación profesional*, San Juan de Pasto: Centro de publicaciones Universidad de Nariño.

Cerda, G. H. (2001). *La investigación total*, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Herrera, M. (2000). La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. En *Cuadernos: serie latinoamericana de educación No. 2*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 102.

Hurtado de Barrera, J. (2002). *Formación de investigadores*, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Paz, S. E. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España.

Rentería R. P. (2004). *Formación de docentes*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Tamayo y T, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. Mexico: Editorial Limusa.

INTRODUCCIÓN

La investigación es un componente que hace parte de la gran mayoría de programas de licenciaturas ofrecidos en Colombia, debido en parte, a la importancia que tiene la indagación como elemento determinante en el avance del conocimiento en general. El Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño tiene al servicio de la región dos licenciaturas una de las cuales se denomina Licenciatura en Inglés-Francés; este programa incluye en su plan de estudios el componente de investigación al final de cuyos cursos el estudiante debe elaborar, presentar y sustentar un trabajo de investigación como requisito parcial de grado.

Teniendo en cuenta la importancia de este componente investigativo en la formación del futuro docente de idiomas y considerando la inexistencia de una investigación relacionada con este tema, consideramos pertinente llevar a cabo una investigación con base en la formulación del siguiente problema: ¿Cuál es el estado de la investigación y de los trabajos de grado de los egresados de la Licenciatura en Inglés-Francés: Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño, período 2005 – 2007?; para tal fin, hemos propuesto desarrollar el siguiente objetivo general

Analizar el estado de la investigación y de los trabajos de grado de los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés: Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, período 2005-2007, con el fin de plantear unos lineamientos que orienten el desarrollo de los procesos investigativos.

Se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la concepción de investigación existente en la licenciatura en Inglés-Francés del Departamento de Lingüística e Idiomas.

- Identificar los enfoques y tipos de investigación que orientan los trabajos de grado realizados por los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés.
- Describir los campos temáticos desarrollados por los egresados en los trabajos de grado.
- Establecer los tipos de relaciones existentes entre la formulación del problema, objetivo general, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones de los trabajos de grado de los egresados.
- Plantear unos lineamientos que orienten la investigación y los trabajos de grado de los estudiantes de la licenciatura en Inglés-Francés.

Consideramos que la realización del presente trabajo relacionado con el estado de la investigación y los trabajos de grado es importante por cuanto podría beneficiar en primera instancia a la Universidad de Nariño y particularmente al Departamento de Lingüística e Idiomas, permitiéndole tener un registro del estado actual de la investigación y contar, además, con unos lineamientos prospectivos que sirvan como referentes orientadores de la misma.

De igual manera, los docentes de esta unidad académica, especialmente quienes tienen a su cargo el componente de investigación, encontrarán en este trabajo evidencias y una fuente informativa con relación a los enfoques y tipos de investigación, predominantes en los trabajos de grado de los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés durante el período establecido anteriormente.

Resulta también de gran importancia tanto para estudiantes como para profesores contar con un registro clasificado y organizado de los campos temáticos abordados en los trabajos de grado con el fin de establecer si dichas temáticas están orientadas hacia la enseñanza, hacia el aprendizaje, hacia el desarrollo de habilidades en lengua extranjera o

hacia aspectos que inciden en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, tales como los psicológicos, sociológicos cognoscitivos, afectivos, entre otros. De igual manera, las conclusiones y resultados de esta investigación podrían orientar a los asesores de los trabajos de grado y a los estudiantes en la elección de los temas objeto de estudio, evitando de esta manera, la realización de trabajos repetitivos o excesivamente parecidos y fomentando la posibilidad de incursionar en la formulación de nuevas preguntas y objetos de investigación.

Un estudio detallado del tipo de relaciones existentes entre las partes constitutivas de los trabajos de grado, brindaría a docentes y estudiantes un panorama del grado de coherencia investigativa, procedimental y estructural de las investigaciones llevadas a cabo en el Departamento de Lingüística e Idiomas.

Finalmente, con base en los resultados obtenidos en el presente trabajo, se presentan unos lineamientos prospectivos que podrían orientar la investigación y la realización de los trabajos de grado de los estudiantes teniendo en cuenta las nuevas realidades dentro del contexto regional y nacional.

El trabajo tiene como referentes teóricos a autores reconocidos dentro del campo de la investigación, tales como, Cerda, Herrera, Hurtado de Barrera, Paz, Rentería, Tamayo, Duff, Bailey y Richards entre otros; algunas de las concepciones de estos autores se han retomado para configurar un marco teórico relacionado con la formación de docentes en distintos países del mundo, la formación de docentes en lengua extranjera, la formación docente en la Universidad de Nariño; conceptos sobre investigación, conocimiento, ciencia, enfoques y tipos de investigación, investigación cualitativa e investigación cuantitativa, diversidad temática en el campo de la enseñanza de los idiomas, entre otros aspectos.

El trabajo se lleva a cabo en el Departamento de Lingüística e Idiomas, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño la cual está situada en el Departamento de Nariño al sur de Colombia.

La investigación toma como universo los 29 trabajos de grado de los egresados del programa en referencia y, como fuente de información adicional los documentos escritos relacionados con la investigación, existentes en esta unidad académica. Se utilizaron la entrevista y el análisis documental como técnicas para recolectar la información, la cual fue analizada e interpretada teniendo como referentes el enfoque histórico-hermenéutico y la investigación documental descriptiva. Se hizo uso de matrices (cuadros) y guiones de entrevista para obtener y organizar la información con base en cuatro categorías de análisis, a saber: concepción de investigación, enfoques y tipos de investigación, campos temáticos de los trabajos de grado y los tipos de relaciones existentes entre las partes constitutivas de los trabajos de grado.

El estudio muestra que las *concepciones* sobre investigación establecidas en los documentos escritos, no constituyen un reflejo de la realidad propiamente dicha y no hay acuerdo pleno entre los docentes acerca de este concepto. Los resultados evidencian poca claridad acerca de los *enfoques* que orientan los trabajos de grado; la investigación descriptiva es el *tipo* de investigación más generalizada y los *campos temáticos* más frecuentes son la enseñanza, aprendizaje, evaluación, recursos y factores que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera; se observa un buen nivel de coherencia entre las *partes constitutivas* de los trabajos de grado estudiados.

Con base en lo anterior se establecen algunos lineamientos para cada uno de los aspectos los cuales podrían resumirse de la siguiente manera:

Concepción de investigación. La investigación podría concebirse como un proceso que aborda el conocimiento desde una perspectiva constructivista de manera flexible, modificable, construible, que permite la interacción del sujeto (el ser humano) con el

objeto (el medio), así como la interpretación, desde distintas miradas, de los diferentes fenómenos, sobre los cuales, no se logra sino una aproximación

Enfoque de investigación. El enfoque que más podría ajustarse a las características y realidades de esta unidad académica es el histórico-hermenéutico, por cuanto este enfoque de carácter cualitativo se fundamenta en los procesos investigativos, más que en los resultados propiamente dichos y en la interpretación siempre cambiante de la realidad desde distintas miradas epistemológicas.

Tipos de investigación. Consideramos que en el nivel de pregrado podría implementarse la investigación formativa (con sus diversas acepciones) y las investigaciones exploratorias, investigaciones descriptivas, investigaciones correlacionales e investigaciones predictivas.

Campos temáticos. Se recomiendan, entre otros, abordar en los trabajos de grado temáticas como: la posible transferencia de la lengua uno a la lengua dos de la habilidades para leer y escribir; la preparación, intervención y evaluación más efectivos en el campo de la enseñanza de los idiomas; el papel de la lingüística aplicada en el mismo campo; determinar cómo aprenden los profesores a enseñar Inglés a estudiantes de ESOL (English for students of other languages); averiguar si cualquier persona puede enseñar Inglés; estándares de Inglés que deberían tener los profesores no nativos hablantes del Inglés. Estos temas podrían abordarse desde una perspectiva intradisciplinaria e interdisciplinaria.

De igual manera se recomienda propiciar el diálogo académico entre los docentes involucrados en el componente de investigación; reuniones programadas permanentes entre estudiantes, asesores y evaluadores de trabajos de grado, posibilitarían una mejor facilidad de comunicación, niveles superiores de logros, agilización de procesos y evitaría las contradicciones innecesarias, que afectan al estudiante y al componente de

investigación, en general. Finalmente se hacen algunas sugerencias en relación con los trabajos de grado y con la responsabilidad del maestro como eje dinamizador del proceso investigativo.

1. EL PROBLEMA

1.1. Tema: La investigación y los trabajos de grado

1.2. Título: La investigación y los trabajos de grado de los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés, Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño 2005-2007: balance y prospectiva.

1.3. Planteamiento del problema

1.3.1. Descripción del problema.

La educación superior como servicio público en Colombia está actualmente reglamentada por la ley 30 de 1992; dentro de sus fundamentos se establece una serie de objetivos entre los cuales, para efectos del presente trabajo, cabe destacar el relacionado con la formación integral del ciudadano para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social.

Con base en este marco jurídico, es deber de las facultades encargadas de la formación de educadores, incluir la *investigación* en los programas de licenciaturas como un componente de gran importancia en los respectivos currículos. Consecuente con esta disposición, el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, con sede principal en la ciudad de Pasto, ofrece a la comunidad en general la licenciatura en Inglés-Francés, que incluye en su plan de estudios, la formación investigativa de sus estudiantes.

Como requisito parcial de grado, los estudiantes de la licenciatura en mención, deben presentar y sustentar al final de su carrera un trabajo de investigación en el marco de la línea: *Lingüística aplicada a la pedagogía de los idiomas*, vigente en el período de

estudio de la presente investigación y establecida oficialmente por el departamento en referencia.

En el Departamento de Lingüística e Idiomas la investigación es orientada por un número reducido de docentes quienes se encargan de desarrollar las asignaturas correspondientes a este componente; por su parte, otros docentes se dedican a trabajar la parte disciplinar de la lengua propiamente dicha o lo relacionado con didáctica de las lenguas extranjeras; el desarrollo de este sistema organizacional hace que cada docente centre su atención y su accionar en el componente que le corresponde, generando de alguna manera, cierta dificultad para llevar a cabo trabajo en equipo; en este sentido, la investigación se ha convertido en una responsabilidad de unos pocos docentes lo cual ha generado cierta desinformación, con relación a la concepción de investigación desarrollada en esta unidad académica.

En revisiones iniciales se ha detectado que en algunos trabajos de grado de egresados de este departamento, no se indica el *enfoque* de investigación bajo el cual fueron desarrollados; se ha evidenciado que dichos trabajos han sido orientados por una gran variedad de *tipos* de investigación de acuerdo, posiblemente, con la naturaleza y características de cada tema y con las decisiones tomadas al respecto tanto por los autores del trabajo como por los profesores asesores; hasta el momento, no existe un estudio pormenorizado que revele las tendencias de dichos trabajos en relación con los enfoques y con los diferentes tipos de investigación existentes.

En mi experiencia como asesor y, sobre todo, como evaluador de un buen número de trabajos realizados por los egresados, se ha evidenciado una gran variedad de *temáticas* abordadas en dichos trabajos desde diferentes perspectivas y en diferentes contextos presentándose en algunos casos cierta repetición y similitud ; esta circunstancia podría conducir a la generación de un círculo de temáticas recurrentes que impedirían eventualmente abordar el campo de nuevas preguntas y temáticas objeto de investigación, producto de la realidad actual en el campo de la enseñanza de los idiomas.

Por otra parte, algunos trabajos de grado de los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés han revelado ciertas *inconsistencias* entre sus diferentes partes constitutivas tales como la formulación del problema, el objetivo general, el marco teórico, la metodología utilizada, y las conclusiones y resultados obtenidos; este fenómeno, probablemente, ha tenido incidencia en la coherencia investigativa de los trabajos en mención; igualmente, ha ocasionado algunos desacuerdos entre asesores de las monografías y los evaluadores de las mismas, provocando cierto desconcierto entre sus autores, quienes se ven en la necesidad de reconfigurarlas nuevamente.

Con base en estas consideraciones, surge la necesidad de realizar un estudio que permita establecer un balance sobre la investigación en esta unidad académica con el fin de obtener evidencias tanto del proceso de formación investigativa que reciben los estudiantes como de sus trabajos de grado en relación con los enfoques de investigación, tipos de investigación, temáticas desarrolladas y grado de consistencia y coherencia entre las partes constitutivas de los trabajos en referencia.

En este sentido, se espera elaborar unos *lineamientos* que enmarquen de manera prospectiva, visiones alternas que podrían orientar el desarrollo y mejoramiento de este componente de investigación y la realización de los trabajos de grado.

1.3.2. Formulación del problema.

¿Cuál es el estado de la investigación y de los trabajos de grado de los egresados de la Licenciatura en Inglés-Francés: Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño, período 2005 – 2007?

1.3.3. Sistematización del problema.

1.3.3.1. Subpreguntas de investigación.

- ¿Cuál es la concepción de investigación existente en la licenciatura en Inglés-Francés del Departamento de Lingüística e Idiomas?
- ¿Qué enfoques y tipos de investigación evidencian los trabajos de grado realizados por los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés?
- ¿Cuáles son las temáticas desarrolladas por los egresados en los trabajos de grado?
- ¿Qué tipos de relaciones (armónicas, fluctuantes, distantes, inexistentes), existen entre la formulación del problema, objetivo general, marco teórico, metodología, conclusiones y resultados de los trabajos de grado de los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés?
- ¿Qué lineamientos podrían orientar la investigación y los trabajos de grado de los estudiantes?

1.4. Objetivos.

1.4.1. Objetivo general.

Analizar el estado de la investigación y de los trabajos de grado de los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés: Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, período 2005-2007, con el fin de plantear unos lineamientos que orienten el desarrollo de los procesos investigativos.

1.4.2. Objetivos específicos.

- Identificar la concepción de investigación existente en la licenciatura en Inglés-Francés del Departamento de Lingüística e Idiomas.
- Identificar los enfoques y tipos de investigación que orientan los trabajos de grado realizados por los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés.
- Describir los campos temáticos desarrollados por los egresados en los trabajos de grado.
- Establecer los tipos de relaciones existentes entre la formulación del problema, objetivo general, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones de los trabajos de grado de los egresados.
- Plantear unos lineamientos que orienten la investigación y los trabajos de grado de los estudiantes de la licenciatura en Inglés-Francés.

1.5. Justificación

Consideramos que la realización del presente trabajo relacionado con el estado de la investigación y los trabajos de grado es importante por cuanto podría beneficiar en primera instancia a la Universidad de Nariño y particularmente al Departamento de Lingüística e Idiomas, permitiéndole tener un registro del estado actual de la investigación y contar, además, con unos lineamientos prospectivos que sirvan como referentes orientadores de la misma.

De igual manera, los docentes de esta unidad académica, especialmente quienes tienen a su cargo el componente de investigación, encontrarán en este trabajo evidencias y una fuente informativa con relación a los enfoques y tipos de investigación, predominantes

en los trabajos de grado de los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés durante el período establecido anteriormente.

Resulta también de gran importancia tanto para estudiantes como para profesores contar con un registro clasificado y organizado de los campos temáticos abordados en los trabajos de grado con el fin de establecer si dichas temáticas están orientadas hacia la enseñanza, hacia el aprendizaje, hacia el desarrollo de habilidades en lengua extranjera o hacia aspectos que inciden en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, tales como los psicológicos, sociológicos cognoscitivos, afectivos, entre otros. De igual manera, las conclusiones y resultados de esta investigación podrían orientar a los asesores de los trabajos de grado y a los estudiantes en la elección de los temas objeto de estudio, evitando de esta manera, la realización de trabajos repetitivos o excesivamente parecidos y fomentando la posibilidad de incursionar en la formulación de nuevas preguntas y objetos de investigación.

Un estudio detallado del tipo de relaciones existentes entre las partes constitutivas de los trabajos de grado, brindaría a docentes y estudiantes un panorama del grado de coherencia investigativa, procedimental y estructural de las investigaciones llevadas a cabo en el Departamento de Lingüística e Idiomas.

Finalmente, con base en los resultados obtenidos en el presente trabajo, se presentan unos lineamientos prospectivos que podrían orientar la investigación y la realización de los trabajos de grado de los estudiantes teniendo en cuenta las nuevas realidades dentro del contexto regional y nacional.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes de investigación

Después de revisar algunas monografías existentes relacionadas con el estado del arte de los trabajos de grado de los estudiantes de pregrado, se han seleccionado cuatro investigaciones cuyas descripciones generales se presentan a continuación:

El primer trabajo se denomina *Estado del arte de las monografías presentadas como trabajo de grado para optar al título de sociólogo en el programa de Sociología del Desarrollo de la Universidad de Nariño, desde el año 1999 hasta el primer semestre académico del 2002*. El trabajo corresponde a una investigación cualitativa con enfoque documental hermenéutico y fue presentado por la profesora Gloria María Rivas en el año 2003 como requisito para optar al título de especialista en Docencia Universitaria. La autora hace un análisis de 29 trabajos de grado que establecen la pertinencia de los mismos en relación con la estructura curricular, las áreas de formación, asignaturas o cursos y las líneas de investigación; igualmente, la autora determina las tendencias teóricas y metodológicas de las monografías, así como las fortalezas y debilidades de las mismas; finalmente, presenta una propuesta tendiente a fortalecer y reorientar las líneas de investigación, las monografías y grupos de investigación del programa de Sociología del Desarrollo.

La autora del trabajo utiliza matrices y una encuesta para posteriormente hacer el respectivo análisis y establecer entre otras conclusiones las siguientes: algunas monografías no presentan las partes fundamentales de un trabajo de investigación y carecen de gráficas, tablas, citas y referencias bibliográficas; muchas de las conclusiones no están estrictamente relacionadas con los objetivos y el planteamiento del problema, desaprovechando, en muchos casos, la información; indica la autora que los trabajos no sustentan suficientemente las líneas de investigación del programa y que pocos

corresponden a un trabajo interdisciplinario; de igual manera, se concluye que las recomendaciones son insuficientes y que los trabajos no son de gran complejidad.

Rivas recomienda un mayor fortalecimiento en la formación de los estudiantes para indagar, discernir, concluir y hacer recomendaciones; igualmente, propone direccionar las monografías hacia las líneas de investigación, así como realizar encuentros regionales y departamentales de investigación con el fin de orientar los trabajos hacia las necesidades y realidades del medio.

El segundo trabajo investigativo se denomina: *Estado del arte de los trabajos de grado de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud, Programa de Enfermería, Universidad Mariana, en el período comprendido entre 1997-2002*, presentado por Edid Arteaga, Vilma Tamara y Francisco Rivadeneira en el año 2004; en este trabajo, orientado por un paradigma cualitativo de tipo histórico hermenéutico documental, los autores identifican los paradigmas de conocimiento en la investigación, así como los enfoques más utilizados en los trabajos de grado; de igual manera, se establecen los campos de investigación más relevantes y se confronta la coherencia entre el planteamiento del problema, los objetivos y las conclusiones; finalmente, se identifican los logros alcanzados en los trabajos en mención.

Para el análisis de los 128 trabajos de un total de 279, los autores elaboraron categorías para cada objetivo específico y establecieron, entre otras, las siguientes conclusiones: en los trabajos de grado analizados prevalecen los estudios cuantitativos de tipo tradicional con análisis e interpretación de resultados y sustento estadístico con un 65.6% frente a un 32% de trabajos cualitativos enfocados a la mera descripción de datos; asimismo, predomina el enfoque descriptivo con un total de 45.96%, los cuales son más teóricos que prácticos y se quedan en el contexto documental con pocos aportes hacia el área de la salud; con un porcentaje menor de 14%, aparece el enfoque etnográfico con estudios más participativos que favorecen el mejoramiento de los servicios de salud, promoción y prevención de la enfermedad; el campo predominante es el área clínica. Los autores

encontraron que, en general, la investigación es escasa, deficiente y con poco impacto en el medio real; algunos trabajos no están relacionados con el contexto y, en general, el 100% de los mismos son coherentes con los objetivos planteados.

El tercer trabajo investigativo encontrado se ha denominado *Estado del arte de la investigación en la Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas de la Universidad de Nariño*, presentado en 1998 por Carlos Alfredo Calpa, María Gloria Gonzáles y María Clara Yépez como requisito para optar el título de Especialista en Docencia Universitaria; los autores establecen los siguientes objetivos: determinar las líneas y proyectos de investigación en los departamentos que conforman la facultad; describir las experiencias investigativas de los profesores adscritos a la misma, identificando las posibilidades y dificultades de los docentes para desarrollar procesos investigativos y finalmente, diseñar una propuesta para el fomento de la investigación en la facultad con el fin de darle identidad y fundamentar de, esa manera, la reestructuración de los programas académicos.

La propuesta incluye cuatro aspectos a saber: diálogos académicos (redefinición de misión y visión de la facultad de manera cíclica), revisión de los currículos, creación de un centro de investigaciones y elaboración de un plan de actividades y proyectos para conseguir recursos financieros; los autores establecen las siguiente conclusiones: uno de los indicadores de calidad de la educación universitaria, es el avance en la investigación el cual permite relacionarse directamente con el entorno e incidir en el desarrollo regional; expresan los autores, que el eje de los programas a nivel de pregrado y postgrado, es la investigación cuyo fundamento para su dinamización es la redefinición de la misión y visión de la facultad en el marco de un plan estratégico para fomentar la investigación y consolidar, en consecuencia, esta unidad académica.

El cuarto trabajo de investigación llamado *Investigación sobre la propia investigación: entretejiendo modelo conceptual y solución informática, en un estado del arte para un programa de educación superior* (en Revista Historia de la Educación Colombiana

2005: 189-205), fue elaborado por las profesoras Nubia Cecilia Agudelo Cely, (doctorante en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA área currículo), Martha Yaneth Santana y Carmen Cecilia Velandia, pertenecientes al grupo de investigación *Construyendo Comunidad Educativa* de la UPTC (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia); las autoras establecen el estado del arte de la investigación en el programa Administración Industrial de la UPTC, en el período 1986-2000.

Las investigadoras desarrollan una propuesta metodológica que incluye descripción, interpretación y búsqueda de sentido de 321 trabajos de grado a través de un proceso hermenéutico que comprende tres fases: la fase descriptiva o sistematización de los trabajos, la elaboración de RAES, perspectiva poblacional, geográfica, metodológica, temática entre otros; la fase interpretativa y finalmente la fase de construcción de sentido a través de la cual se dio respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué se ha investigado?, ¿qué se ha privilegiado?, ¿cuáles son las tendencias de la investigación?, ¿hacia dónde conducir la investigación?; las autoras concluyen que el estado del arte generado aportó a la evaluación del proceso investigativo mostrando fortalezas y algunas situaciones por mejorar y evidenció los cambios y la evolución del proceso investigativo durante la vida académica del programa; además, dicho trabajo permitió acumular la tradición investigativa y el saber en una determinada área de la realidad; finalmente, propusieron unos criterios para la definición de líneas de investigación e incluso se sugirieron algunas, las cuales se están socializando para tomar luego una decisión colectiva.

2.2. Marco teórico conceptual

2.2.1. Formación de educadores

Considerando que, hoy en día, una gran mayoría de las licenciaturas en Colombia incluyen dentro de sus planes de formación docente, el componente de investigación, nos parece pertinente tener un referente de la forma como han sido y están siendo formados los maestros en algunos países del mundo.

El término *formación* ha tenido diferentes connotaciones de acuerdo con los distintos contextos en los cuales ha sido utilizado, en este sentido, se ha hablado de formación de obreros, formación profesional, formación del espíritu, formación de una vida, etc. Para el caso que nos compete, la formación hace referencia a la educación permanente en lo atinente a formación técnico profesional, formación cultural, formación personal y formación de los ciudadanos; en consecuencia, la formación, en este contexto, implica adquirir una forma para actuar, para reflexionar, para lograr un mejor desarrollo de la persona según los objetivos propuestos (Guyot, 2000: 18-19).

En algunos países del mundo han existido diversas formas de concebir la formación docente; en ciertos casos, se privilegia que el profesor conozca las normas y estilos de conducta considerados como apropiados y los transmita a los estudiantes; en otros, lo más importante es que el maestro logre que los estudiantes aprendan; existen casos en los que se antepone la enseñanza o el desarrollo del espíritu crítico así como la concepción de un maestro investigador.

La formación de docentes no puede estar desligada de los contextos históricos, sociales, políticos e institucionales, ni del espíritu de modernización de un país; ante la inminente globalización, revolución del conocimiento y la información, la formación docente ha sido objeto de distintas transformaciones en gran parte de los países del planeta a través de la elaboración de diseños e implementación de proyectos, para hacer frente a las distintas crisis y a los retos que cada época ha impuesto al ser humano; hoy en día, la tendencia de políticas neoliberales ha impulsado a los países a intentar ponerse a tono con las exigencias del mundo moderno y la preocupación por lograr una educación de calidad.

A continuación, se presenta un breve balance de la formación docente en Estados Unidos, y otros países de Europa, América Latina y el Caribe.

En Estados Unidos.

Rodríguez (citado en Rentería, 2004:19) describe algunas de las características del sistema norteamericano de formación de docentes, y destaca las debilidades de su estructura educativa en términos de coherencia entre lo que la escuela promete hacer y lo que realmente ocurre en el aula; el autor resalta los bajos niveles de motivación de los docentes, la rutinización y el marcado desprestigio de la profesión debido, en parte, al interés por adoptar modelos que privilegian el aprendizaje sobre la enseñanza, con el fin de formar hombres para la productividad en un mercado internacional competitivo.

En este sentido, se han implementado tres modelos de capacitación docente: el primero se relaciona con la capacitación en las técnicas pedagógicas meramente instrumentales que el maestro, simplemente, debe seguir; el segundo modelo se refiere a los programas modernos, según los cuales, el maestro es formado en la labor docente dentro de un contexto que incluye las dimensiones institucionales y laborales; bajo esta perspectiva, los docentes aprenden a enseñar a través de la observación (mínimo seis meses, como requisito de grado) y a través de la interacción con otros docentes; finalmente, se diseñó el modelo de programas alternativos con el fin de ofrecer ciertas garantías a los futuros maestros tales como mejores condiciones salariales y posibilidades de adelantar estudios de postgrado, teniendo en cuenta que quienes ingresaban a las facultades de educación tenían bajos promedios en las pruebas de Estado.

Rentería resalta que estos cambios no han sido orientados hacia el mejoramiento de la enseñanza sino al dominio del saber específico por parte del maestro, cuyo manejo y profundidad en los contenidos de las distintas áreas ha sido, frecuentemente, puesto en tela de juicio.

Predomina en los Estados Unidos la tendencia del docente a la especialización, a la reducción de su papel como docente propiamente dicho y a la utilización de la tecnología.

En Alemania

Tanto a nivel teórico como práctico la formación de docentes en Alemania ha sido bastante productiva; como lo indica Muller de Ceballos (citado en Rentería, 2004: 22), ya desde el siglo XVIII se pensaba en la formación del hombre y su ejercicio de la libertad de manera autónoma, propiciando espacios para que el estudiante descubriera sus propias capacidades e hiciera uso de ellas; en el siglo XIX se estableció el método de enseñanza objetiva fundada en la intuición y la interacción sujeto-objeto a través de la relación del lenguaje y el pensamiento, dando gran importancia al estímulo de los órganos de los sentidos abandonando, de esta manera, los conceptos religiosos antiguos de repetición y memorización.

Posteriormente, se diseñó un modelo formativo de docentes que propendía no sólo por el manejo de los métodos de enseñanza sino también por el conocimiento de la cultura universal, la filosofía clásica griega y la relación de la educación con la política.

Destaca Muller de Ceballos que a comienzos del siglo XX apareció el concepto de Escuela Nueva siguiendo los planteamientos pedagógicos de Spranger y Kerschensteiner; como consecuencia, fue necesario renovar la formación del personal docente, se cerraron las escuelas normales y se fundó la Escuela Superior de Pedagogía en 1920, elevando la formación de profesores a nivel superior; se consideró, entonces, la educación como el eje central de la formación de los ciudadanos y el maestro se convirtió en dinamizador de los procesos sociales.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la formación docente dio un giro hacia las especializaciones y los docentes se formaban en las facultades de ciencias, humanidades, bellas artes, entre otras. En 1983, se cerraron las escuelas superiores de pedagogía debido al gran desempleo docente de la época. Actualmente, la formación de maestros se realiza en dos fases: la primera en la Universidad de Humboldt y la segunda relacionada con el entrenamiento en servicio, orientado y evaluado por el Estado.

En Francia

Chabannes (citado en Rentería 2004: 26) hace relación a las antiguas escuelas normales creadas por la ley Gisot en 1833 y generalizadas en 1879 las cuales formaban a los docentes de primaria en el campo profesional; estas escuelas contaban con un centro anexo destinado a la práctica docente de los futuros maestros para desarrollar, así, las destrezas profesionales.

Los docentes de secundaria se preparaban en la universidad y se dio prioridad a la formación intelectual y científica, requisitos suficientes para ejercer la docencia; el resto se consideraba asunto de talento natural y carisma. A partir de la segunda guerra mundial, se afianza la exigencia de la cualificación de los maestros franceses en el campo científico-tecnológico y se obliga a las escuelas elementales a revisar sus programas y a las normales a revisar sus criterios de selección.

Chabannes indica que, actualmente, el sistema de formación de docentes francés consta de dos etapas a saber: la formación inicial y la formación continua; la primera tiene una duración de dos años y se lleva a cabo en las Instituciones Universitarias de Formación de Maestros (IUFM); durante el primer año, los estudiantes se preparan para obtener el Certificado de Aptitud para el Profesorado de las Escuelas (CAPE); quienes aspiran a ser docentes de secundaria deben prepararse en uno de varios tipos de concursos disponibles y presentar, además, una prueba de reflexión sobre la práctica de la enseñanza.

Para el segundo año, los estudiantes adquieren la condición de profesores en pasantías y les asignan un grupo de estudiantes bajo la supervisión de un consejero pedagógico.

La formación continua está dirigida a los docentes en ejercicio y busca, principalmente, su actualización permanente, inexistente hasta antes de 1971; En los años ochenta, se empieza a pensar en una formación docente acorde con las necesidades de los nuevos perfiles de los estudiantes para abrir la escuela al mundo exterior, al mundo del trabajo y

su vinculación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología. A partir de 1982 se crean las Misiones Académicas para la Formación Continua del Personal de Educación Nacional (MAFPEN) las cuales, últimamente, han centrado su interés en desarrollar la investigación en el campo de las disciplinas relacionadas con el ejercicio docente.

Según señala Sandoval (2001: 66), a partir de 1990 se suprimieron las escuelas normales y se crearon los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), considerados de educación superior, con docentes universitarios, pero sin la estructura organizativa universitaria; la formación docente gira en torno a tres ejes: el de las disciplinas específicas, el de gestión de aprendizaje y el relacionado con el funcionamiento del sistema educativo en el contexto de la sociedad nacional y local.

En Inglaterra

Indica Sandoval que a partir de 1947 la supervisión de la formación de maestros estaba a cargo de las universidades y la profesión docente se asociaba con las profesiones liberales y de formación teórica, hasta los años setenta. Posteriormente se regresa a la concepción de preparación de docentes haciendo más énfasis en la práctica y dándole un carácter artesanal más que reflexivo.

Del 50% del tiempo asignado a la práctica pedagógica en las escuelas, se pasó al 80% y se facultó, además, a las mismas escuelas para que diseñen programas de formación docente incluso sin la supervisión de instituciones de educación superior. Los tutores de prácticas pedagógicas para el nivel de educación básica debían acreditar experiencia reciente en este nivel la cual debían renovar periódicamente. Se critica de este sistema la escasa formación reflexiva sobre la profesión y el contexto sociocultural en el cual actúa el maestro.

En Portugal

Sandoval señala que en Portugal con la expedición de la Ley de Educación de 1986, se estableció para los futuros docentes nueve años de educación básica y tres de formación a nivel de educación superior como requisito para obtener el título de *bacharel* en institutos superiores politécnicos. Para obtener el título a nivel de licenciatura, se debían realizar estudios en las universidades con una duración de cuatro a cinco años.

Las universidades ofrecen la formación para maestros a través de facultades de educación y pedagogía; existen también otras facultades que han decidido hacer esta oferta con o sin apoyo de unidades pedagógicas. El componente pedagógico-didáctico y el de práctica pedagógica no pueden sobrepasar el 40% del total del plan de estudios; la práctica pedagógica para los niveles de formación del primer y segundo ciclo se realiza desde el comienzo de los estudios; en el último año de formación, los estudiantes deben realizar una pasantía.

En España

Sacristán (citado en Rentería 2004: 30) señala que en España la formación de maestros para la educación infantil y básica primaria, está a cargo de la escuelas superiores de formación del profesorado, las cuales ofrecen tres años de preparación a los aspirantes que hayan terminado el ciclo de educación media; las universidades ponen a disposición de los interesados las diplomaturas en educación en las especialidades de:

- Maestro en educación infantil.
- Maestro en educación primaria.
- Maestro en educación física.
- Maestro en educación musical.
- Maestro en lengua extranjera.
- Maestro en educación especial.

- Maestro en audición y lenguaje
- Maestro en educación social.

La formación de maestros para el ciclo de secundaria está a cargo de las universidades especialmente en las facultades de ciencias y humanidades y el énfasis se hace en las áreas o materias que exige cada especialidad del currículo; los estudiantes pueden acceder a un título de especialización en didáctica.

En resumen, los docentes en educación infantil y básica primaria se especializan en el conocimiento del desarrollo del niño y los maestros del ciclo de secundaria hacen énfasis en el dominio de la disciplina que enseñan.

Algunos críticos establecen la falta de articulación entre la teoría y la práctica en el sistema español, por cuanto los docentes de los centros de formación carecen de experiencia tanto en el nivel de primaria como en el de secundaria; por otra parte, el excesivo número de estudiantes en las escuelas de formación dificulta el logro óptimo de las metas propuestas. Se vislumbra en España la inscripción del modelo empresarial denominado *toyotista* cuyo énfasis se advierte en la administración estratégica, la evaluación y el control de resultados.

A continuación se describen brevemente ciertas características del estado de la formación docente en algunos países de América Latina y el Caribe con base en informes presentados por consultores de la IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) a través del programa “Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”.

En Argentina

Cámpoli (2004) establece que en Argentina existen dos sistemas de formación de docentes a nivel superior: por una parte, el sistema no universitario o terciario el cual

está conformado por institutos superiores encargados de la formación docente y la formación técnica profesional con carreras cuya duración oscila entre dos y cuatro años; para el año 2000, este sistema contaba con 440.000 estudiantes en 1.700 instituciones; de este número de estudiantes, 250.000 pertenecían a la carrera docente.

Por otra parte, se encuentra el sistema universitario que para el año 2000 contaba con 1.250.000 estudiantes distribuidos en 92 instituciones; el autor resalta que hasta antes de la promulgación de la Ley de Educación Superior de 1995, estos dos sistemas funcionaban casi de manera aislada sin ningún tipo de interacción entre ellos.

El origen de la formación docente en Argentina se remonta a la creación de las escuelas normales específicamente la escuela normal de Paraná en 1870; posteriormente, aparecieron los Institutos de Educación Superior los que hoy en día asumen gran parte de la formación docente en este país. El autor señala que los planes de estudio para los profesores o licenciados son los mismos en todo el país, las únicas diferencias tienen que ver con la terminología, el ciclo pedagógico o la tesis de licenciatura.

A partir de 1990 la formación pedagógica en Argentina sufrió algunas transformaciones, establecidas por la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Superior de 1995, las cuales parten del reconocimiento de la diversificación de los estudios docentes en razón a la cantidad y tipo de instituciones que ofrecen tal formación, procurando flexibilidad entre los distintos niveles del sistema educativo con el ánimo de favorecer el tránsito del nivel terciario al universitario propiamente dicho. El autor señala que, actualmente, está en discusión en el Consejo Federal de Cultura y Educación la unificación de los títulos docentes a nivel terciario y universitario en todo el país.

En Bolivia

Blithz (2004) señala que a comienzos del siglo XX Bolivia tenía un poco más de 1.700.000 habitantes de los cuales únicamente 123.000 habían cursado la educación primaria; producto de la revolución liberal, aparece la primera escuela normal de

preceptores y maestros en 1909, motivada por la misión del belga Georges Rouma estableciéndose, de esta manera, la responsabilidad de la educación por parte del Estado. El maestro ideal era considerado como un apóstol, ejemplo de esfuerzo y sacrificio por el país y la juventud; pero era también un reflejo del proyecto liberal que proyectaba la cultura de las clases dominantes de las primeras décadas del siglo XX. Fue en la década de los treinta cuando apareció Warisata, la primera escuela normal que preparaba a los futuros maestros de los indios, constituyéndose en un ejemplo para todo el continente; Warisata constituía el centro de organización de actividades sociales en el que, con un espíritu de democracia comunitaria, se resolvían los problemas cívicos, políticos, familiares y económicos.

En los años cincuenta se conservaron las escuelas normales clasificadas en urbanas y rurales hasta finales de siglo; el código de 1955 estableció la educación como suprema función del Estado y de carácter universal, gratuita, democrática, obligatoria y única, orientada a la alfabetización del campesino y, en las ciudades, a la formación universitaria de tendencia liberal, herencia de la ideología colonial.

En la década de los sesenta el dictador militar Hugo Bánzer Suárez reglamentó el sistema educativo conculcando las libertades y la autonomía universitaria y estableció, además, el índice académico para la formación docente con seis semestres de formación para profesores de primaria y ocho para secundaria. Durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada entre 1993 y 1997, se creó una nueva constitución política del Estado que reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de Bolivia. En 1992 se llevó a cabo un congreso pedagógico nacional con el fin de realizar una reforma educativa la cual estableció, entre otros aspectos, que los profesionales universitarios, técnicos y bachilleres capacitados podrían ejercer la profesión docente, previa presentación de un examen específico; se inició, igualmente, la transformación de las escuelas normales en institutos normales superiores cuyos docentes debían inscribir su accionar en el contexto de enseñar a aprender.

En Brasil

Según Sandoval (2001: 67-68) en Brasil existen todavía algunas escuelas normales que han perdurado gracias a su prestigio social y a su trayectoria histórica; sin embargo, la tendencia de la formación docente hacia los niveles superiores es evidente si se tiene en cuenta que bajo el precepto de la autonomía universitaria, las universidades y las facultades de educación ofrecen diferentes cursos de formación de profesores gracias a la flexibilidad curricular existente en este país.

En 1996 se estableció la Ley de Directrices Básicas en Educación, la cual creó los Institutos Superiores de Educación considerados como paralelos a las universidades y encargados de la formación de docentes para el ciclo de educación fundamental con una duración de ocho años; de igual manera, estos centros ofrecen diplomados y cursos de formación continuada para docentes de cualquier nivel del sistema. Esta medida ha sido ampliamente criticada por cuanto se considera que el nivel de las universidades y los institutos de educación superior es desigual, si se tiene en cuenta que en las primeras existe un altísimo nivel de cualificación de sus docentes (uno de los mejores en América Latina) y en el cual la investigación es un eje importante en el desarrollo de los programas; en cambio en los institutos en referencia, la investigación no es obligatoria. Se dispone, entonces, que estos institutos se encarguen únicamente de la preparación docente en su fase inicial mientras las universidades ofrecerían los cursos de posgrados, desde los ciclos de *bachelarado* hasta las maestrías, doctorados y posdoctorados.

En Chile

Ávalos (2004) destaca la gran tradición chilena en materia de formación docente que se remonta hacia el año 1842 cuando se creó la Escuela Normal de Preceptores bajo la orientación del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento; en 1889 se dio origen a la primera institución encargada de la formación de docentes llamada Instituto Pedagógico, de gran influencia alemana, que luego pasaría a formar parte de la Facultad

de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y gozaría de un buen prestigio hasta la primera mitad del siglo XX.

A partir de 1940 surgieron otras instituciones formadoras de docentes tales como las Escuelas de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile, de la Universidad Austral de Valdivia, de la Universidad Católica de Valparaíso y de la Universidad Católica del Norte.

Posteriormente, el gobierno de Augusto Pinochet decretó el cierre de las escuelas normales y tanto los estudiantes como los recursos fueron transferidos a las universidades geográficamente más cercanas. Entre 1980 y 1981, las carreras de formación docente fueron decretadas no universitarias y se reestructuraron con la creación de las Academias Superiores y los Institutos Profesionales; no fue sino hasta 1990 cuando se reconoció, nuevamente, el carácter universitario a la formación docente. Hoy en día, la preparación de profesores corre por cuenta de las universidades como la Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación y se ofrece en cuatro niveles: parvulario, básico, medio y diferencial; el título universitario obtenido por los estudiantes es el de licenciado en educación.

En Chile el concepto de Formación de Educadores está asociado a tres aspectos básicos: los profesionales que forman a los docentes en las instituciones de educación superior, los tutores de las prácticas y los mentores que supervisan la práctica docente, propiamente dicha.

Finalmente, indica el informe, la incorporación de las TICS (tecnologías de la información y la comunicación) están contribuyendo, hoy en día, al mejoramiento y cualificación de la formación de docentes en las distintas universidades chilenas.

En Costa Rica

Ariaza (2004) destaca que el 26 de abril de 1838 se creó en Heredia, la primera escuela de formación de maestros para varones, la cual, junto con otras escuelas de diferentes provincias, constituiría la Universidad Nacional en 1973. Entre 1914 y 1937, la escuela normal funcionó como institución de educación superior ante la carencia de universidades públicas por lo que fue considerada como el alma mater de la educación en Costa Rica.

La formación de docentes para la segunda enseñanza tuvo su origen en la contratación de profesores traídos de Europa o la incorporación de egresados de la Universidad Santo Tomás. Entre 1884 y 1940 la formación primaria corrió por cuenta del Estado dejando en manos de la empresa privada la educación secundaria y superior.

A partir de 1940 se crearon universidades como la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia, las cuales mostraron una gran vocación por la formación de docentes.

En Cuba

Álvarez (2003) indica que antes de 1959 la formación especializada de los maestros (de primaria) en Cuba, se realizaba en las seis escuelas normales de nivel terciario, no universitario, existentes en ese momento, en tanto que la formación de profesores (de secundaria, preuniversitaria y universitaria) se llevaba a cabo cursando la carrera de pedagogía; en 1964 se crearon los tres primeros institutos pedagógicos como facultades en tres de las cuatro universidades creadas hasta ese momento.

Con la Ley 1307 de 1976 todos los institutos existentes se fusionaron en lo que se conoce con el nombre de Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) en calidad de universidades pedagógicas independientes adscritas al Ministerio de Educación;

inicialmente la formación de docentes para el nivel secundario tenía una duración de cuatro años, luego se incrementó a cinco; el futuro docente debía desarrollar un trabajo científico estudiantil con el fin de obtener el título de licenciado en educación, especificando la especialidad respectiva.

En Cuba existen dos Ministerios de Educación: el Ministerio de Educación (MINED) bajo cuya responsabilidad está la formación de los ciudadanos hasta el grado doce (preuniversitario) y el Ministerio de Educación Superior (MES) dirigido a todas las carreras universitarias.

Una tendencia interesante en Cuba tiene que ver con la formación de profesores generales integrales que sustituya la antigua formación por especialidades, lo cual permitiría que el profesor realice el papel no sólo de docente sino también de trabajador social en grupos de estudiante pequeños (no mayores de 20 para la enseñanza primaria y 15 para la secundaria), convirtiéndose, así, en un verdadero educador. La formación docente actual tiene como eje central la práctica orientada por el concepto de formación en la escuela, desde la escuela y para la escuela. Por otra parte, la investigación cobra importancia desde el primer año de la carrera, permitiéndole al futuro docente reflexionar e investigar sobre los problemas de su quehacer cotidiano.

El autor destaca que gracias al programa de informática educativa del Ministerio de Educación, las TICS se han incorporado adecuadamente en todos los niveles de educación en sus distintos currículos y todos los centros educativos cuentan con programas de software y hardware.

En Uruguay

Caraballo (2004) hace un recorrido del sistema de formación docente en Uruguay cuyas consideraciones más importantes se resumen a continuación:

En 1885 se crearon los Institutos normales de Montevideo, iniciándose así la profesionalización de la carrera docente magisterial y gracias a lo cual, a finales de los años treinta, el 100% de los docentes de educación básica primaria fueron profesionalizados y titulados. En 1949, Grompone fundó el Instituto de Profesores Artigas de Montevideo cuya primera promoción, en 1954, dio cuenta de un excelente nivel de formación de docentes orientado por el modelo francés.

Para los años 60, sólo el 11.6% del total de docentes en el nivel secundario eran titulados, ante esto, surgió una serie de propuestas cuya realización fue frustrada debido a la instalación del gobierno militar a comienzos de los 70.

En 1977 se dio origen a 21 institutos de formación docente asentados en la capital uruguaya, decisión que careció de una verdadera planificación estratégica dando como resultado un número insuficiente de docentes en relación con las necesidades del sistema. Con el advenimiento de la democracia en 1985, la educación en Uruguay comenzó a delinear políticas para recuperar el terreno perdido durante el proceso cívico militar.

Actualmente existen seis centros regionales de profesores (CERP), que se caracterizan por la búsqueda de la eficiencia, agilidad, calidad, coherencia, pertinencia e innovación; el programa de los CERP comprende cuatro áreas: un área instrumental, una de ciencias de la educación, una de didáctica y prácticas docentes y una de formación especializada en el área del conocimiento. Por otra parte, existe la comisión sectorial de enseñanza (CSE) encargada de coordinar, financiar y ejecutar políticas de formación docente en la Universidad de la República.

En El Salvador

Pacheco (2004) consultor de la IESALC señala que hasta la reforma educativa de 1968 existían en El Salvador 67 escuelas normales caracterizadas por la ausencia de las

condiciones mínimas para ejercer su misión de formadoras de docentes; la oferta de egresados era mayor que la demanda, lo cual contribuyó a incrementar el desempleo en ese país. A partir de este año se suprimieron todas estas escuelas y se fundó la Ciudad Normal Alberto Masferrer como entidad responsable de formar educadores para la educación básica, media y educación física, además del perfeccionamiento docente y administrativo en servicio.

El conflicto armado de la década de los años ochenta, propició el cierre de dicha Institución considerada como una amenaza para los intereses de los grupos de la época, en virtud de su liderazgo en el campo político y social de sus docentes, estudiantes y trabajadores; esta situación dio origen a la creación de institutos tecnológicos a través de los departamentos de pedagogía, los cuales evidenciaban notoria desorganización y falta de experiencia para orientar adecuadamente la formación docente; ante la inestabilidad política y social de la época, se generó un espacio propicio para el surgimiento de 29 universidades privadas que carecían de los requisitos mínimos para enfrentar el reto de la educación superior; se impulsó, además, la creación de licenciaturas en ciencias de la educación como programas universitarios, con una duración de cinco años.

Se generó, entonces una dispersión curricular que condujo a la creación de programas mal concebidos y docentes mal formados; con la reforma de formación de docentes de 1998, el Ministerio de Educación definió las normas y orientaciones curriculares para la formación inicial de docentes, las cuales establecieron el perfil de los nuevos maestros salvadoreños indicando especialidades, títulos y estructura curricular, con una duración de tres años y cuyo plan incluía tres áreas fundamentales: formación general, área especializada y práctica docente.

Se creó luego el proyecto APREMAT (Apoyo al Proceso de Reforma de la Educación Media en el Área Técnica), el cual desarrolla los conceptos de formación de competencias, organización integral por módulos integrales, práctica docente empresarial y la puesta en marcha de un programa de preparación de formadores.

En Venezuela

Cárdenas (2000: 53) destaca la evolución de los sistemas de formación de docentes desde las primeras escuelas normales creadas en 1876; éstas, ofrecían el título de maestro normalista después de haber cursado seis años de primaria y tres (posteriormente cuatro) años de formación docente; a partir de 1969, los futuros profesores debían cursar un ciclo básico de tres años y un diversificado de igual duración.

La Ley Orgánica establecida en 1980 eliminó las escuelas normales así como los diversificados docentes y la formación de maestros para el preescolar; los seis primeros años de educación básica, corrieron a cargo de la educación superior con una duración de cinco años que debían cursarse en los Institutos Pedagógicos que, posteriormente, pasaron a formar la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Desde 1936 la formación de docentes para la educación media se llevaba a cabo en los Institutos Pedagógicos hasta 1953, cuando se creó la Universidad de Educación en la Universidad Central de Venezuela y aparecieron, además, varias universidades oficiales y privadas; actualmente, todos los docentes para todos los niveles se forman en las universidades del país.

En Colombia

Rentería (2004: 156) señala que las escuelas normales en Colombia tuvieron su origen en el nacimiento de la república cuando el general Francisco de Paula Santander facultó al poder ejecutivo para crear las Escuelas Normales de enseñanza mutua; Herrera (2000:102) manifiesta que en 1844 se crearon las escuelas normales orientadas por los principios Lancasterianos; más tarde, con la emanación del Decreto 429 de 1893 se establecieron los planes de estudio y se asigna a la enseñanza normalista el carácter de enseñanza de segundo grado.

En 1904 se fundó en Bogotá la Escuela Normal de Instructores y para 1919 se habían creado veintiocho escuelas normales cuya población estudiantil ascendía a 1.228 de los cuales el 61% eran mujeres. Entre 1932 y 1934 se crearon tres facultades de educación, dos en Bogotá y una en Tunja y los estudios ofrecidos tenían una duración de tres años y otorgaban el título de Licenciado en Ciencias de la Educación; cabe destacar que ya por estos años existía el doctorado en Ciencias de la Educación para los profesores con experiencia mínima de dos años en el ejercicio docente.

En 1936 se suprimieron las facultades de educación y se dio origen a la Escuela Normal Superior, adscrita inicialmente a la Universidad Nacional, encargada de la formación universitaria de profesores hasta la primera mitad del siglo XX. En 1955 surgieron la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá y la Universidad Pedagógica y Tecnológica Nacional de Tunja, las cuales se encargarían de la formación universitaria docente hasta la década de los 60, época en la que empiezan a surgir facultades de educación y departamentos de pedagogía en las universidades públicas y privadas colombianas.

Sandoval (2001: 69) expresa que a partir de la década de los 70 se suprimieron las escuelas normales y se crearon las escuelas normales superiores, instituciones que se asociaron con las facultades de educación y otorgaban el título de bachiller pedagógico; los profesores para la educación media o secundaria se formaban en la Universidad Pedagógica Nacional y en las facultades de educación de las universidades oficiales y privadas de la nación, empezándose, de esta manera, a reconocer la importancia de la pedagogía y de la investigación en la formación de maestros.

La Ley General de Educación de 1994 estableció, entre otros aspectos, que las universidades podrían otorgar títulos de especializaciones en formación docente siempre y cuando cuenten con una unidad pedagógica. En el plano de la educación universitaria se ha cuestionado la calidad de la enseñanza ofrecida por las facultades de educación, hecho que ha suscitado el surgimiento de muchas posiciones con respecto a la formación docente: algunas de ellas privilegian los conocimientos específicos o disciplinas básicas

los que serían ofrecidos por las universidades, para luego ofrecer cursos pedagógicos a quienes decidan seguir la carrera docente; esta posición supone una eliminación de las facultades de educación. Otras posturas hacen énfasis en la formación pedagógica como eje central de la formación docente, y propone una reestructuración de las facultades de educación, en lugar de su desaparición.

2.2.2. Características comunes en la formación docente

Como puede observarse en este breve recorrido de la formación docente en Estados Unidos, Europa y América latina, los países no han seguido un patrón único para formar a los profesores, por el contrario, las decisiones, en cada caso, han sido orientadas por circunstancias particulares; no obstante, existen ciertas características comunes, especialmente en América Latina como lo expresa Salgado (2004) en un estudio comparativo acerca de la formación docente realizado para la IESALC. Tales coincidencias podrían resumirse de la siguiente manera:

En el siglo pasado la formación de docentes en muchos países de Latinoamérica se llevó a cabo inicialmente en las escuelas normales caracterizadas por las influencia de las misiones extranjeras tales como la alemana en Chile, Perú, Ecuador y Venezuela; la norteamericana en Argentina, la belga en Bolivia, órdenes religiosas en México y Honduras y la introducción del método lancasteriano en países como Guatemala y Colombia.

Era común encontrar escuelas normales que daban gran importancia al género de los estudiantes justificando, de esta manera, la existencia de escuelas para varones o para mujeres; también llama la atención la incidencia de los gobiernos militares y las dictaduras en la formación de los docentes como los casos registrados en Bolivia, República Dominicana, El Salvador, Chile y Uruguay.

Se impuso la tendencia a crear Institutos Normales Superiores, Escuelas Superiores e Institutos Pedagógicos Superiores, los cuales, posteriormente se convirtieron en facultades de educación de las universidades o de las universidades pedagógicas existentes; la formación docente en los diferentes países pasó a ser responsabilidad del Estado y se elevó en muchos casos a la de nivel terciario, bien sea en los institutos pedagógicos superiores, como en las universidades en la cuales se puede obtener, como mínimo, el título de licenciado.

Se advierte, además, la ausencia del componente investigativo en la mayoría de los sistemas de formación docente, especialmente en sus inicios; parece que es a partir de las últimas décadas del siglo XX cuando se empieza a considerar la investigación como un elemento importante que debe tenerse en cuenta en la formación de los futuros profesores responsables de la educación de las juventudes, especialmente en países como Estados Unidos, Brasil, Francia, Alemania, Cuba y Colombia, entre otros.

2.2.3. Tendencias en la formación docente

Como puede apreciarse, la tendencia de la formación docente en varios países del mundo es elevar el nivel de formación de los maestros, mínimo al grado de licenciatura; pocos son los países que continúan formando profesores en instituciones de nivel medio, entre ellos están Haití, Honduras y en algunas partes del Brasil.

Flórez (citado en Rentería (2004: 52-84) establece las siete tendencias en materia de educación y formación docente, así:

- Descentralización educativa no sólo de manera administrativa y financiera sino que abarque la implementación de proyectos que reconsideren la normatividad, el horario estricto de clases y la supervisión del maestro.
- Formación de estudiantes técnicos y profesionales.

- Desmasificación de la educación en favor de la individualización a través de currículos flexibles y la implementación de la educación multimedial.
- Creación de multicentros de formación cultural y científica con guías, en vez de maestros.
- Desarrollo de nuevas cualidades intelectuales más globales que respondan productivamente a los nuevos conocimientos.
- El maestro será un selector de los contenidos de su especialidad, y tendrá una gran capacidad investigativa.
- El maestro será creador de situaciones de experiencias y el estudiante protagonista de sus propios conocimientos.

El mismo autor señala que el perfil de los maestros del siglo XXI debe orientarse por algunos ejes entre los cuales figuran la formación humanística, la formación democrática, la formación vocacional, la formación pedagógica, la formación ética, la formación en la autonomía, la formación de las habilidades comunicativas, la formación en el desarrollo de experiencias pedagógicas, la formación en ciencia y tecnología y, finalmente la formación en ecología.

Miranda (2003:73) señala que en el contexto de América Latina han surgido cuatro movimientos relacionados con la formación docente:

El modelo práctico-artesanal que concibe la enseñanza como un oficio que se enseña de generación en generación y en el cual se reproducen conceptos, hábitos y valores.

El modelo artesano-academicista considera que lo importante de la docencia es lo disciplinar propiamente dicho, ya que la pedagogía, además de ser algo secundario, se

adquiere a través de la experiencia; los contenidos son establecidos por una comunidad de expertos y los guiones se transmiten sin mediar ninguna traducción pedagógica por parte del docente.

El modelo tecnicista-eficientista se basa en la economía de esfuerzos y la eficiencia en el proceso y los productos; la labor del docente es técnica y consiste en poner en práctica un currículum hecho por expertos en torno a objetivos y medición de rendimientos.

El modelo activista-ecológico se basa en la escuela activa y constituye una articulación entre universidades, ONGs y las unidades educativas; según este modelo, los estudiantes aprenden las técnicas bajo una práctica expositiva.

Hoy en día, ha surgido una tendencia que está cobrando fuerza e nivel mundial; se trata del modelo hermenéutico-reflexivo en el cual predomina la reflexión y la interpretación como medios para la transformación de una realidad compleja con posibilidad de generar conocimientos. En este contexto, el maestro debe ser capaz de:

- Partir de la práctica como eje estructurante.
- Problematizar, explicitar y debatir situaciones así como los contenidos, métodos y técnicas.
- Reconstruir la unidad de la propia experiencia docente de manera prospectiva.
- Ser autocrítico y aceptar críticas de otras comunidades a fin de generar cambios actitudinales.
- Desarrollar espacios para la investigación cualitativa a través de recursos etnográficos tales como cartas, bitácoras, diarios de campos, testimonios orales, casos reales, documentos y dramatizaciones.

- Interpretar los signos de los tiempos del nuevo milenio.

Por otra parte, Amaya de Ochoa (1997:48-50) señala que en nuestro país existen dos tendencias destacadas con relación a la formación de los docentes:

La primera propone que cualquier estudiante o egresado de cualquier ciencia o profesión interesado en ejercer la docencia, simplemente debe complementar su formación disciplinar con cursos de formación pedagógica y docente ya sea durante la carrera o al final de la misma; como puede evidenciarse, esta tendencia revela el predominio de la dimensión profesional sobre la pedagógica, considerada esta última como meramente instrumental.

A diferencia de la primera tendencia, en la cual se privilegian los saberes de las disciplinas sobre los aportes de las ciencias de la educación, la segunda estima que la formación de maestros debe estar centrada en una formación universitaria cuyo eje central sea la pedagogía, la cual debe asumirse como espacio académico de formación y producción intelectual, en el que se consideren la naturaleza y los fines de la educación, los condicionamientos sociales y culturales que ejercen influencia en el docente, en el estudiante y en la escuela.

2.2.4. Formación de docentes en lenguas extranjeras

Teniendo en cuenta que el presente trabajo se lleva a cabo en el Departamento de lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño y específicamente en el programa de la Licenciatura en Inglés-Francés, se ha considerado conveniente hacer algunas consideraciones relacionadas con la formación de los licenciados en idiomas extranjeros en Colombia.

El Marco de Referencia Europeo (http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf) proporciona una base para la elaboración de programas de lenguas incluyendo

orientaciones curriculares, exámenes, manuales, entre otros, con el propósito de orientar el aprendizaje de las lenguas hacia una comunicación eficaz dentro de un contexto pluricultural; esta entidad, ha establecido algunas competencias generales para los estudiantes de lenguas en Europa las que están siendo consideradas como referentes en otros países del mundo, entre los que se encuentra Colombia. Tales competencias son las siguientes:

La *competencia del conocimiento declarativo* (saber), se refiere al conocimiento que los seres humanos tienen del mundo, el cual puede ser divergente; no se debe asumir que todos los estudiantes tienen un conocimiento del mundo suficiente para abordar tal divergencia; igualmente, esta competencia incluye el conocimiento sociocultural relacionado con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. De igual manera, la competencia del *saber* se relaciona con la consciencia intercultural en términos de la toma de consciencia de una comunidad desde la perspectiva de otra.

La *competencia de destrezas y habilidades* (saber hacer) incluye las destrezas y habilidades, prácticas sociales de la vida, profesionales, o de ocio. Igualmente, la competencia del *saber hacer* se refiere a las destrezas y habilidades interculturales entendidas como la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera y de utilizar estrategias de comunicación eficaces así como la capacidad de superar las relaciones estereotipadas.

La *competencia existencial* (saber ser) se refiere a los factores individuales relacionados con las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos, y los factores de personalidad.

Otra competencia establecida por el Marco de Referencia Europeo es la *competencia de aprender a aprender* (saber aprender), o sea, la capacidad de observar y participar en

nuevas experiencias de aprendizaje descubriendo opciones y mejores oportunidades. Esta competencia comprende, también, la capacidad de reflexión del estudiante sobre el sistema de la lengua y la comunicación, sobre el sistema fonético y las destrezas, sobre las destrezas de estudio y, finalmente, sobre las destrezas heurísticas como potenciadoras de descubrimiento y análisis que les permita independencia en el aprendizaje y en el uso de la lengua.

Paricio (<http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>) hace una reflexión en torno a la formación en idiomas del profesorado, en ella el autor plantea el carácter técnico que ha tenido el papel del docente como potenciador de habilidades puramente lingüísticas; la autora establece un nuevo enfoque más educativo y formativo que apunte al desarrollo del espíritu crítico del estudiante y a promover una mejor comprensión de las diferencias culturales para propiciar un mejor entendimiento entre los seres humanos.

La autora destaca las demandas actuales según las cuales el docente de idiomas debe: “1) incrementar su propia identidad cultural y su competencia intercultural. 2) Cambiar o adaptar sus métodos para promover en el alumnado las capacidades antes mencionadas. 3) Tener en cuenta su cambio de identidad profesional, de docente de lenguas a docente de comunicación intercultural”.

En el mismo artículo, Edelhof (cit. en Sercu, 2001: 255-256) establece una serie de cualidades que deben ser desarrolladas por los docentes de lenguas y también por los estudiantes, algunas de las cuales se registran a continuación:

- Considerar cómo lo ven otras personas y tener curiosidad por conocer más sobre sí mismo y sobre los otros.
- Estar dispuesto a experimentar y negociar para alcanzar un entendimiento.

- Estar dispuesto a compartir significados, experiencias y afectos con personas de otros países y con el propio alumnado.
- Estar dispuesto a participar activamente en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas al entendimiento internacional.
- Adoptar la función y el papel de intérprete social e intercultural, y no de embajador de la cultura extranjera.

En el campo de los conocimientos el profesor de lenguas debe:

- Tener conocimientos y estudiar más sobre la historia cultural de los países y comunidades que utilizan la lengua estudiada.
- Tener conocimientos y estudiar más sobre su propio país y sobre el modo en que los otros lo perciben.
- Disponer de un conocimiento activo que pueda convertir en accesible la situación de aprendizaje.
- Conocer cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo puede utilizarse de manera eficaz para la comprensión.

Finalmente, expresa el autor, el profesorado debe dominar y perfeccionar las siguientes destrezas: “1) Destrezas de comunicación adecuadas para la negociación. 2) Destrezas para procesar información en todo tipo de medios (audiovisuales, orales, escritos) y en las interacciones cara a cara. 3) Crear entornos de aprendizaje basados en la negociación y en la experiencia”.

Por otra parte, es importante tener un referente acerca de la situación de la investigación en los planes de estudios de algunas licenciaturas en idiomas ofrecidas en Colombia; los siguientes ejemplos muestran un componente investigativo bastante significativo, al menos en lo relacionado con el número de cursos y créditos ofrecidos a los estudiantes a lo largo de las carreras:

Universidad Antonio Nariño.

Programa: Licenciatura en Educación Básica Con énfasis en Lengua Castellana e Inglés.

Asignaturas de investigación:

- Formas de investigación: tercer semestre; dos créditos.
- Técnicas de investigación: cuarto semestre; dos créditos.
- Investigación en el aula: séptimo semestre; dos créditos.
- Seminario de Proyecto I: octavo semestre; dos créditos.
- Evaluación de proyectos: noveno semestre; dos créditos.

Universidad del Valle.

Programa: Licenciatura en Lenguas extranjeras.

Asignaturas de investigación:

- Investigación en el aula I: quinto semestre; tres créditos.
- Investigación en el aula II: sexto semestre; tres créditos.
- Seminario de investigación: séptimo semestre; tres créditos.
- Seminario de trabajo de grado: octavo semestre; tres créditos.
- Trabajo de grado: noveno semestre; tres créditos.

Universidad del Sinú (Unisinú).

Programa: Licenciatura en Inglés.

Asignaturas de investigación:

- Práctica e investigación I: octavo semestre; cuatro créditos.
- Práctica e investigación II: noveno semestre; cuatro créditos.
- Práctica e investigación III: décimo semestre; cuatro créditos.
- Práctica e investigación: onceavo semestre; doce créditos.

Universidad de Pamplona (Unipamplona).

Programa: Licenciatura en lenguas extranjeras: Inglés-Francés.

Asignaturas de investigación:

- Investigación educativa I: quinto período; tres créditos.
- Procesos investigativos en lenguas extranjeras: sexto período; tres créditos.
- Investigación etnográfica en lenguas extranjeras: séptimo período; cuatro créditos.
- Proyecto de investigación en lenguas extranjeras: octavo período; cuatro créditos.
- Investigación aplicada a las lenguas extranjeras: noveno período; cuatro créditos.

Universidad la Gran Colombia.

Programa: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés.

Asignaturas en investigación:

- Investigación I: séptimo período; dos créditos.
- Investigación y estadística aplicada: octavo período; dos créditos.
- Seminario de grado: noveno período; dos créditos.

Unica: Institución Universitaria Colombo Americana.

Programa: Licenciatura en educación bilingüe.

Asignaturas de investigación:

- Research methods: tercer semestre; tres créditos.
- Qualitative research: cuarto semestre; tres créditos.
- Quantitative reseearch: quinto semestre; tres créditos.
- Educational research: sexto semestre; tres créditos.

2.2.5. La formación docente en la Universidad de Nariño

En 1999 se produce un documento elaborado por el comité de acreditación previa de la Universidad de Nariño y representantes de las facultades de Artes, Ciencias naturales, Ciencias Humanas, y Educación, denominado *La formación de profesionales de la educación en la Universidad de Nariño*, el cual establece una serie de lineamientos y concepciones orientadoras de la formación de maestros en esta Institución.

El documento en mención hace una reseña histórica desde la creación de la Universidad y sus respectivas Facultades de Ciencias de la Educación (posteriormente llamada Facultad de Educación), Ciencias Naturales y Matemáticas y la Facultad de Ciencias Humanas.

El texto en referencia señala los siguientes propósitos generales de las facultades de educación y otras unidades académicas dedicadas a la formación de educadores:

- Formar desde su particular proyecto académico un educador de la más alta calidad científica y ética.
- Propiciar la construcción de la pedagogía como saber científico que fundamenta la profesionalización del educador.
- Contribuir a la creación de una cultura científica, de una cultura de la convivencia, el pluralismo, la solidaridad, la participación democrática y de una cultura de preservación del medio ambiente.

- Crear mecanismos educativos que contribuyan a la formación de una conciencia internacional, al fortalecimiento de los derechos humanos y al incremento de la justicia social.
- Fortalecer la investigación y fundamentar la formación profesional en este campo.
- Promover el desarrollo y líneas de investigación que consolide los programas y grupos de investigación.

El documento incluye también la misión y visión de la formación de profesionales de la educación, en coherencia con las establecidas por la universidad; de igual manera, se expresan los propósitos de dicha formación, los cuales evidencian que el egresado de los programas de la Universidad de Nariño debe ser un profesional competente en el campo científico-pedagógico, con una sólida formación humanística e investigativa, consciente de la problemática del país y de la región, crítico y capaz de generar cambios que la sociedad requiera; este profesional debe ser competente en el manejo del lenguaje para propiciar la cultura del diálogo y el respeto por la diferencia; capaz de promover acciones que conduzcan al desarrollo integral humano sostenible y que conozca a quién enseña, cómo enseña, para qué enseña, por qué enseña y qué enseña, siempre bajo la perspectiva de la actualización en pedagogía, el saber específico, y el manejo pedagógico de los medios de información y comunicación.

El mismo documento destaca la dimensión antropológica del profesional de la educación, señalando el concepto de hombre como el único ser vivo con una dimensión social y cultural; en este sentido, el texto señala el carácter de hacedor y transmisor de cultura que debe caracterizar al maestro quien debe, además, ser respetuoso de las diferencias culturales de los estudiantes, de los profesores y de los trabajadores de la Universidad de Nariño para lograr, de esta manera, relaciones de interculturalidad.

El proceso de formación docente abarca dos campos: el campo del conocimiento específico referido a las distintas disciplinas y el campo de los conocimientos

pedagógicos, o sea, los discursos de la educación; con relación a los modelos pedagógicos el documento destaca aquellos que históricamente han tenido influencia en la educación a saber: el tradicional, el conductista, el romántico, el socialista y una serie de modelos derivados como la pedagogía activa, la escuela nueva, la enseñanza no directa, el modelo sistémico, el constructivismo, y la enseñanza por procesos. En este sentido, se expresa que la tendencia ecléctica se constituye en una alternativa para formar íntegramente al ser humano comprometido con la sociedad y capaz de generar su propio aprendizaje.

Finalmente el documento señala que la formación docente en la universidad tendrá en cuenta los núcleos del saber pedagógico establecidos por el Decreto 272 de 1998: la educabilidad, la enseñabilidad, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales, la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

2.2.6. La investigación

Antes de hacer referencia a la investigación propiamente dicha, es preciso hacer alusión a dos términos que tienen gran relación con los procesos investigativos: conocimiento y ciencia.

2.2.6.1. Conocimiento

Tamayo y Tamayo (2007:13) indica que conocer es enfrentarse a la realidad; dicho enfrentamiento se realiza, básicamente, a través de dos elementos uno llamado sujeto, encargado de establecer la relación con el otro elemento denominado objeto el cual es aprehendido, en muchos casos, de diversas maneras. La aprehensión hecha por el sujeto se lleva a cabo a través de un proceso cognoscitivo que le permite a dicho sujeto encontrar sus propias explicaciones sobre el objeto.

Según el diccionario Espasa (2005) el término conocer significa: “percibir el objeto como distinto de todo lo que no es él”; Ladrón de Guevara (citado en Calvache, 2005:11) asevera que conocer es la actividad por medio de la cual adquirimos la certeza de que hay una realidad dotada de ciertas características.

Existen formas distintas de abordar la realidad; una de ellas da como resultado el conocimiento espontáneo, vulgar, o llamado también cotidiano cuyo logro no es programado y se basa en la cotidianeidad del ser, es meramente empírico y sus definiciones pueden ser vagas e imprecisas; por el contrario, el conocimiento científico es riguroso, sistemático y sigue algunos procedimientos para intentar explicar determinados fenómenos con razonamientos considerados como lógicos; como bien señala Tamayo (2007: 14) “el conocimiento científico es una de las maneras de dar significado con sentido a la realidad”.

2.2.6.2. Ciencia

El diccionario Espasa (2005) define la ciencia como la “disposición ordenada de los conocimientos comprobados, que incluye, además, los métodos por los que se adquiere tal conocimiento y los criterios con los que se comprueba su certeza”.

Bunge (citado en Calvache, 2005:12) define la ciencia como “un conjunto de conocimientos objetivos comprobados y sistemáticos de las leyes que rigen la naturaleza, resultantes de la investigación hecha con un método válido y enunciados en proposiciones válidas.”

Por su parte Sandín (2003: 3-10) hace un recorrido histórico de la idea de ciencia, según el cual antes del siglo XVII predominó la idea griega que concebía la ciencia como un saber seguro demostrable y ordenado en sus conocimientos (episteme), contrario al conocimiento cotidiano (doxa); en la edad media, predomina la Teología como ciencia propiamente dicha, hasta los inicios de la revolución científica entre los siglos XVI y

XVIII con los aportes de Copérnico y Newton; por su parte, Bacon propuso el método inductivo con base en la observación, análisis e inferencia para llegar a una hipótesis y a su comprobación, todo esto, en contra de la lógica aristotélica y escolástica.

Sandín establece que gracias a Galilei se asienta la idea de que la naturaleza se regía por leyes matemáticas exactas. Se señala, igualmente, a Descartes como la persona que modifica la idea de que el pensamiento es suscitado por la realidad, la cual es el fundamento del pensamiento; Descartes establece que es la razón la que suscita el pensamiento y la que lo explica todo.

Aparecen luego dos posturas conocidas como el *racionalismo* y el *empirismo*; el primero señala que el criterio de verdad no es sensorial sino intelectual y deductivo, sólo la razón genera ideas claras; el segundo defiende la experiencia como el camino para llegar al conocimiento antes de lo cual la razón humana es una tábula rasa.

Indica Sandín que con Immanuel Kant aparece luego el *Criticismo* según el cual la filosofía y la teoría del conocimiento están obligadas a plantearse la difícil pregunta acerca de las condiciones que hacen posible el conocimiento de las cosas (Yepes, 1989; citado por Sandín, 2003: 4); ya en el siglo XIX, aparece Augusto Comte y su enfoque *positivista* de la ciencia que destaca el carácter de verificabilidad como criterio básico para distinguir las ciencias empíricas de otros tipos de saber.

En el siglo XX, Popper, a través del *Realismo crítico* establece una crítica al inductivismo y a la afirmación de que la observación no presupone una teoría; además, Popper defiende el falsacionismo de leyes y teorías como nuevo mecanismo de demarcación científica.

Sandín señala que fue Thomas Kuhn quien introdujo el término *Paradigma* como “un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”.

Para Kuhn la ciencia depende no sólo de la lógica y los factores intelectuales sino también de los contextos históricos, sociales, afectivos e incluso políticos, dentro de los cuales ocurre dicha ciencia.

En este brevísimo recorrido de la concepción de ciencia, Sandín menciona a Imre Lakatos quien indicó, junto con Kuhn, que una teoría nunca es rechazada por la observación ni por un experimento, sino por otra teoría sobre el mismo objeto de estudio; en este sentido, como lo indica Echeverría (1999, citado en Sandín, 2003: 8), una teoría puede reemplazar e incluso superar a otra incluyendo lo fundamental de la anterior.

Larry Laudan se opone al neopositivismo y a Popper defendiendo el carácter dinámico de la ciencia puesto que los criterios científicos varían a lo largo del tiempo; Laudan señala que una teoría es más científica entre más contribuya al progreso y en consecuencia, la resolución de problemas incursiona con gran fuerza dentro de la nueva racionalidad científica.

De gran importancia resultan también los planteamientos de Habermas con relación a la concepción de ciencia; el pensador alemán afirma que la ciencia posee un valor ideológico y un discurso dominante y que las ciencias empíricas se desarrollan en el plano de lo técnico mientras que las ciencias sociales en el plano de la interpretación y la emancipación por parte del ser humano. Habermas critica el positivismo como una proyección del capitalismo avanzado.

Tamayo y Tamayo (1988, citado en Tamayo y Tamayo 2007:16) define ciencia como el “conjunto de conocimientos racionales, ciertos y probables, obtenidos metódicamente, sistematizados y verificables, que hacen referencia a objetos de la misma naturaleza”. Wartofsky (citado en Tamayo y Tamayo, 2007:17) indica la definición de ciencia como un conjunto de creencias o conocimientos sobre los cuales existe un acuerdo general por parte de la comunidad científica, expresados en un mismo lenguaje o lenguajes.

Existen diferentes clasificaciones de las ciencias, algunas de las cuales se resumen a continuación:

Tamayo y Tamayo (2007:18-21) menciona las clasificaciones sobre la ciencia hechas por varios autores, de la siguiente manera: Bunge, divide las ciencias en *formal* y *factual*, esta última subdividida en *natural* y *cultural*; el campo de la enseñanza de los idiomas (lo cual compete al presente trabajo) se inscribiría en el escenario de lo cultural propiamente dicho. Kedrov y Spirkin clasifican a las ciencias en *ciencias filosóficas*, *ciencias matemáticas*, *ciencias naturales* y *técnicas* y *ciencias sociales* dentro de las cuales aparece explícitamente la Lingüística. Por su parte, Pabol Tillic hace una clasificación bastante elaborada teniendo en cuenta el objeto y el método, que se puede sintetizar en tres grupos: *las ciencias del pensamiento* (ideales) *las ciencias reales* (existenciales) con una subdivisión denominada *ciencias de las consecuencias* en la cual aparece la lingüística y finalmente *las ciencias espirituales o normativas*.

Messer divide a las ciencias en *ideales* (formales) y *reales* (fácticas); las reales se subdividen en *ciencias naturales*, *ciencias sociales* (en la cual se incluyen las ciencias lingüísticas y las ciencias literarias) y *la metafísica*.

Piaget clasifica a las ciencias en cuatro grupos: 1) las que formulan leyes; 2) las que interpretan el pasado; 3) las que establecen normas y 4) las disciplinas filosóficas; la lingüística hace parte del primer grupo, junto con la psicología y la antropología. Finalmente, según el objetivo la ciencia se clasifica en *pura* (fin cognoscitivo) y *aplicada* (fin práctico) (Calvache 2005: 13).

El conocimiento elaborado y sistemático y la ciencia están indefectiblemente ligados a los procesos de investigación en los diferentes campos del saber, pues el camino para llegar a la ciencia es la investigación. Es preciso, para efectos del presente trabajo, abordar el término investigación dentro de sus variadas acepciones, y sus clasificaciones en términos de enfoques y tipos.

2.2.6.3. Investigar

Según el diccionario Sopena (2005) investigar significa: “realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia”.

A continuación se presentan algunas definiciones que sobre el término investigación establece la web:

Investigar es el proceso sistemático de recolección y análisis de información con el fin de incrementar nuestro conocimiento del fenómeno que nos preocupa o interesa (<http://www.geocities.com/Athens/3238/page3-15.htm>.)

“En un sentido concreto, investigar significa indagar, descubrir y averiguar alguna cosa. Etimológicamente, proviene del latín “in” (*en*) y “vestigare” (*hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios*). Es una actividad del sujeto, una búsqueda consciente de explicaciones a lo inexplicado, una actividad que busca hacer comprensible lo no comprendido e incorporar a la situación del sujeto, áreas y parcelas desconocidas de la realidad (<http://www.te.ipn.mx/polilibros/ics/generales/glosario.htm,www>.)

La Investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información que convenza, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. La investigación científica es la búsqueda de conocimientos o de soluciones a problemas de carácter científico.

(www.educando.edu.do/NR/rdonlyres/2B20F21A-5A79-4C02-851E-B4F5DE4A9962/0/Prontuariosobreelmetodocientifico.doc.)

Para Cajiao (2004: 125) el término investigar tiene diversas interpretaciones. Señala el autor que incluso los animales realizan cierta clase de investigación a través del uso de

los sentidos lo cual, básicamente, les permite sobrevivir. Por otra parte, el autor destaca la actitud exploratoria natural del niño desde sus primeros meses de vida cuando intenta descubrir los signos, entender y usar las palabras, fabricar o dibujar objetos, entre otras actividades, todo lo cual no es sino una inclinación natural hacia el proceso investigativo.

Ander Egg (citado en Tamayo y Tamayo 2007:38) define la investigación como: “[...] un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano”.

Arias Galicia citado por el mismo autor, presenta la siguiente definición de investigación: “[...] es una serie de métodos para resolver problemas cuyas soluciones necesitan ser obtenidas a través de una serie de operaciones lógicas, tomando como punto de partida datos objetivos”.

Como bien señala Tamayo y Tamayo (2007:40): “investigar es ver en la realidad lo que los otros no han visto”; en este sentido, la investigación supone un proceso detallado y organizado sobre la realidad que permita descubrir principios y formular procedimientos.

2.2.6.4. Enfoques de investigación

Muchos autores utilizan los términos *paradigma* y *enfoque* indistintamente. Existen numerosas definiciones y clasificaciones relacionadas con las clases de enfoques investigativos, propuestas por diferentes autores; a continuación se muestran algunos ejemplos encontrados en la página web. (<http://www.cedesi.uneciencias.com/textos/articulos/a06.doc>). En este artículo, Ramírez (sin fecha) recoge definiciones de paradigma, establecidas por autores como Khun, Ritzer y Orozco.

Según Kuhn (1971) “Los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”.

Paradigma, según Ritzer, (1975) es:

Una imagen fundamental del objeto de estudio dentro de una disciplina. Sirve para definir lo que debe estudiarse, qué cuestiones deben preguntarse, cómo deben preguntarse y qué reglas deben seguirse al interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más amplia de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Define e interrelaciona los casos ejemplares, teorías, métodos e instrumentos que existen dentro de ella.

Algunos autores prefieren sustituir el término de paradigma por el de programa de investigación, concepto introducido por Lakatos (1983). El concepto de programa de investigación se refiere a una descripción de los distintos géneros de investigación, según las decisiones del investigador.

Guillermo Orozco (1997) señala la existencia de cuatro principales paradigmas de producción de conocimientos vigentes en la actualidad para las ciencias sociales. Las principales diferencias entre ellos, según este autor, se expresan en su intencionalidad y en la manera de producir conocimientos:

- Positivista, Predicción: Alto interés en la verificación y comprobación.
- Realista, Explicación: Se centra en las causas de los fenómenos.
- Hermenéutico, Interpretación: Su énfasis radica en la interpretación del objeto de estudio.
- Interaccionista, Asociación: Busca la interconexión de los elementos que influyen en el objeto de estudio.

Autores como Popkewitz, Gento y Martínez proponen otras definiciones de paradigmas (<http://www.scribd.com/doc/219739/Paradigmas-en-ciencia>)

Son las concepciones, costumbres y tradiciones que constituyen reglas de juego que orientan la labor investigativa. Popkewitz, T. (1988)

Es el marco de referencia ideológico o contexto contextual que utilizamos para interpretar la realidad. Gento (1995: 27).

Cuerpo de creencias, presupuestos reglas y procedimientos que definen como hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento Martínez, M. (1991)

Para efectos del presente trabajo, se acogerá la siguiente clasificación: d, *enfoque histórico-hermenéutico y el enfoque crítico-social*.

El enfoque empírico-analítico es considerado como un enfoque eminentemente *cuantitativo*, y se caracteriza por ser de carácter positivista y técnico fundamentado en la causalidad natural; su interés apunta hacia la predicción y comprobación de hipótesis establecidas y hacia el control de los fenómenos dando gran importancia a los resultados considerados como válidos dentro de la investigación; la recolección y análisis de datos (confiables) se hace a través de técnicas cuantitativas. Se considera la realidad como estable y se hacen muchos estudios tendientes a obtener generalizaciones utilizando el método deductivo a través de un proceso bastante riguroso, supuestamente objetivo.

El enfoque histórico-hermenéutico es de carácter *cuantitativo* y centra su atención en el proceso más que en el resultado; la intersubjetividad sugiere espacios para la reflexión y la interacción dentro de un marco de flexibilidad tanto en los procedimientos como en las estructuras del trabajo investigativo; utiliza el método inductivo de análisis e interpretación de la información tendiente no a la generalización sino a la validez de

resultados a través de consensos en el marco de un contexto determinado. Asume la realidad como cambiante por lo cual no le interesa demostrar sino descubrir y explorar bajo la premisa de ser, supuestamente subjetiva.

El enfoque crítico-social también es considerado como un enfoque *cualitativo*, cuyo principal interés es la emancipación del ser humano a través no sólo de la identificación del entorno, sino de la verdadera comprensión del mundo para lograr una transformación; en este enfoque se destaca la reflexión crítica de las personas sobre un fenómeno reconociendo la función del otro como sujeto activo y pensante. Este enfoque se considera como propio de las ciencias sociales y los conceptos de libertad y autonomía cobran gran importancia dentro del mismo.

Los anteriores paradigmas también son conocidos con las siguientes denominaciones:

- El paradigma empírico-analítico, positivista, cuantitativo o racionalista.
- El paradigma simbólico, interpretativo, cualitativo, hermenéutico o cultural.
- El enfoque crítico, participativo, militante u orientado a la acción.

2.2.6.5. Tipos de investigación

Existe una gran variedad de clasificaciones sobre los tipos de investigaciones existentes tales como las señaladas por Calvache (2005), Tamayo y Tamayo (1995), Bernal (2000), Lafrancesco (2003), Tenorio Baena (1995), Hernández, Fernández y Baptista (1995), Briones (1992), Abouhamad (1965), Caicedo y Mardones (<http://www.profesiones.cl/papers/lee.php?id=9>), entre otros. Tendiendo la gran cantidad de clasificaciones existentes en relación con los tipos de investigaciones, preferimos no inclinarnos por alguna en particular y, en consecuencia, tales clasificaciones no se registran detalladamente en el presente trabajo.

Teniendo en cuenta que no se puede prever los tipos de investigaciones desarrolladas en los trabajos de grado objeto de estudio de la presente investigación, se consideró inconveniente orientar el análisis de los mismos con base en una clasificación preestablecida, por cuanto sería muy difícil que tales tipos de investigaciones coincidieran con los propuestos por el autor de este trabajo; en consecuencia, el estudio de las monografías determinará la clasificación correspondiente.

2.2.6.6. Investigación cualitativa e investigación cuantitativa

Es muy frecuente encontrar en la literatura, en las tesis, en las monografías, en los trabajos de grado, así como en algunas cátedras de niveles de pregrado y postgrado, dos grandes tipos de investigación conocidos con los nombres de investigación cualitativa e investigación cuantitativa; seguidores de ambos enfoques defienden con argumentos bastante sólidos y consistentes cada una de ellas, estableciendo en muchos casos diferencias aparentemente irreconciliables que las ubican en extremos opuestos dando la sensación de que la una se opone radicalmente a la otra. Corrientes de pensamiento como el Empirismo, el Materialismo Dialéctico, el Positivismo, la Fenomenología y el Estructuralismo, han contribuido a la polarización de estos dos enfoques desde la segunda mitad del siglo XX. (Hernández, Fernández y Baptista. 2003: 4).

Tal divergencia prevalece a pesar de que defensores de ambos tipos de investigación reconocen la utilidad y la riqueza de cada enfoque, así como el hecho de que ambos comparten fases similares relacionadas entre sí. A continuación se registran algunas características de cada una siguiendo a autores como Deslauries (2004), Hernández, Fernández y Baptista (2003), Flórez y Tobón (2001), Cerda (2001), y Calvache (2005).

Enfoque cuantitativo: características.

- Mide fenómenos sociales.
- Cifra los datos.

- Utiliza métodos estadísticos.
- Hace énfasis en la medida y el control de variables.
- Puede aplicarse a poblaciones grandes.
- Es generalmente más extensiva.
- Es calificada como positivista.
- Se le acusa de su sumisión a los hechos.
- Utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación.
- Prueba hipótesis establecidas previamente.
- Confía ciegamente en la medición numérica.
- Establece conclusiones con respecto a la hipótesis.
- Pretende acotar la información; es decir, mide con precisión las variables de estudio.
- Se fundamenta en el método hipotético-deductivo.
- Se le critica su carácter impersonal, frío, limitativo, cerrado y rígido.
- Recurre a experimentos y encuestas.
- Generaliza los resultados.
- Controla los fenómenos investigados, los cuales son observables.
- Utiliza un lenguaje exacto, unívoco, formal.
- Utiliza métodos cuantitativos.
- Enfatiza en una perspectiva desde afuera del fenómeno.
- Se orienta, básicamente, hacia los resultados.
- Utiliza instrumentos muy estructurados para la recolección de la información.

Enfoque cualitativo: características.

- Es fenomenológica.
- Ofrece una visión más holística y más global de la realidad.
- Está inmersa en el tiempo real de las personas, no de los experimentos.
- Se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación.
- A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis.

- Se basa, por lo general, en métodos de recolección de información sin medición numérica.
- Se mueve en el campo de la interpretación.
- Su propósito es reconstruir la realidad.
- Se le considera holística, ya que considera el todo sin reducirlo a sus partes.
- Puede desarrollar hipótesis y preguntas antes, durante o después de la recolección de los datos.
- El proceso investigativo se mueve dinámicamente entre los hechos y su interpretación.
- Busca dispersión o expansión de los datos o información.
- Incluye una gran variedad de técnicas y estudios no cuantitativos.
- Considera que toda cultura o sistema social tiene un modo único de entender cosas y eventos.
- Los modelos culturales son maleables y flexibles.
- Utiliza la entrevista no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusiones en grupo, historias de vida, etc.
- Estudia eventos cotidianos tal y como suceden en los ambientes naturales.
- Se involucra directamente con las personas que se estudian y sus experiencias personales.
- No pretende generalizar.
- Permite comprender racionalmente la vida sin pecar de simple y mecanicista
- Desarrolla procesos de discusión, persuasión y consenso.
- Tiene en cuenta la subjetividad del investigador y de los sujetos participantes.
- Utiliza, entre otros, métodos hermenéuticos, históricos y etnográficos.
- Su lenguaje es expresivo, analógico, equívoco y metafórico.
- Construye significados.
- Sus procedimientos son flexibles y desestructurados.
- Utiliza, sobre todo, el método inductivo.
- Es próxima a los datos y tiene una perspectiva desde adentro.

- Se orienta al proceso más que al resultado.
- Su propósito no es generalizar.

A pesar de las caracterizaciones bien definidas tanto de la investigación cuantitativa como de la cualitativa, hoy en día empieza a cobrar fuerza la idea de que las dos tendencias puedan complementarse y ayudarse mutuamente en beneficio de la investigación propiamente dicha. Deslauriers (2004: 20-21) señala que el procedimiento general de la investigación es el mismo para todo investigador, cualquiera que sea el enfoque utilizado, las fases investigativas son muy similares. Añade el autor que toda investigación puede beneficiarse tanto de las cifras y de algunas técnicas estadísticas, como de los aspectos cualitativos, por ejemplo, la imaginación, la creatividad y la subjetividad de las personas.

Por otra parte, Flórez y Tobón (2001: 9) indican que la cantidad y la cualidad no tienen que excluirse necesariamente, la primera no debe suscitar aprensión (temor infundado) a los números y las cifras; de igual manera, la configuración de sentidos en los contextos específicos no debe alejar la investigación cualitativa de la cuantitativa.

Hernández Fernández y Baptista (2003: 6) establecen que un investigador debe ser metodológicamente plural, abierto a las posibilidades que el fenómeno investigativo requiera más allá de si se trata de un aspecto o recurso cualitativo o cuantitativo. Los autores proponen tres modalidades en las cuales se pueden combinar los dos enfoques:

El modelo de dos etapas en el cual se aplica primero un enfoque y luego el otro dentro del mismo estudio, de manera casi independiente respetando los métodos propios de cada uno.

El modelo de enfoque dominante según el cual el estudio se realiza bajo la perspectiva de uno de los enfoques con aportes importantes del otro.

El modelo mixto muestra un alto grado de integración de los enfoques cualitativo y cuantitativo por cuanto ambos se mezclan e interactúan a lo largo de todo el proceso investigativo, en el cual se combinan las ventajas de cada enfoque.

Finalmente, me parece importante destacar los principios de *consistencia*, de *unidad de contrarios* y de *triangulación y convergencia* propuestos por Cerda (2001: 20) para lograr una complementariedad entre la investigación cualitativa y cuantitativa.

El principio de *consistencia* es aquel que busca la unidad en la variedad, la unidad dialéctica entendida como una pluralidad y una multiplicidad cuyas partes se encuentran relacionadas entre sí.

El principio de la *unidad de contrarios* se refiere a las relaciones existentes entre los contrarios, razón por la cual surgen los choques y las discrepancias; los contrarios se hallan indisolublemente ligados entre sí y forman un proceso contradictorio; igualmente, los contrarios se transforman el uno en el otro, por ejemplo, lo húmedo se seca y lo seco se humedece.

El último principio propuesto por Cerda para superar las contradicciones metodológicas, epistemológicas y operativas entre los enfoques cualitativo y cuantitativo se denomina principio de *triangulación y convergencia* el cual incluye tres modalidades: las fuentes múltiples (información proveniente de diversas fuentes bien sean cuantitativas o cualitativas), la variedad de métodos (entrevistas, observaciones, cuestionarios, técnicas estadísticas, etc.) y la diversidad de investigadores (varios investigadores se pronuncian sobre uno o más temas o aspectos de un mismo estudio).

2.2.6.7. Formación docente e investigación

Visto desde una lógica aparente, la formación de docentes, el ejercicio de la docencia y la investigación, deberían estar estrechamente relacionados entre sí, si se tiene en cuenta que las tres orientan, finalmente, parte de su quehacer a la formación del ser humano; sin embargo, esta aseveración empieza a desvirtuarse cuando la investigación se considera como una actividad superior a las otras dos y se desvincula de la realidad de la escuela. Este hecho hace que el maestro se convierta en un transmisor de un mensaje que él no ha construido pues ha sido producido por personas ajenas a la docencia: los investigadores (Hurtado de Barrera. 2002: 175); en este sentido, los maestros acuden a memorizar información que luego trasladarán de idéntica manera a los estudiantes.

Hurtado de Barrera establece que sí es posible enseñar a investigar a los estudiantes y a los mismos profesores, no con el criterio de transmisión de conocimientos relacionados con la investigación, sino como un proceso activo y descubridor en el cual se desarrollen habilidades investigativas propiamente dichas; tal proceso debería empezar de manera temprana en los niños de preescolar entre los tres y los seis años, y continuar en los niveles de educación primaria, básica y media, así como en el pregrado de la universidad; no conviene esperar a desarrollar dicho espíritu investigativo a partir de las maestrías y los doctorados, casos en los cuales se han evidenciado fracasos producto de la falta de preparación previa de los estudiantes en los niveles que le anteceden, pues, es claro que no se puede formar investigadores por decreto de la noche a la mañana como por arte de magia.

Soria (1985; citado en Hurtado de Barrera, 2002: 214-216) establece una serie de consideraciones acerca de la relación entre docencia e investigación, algunas de las cuales me permito referir a continuación:

- La investigación puede ser introducida eficazmente en la docencia universitaria.

- La investigación puede nutrir los currículos, las experiencias docentes y las tareas a lo largo de toda la carrera.
- La investigación científica debe ser parte de la formación integral que la universidad debe proponer a los educandos.
- El desarrollo de las habilidades investigativas debe orientarse de manera sistemática, objetiva y evaluable.
- Para desarrollar tales destrezas debe haber una reorientación de lo que sucede en el salón de clases, que es donde verdaderamente se puede generar un cambio.
- Los docentes deben capacitarse y actualizarse en investigación.

Laverde (1993; citado en Hurtado de Barrera 2002: 219) señala que una de las razones por la cuales la investigación no ha dado los frutos esperados en la formación de los estudiantes, es porque los profesores no poseen las estrategias ni el dominio necesario para formar en investigación. Aprender a investigar no significa, únicamente, manejar ciertos instrumentos teórico-metodológicos para acudir en busca de un conocimiento que sólo requiere ser desentrañado, significa entonces, reflexionar sobre la realidad en la que el hombre está inmerso (en este caso el campo educativo) e interpretarla de un modo distinto al del sentido común y la ideología dominante (Ruiz del Castillo, 2003).

Como es de conocimiento general, no todos los profesores saben ni quieren enseñar a investigar o asesorar investigaciones; en consecuencia, es necesario que el docente, se dedique, en primer lugar a “saber” como investigar y luego a aprender a enseñar la investigación en su concepto más extenso y no como la simple labor de *dar clases* (Reyes Baena, 1966, citado en Hurtado de Barrera 2002: 220); Hurtado de Barrera expresa que los profesores con mayor inclinación a la docencia podrían tener menos interés en la investigación y quienes estén más interesados en la investigación no querrán compartir sus conocimientos y habilidades investigativas a través de la docencia.

Por fortuna, algunos países están implementando procesos en los cuales la investigación ocupa un lugar preponderante en la formación de docentes, como lo expresan Diker y Terigi (2005: 124). Esta idea ha ido cobrando fuerza gracias a la difusión de los modelos hermenéutico-reflexivos que propenden por un docente investigador de su propio quehacer.

Las autoras hacen algunas reflexiones acerca del vínculo entre docencia e investigación manifestando que existen hoy en día quienes creen que la teoría pertenece exclusivamente a las universidades y la práctica a las escuelas primarias y de secundaria; no compartimos tal aseveración por cuanto la puesta en práctica de las concepciones teóricas son un buen referente de la eficacia, ineficacia, utilidad o inutilidad de tales teorías; es frecuente, por ejemplo, observar que los estudiantes de las licenciaturas demuestran ciertas debilidades en la escasa práctica docente que llevan a cabo, a pesar de la formación docente teórica recibida en los semestres anteriores.

Por otra parte, las autoras expresan que la investigación ha sido considerada como “inútil” por cuanto ha sido insuficiente para solucionar los problemas reales de los contextos correspondientes: Fernández (1995: 123 citado en Diker y Terigi 2005: 127) señala que la investigación, especialmente la educativa, no mejorará la calidad de la educación hasta tanto sus conclusiones y recomendaciones no sean incorporadas en el aula de clases.

Señalan las autoras que la formación investigativa debe ir más allá de la preparación docente a través de cursos de capacitación para docentes en ejercicio; este hecho permitiría identificar problemas reales de los contextos reales dignos de ser investigados.

Finalmente, adherimos a los señalamientos de Hurtado y Barrera (2002: 176), cuando afirma que una formación docente debe concebir “la docencia y la investigación como fases de un mismo proceso de vida, inseparables y necesarias para cumplir debidamente con la labor profesional encomendada al maestro”.

2.2.6.8. La investigación en América Latina

Hoy en día, la tendencia en el mundo actual parece indicar que el papel de los docentes de la educación superior no se reduce al mero ejercicio de la docencia y a la transmisión de conocimientos; se espera, entonces, que el docente desarrolle procesos de extensión e investigación en el aula o fuera de ella con la ayuda de sus estudiantes quienes pueden convertirse en asistentes y coinvestigadores, desarrollando, de esta manera, actitudes activas en el proceso de su formación. El logro de esta meta no es tan sencillo si se tiene en cuenta la gran diversidad de sistemas educativos y de universidades existentes a lo largo y ancho de la geografía latinoamericana.

En América latina, existen cuatro tipos de universidades, como lo señala Villaroel (1998, citado en Morín de Valero)

<http://www.orestesenlared.com.ve/Colaboradores/lainvestigacionylaformaciondocente.pdf>): a) De investigación, b) formadoras de profesionales, c) formadoras de técnicos y d) formadoras de cuasi-profesionales. De igual manera, Fuenmayor y Bonucci (1990) citados por la misma autora señalan cuatro modelos de universidad: a) investigadora, b) generadora de conocimientos, c) productora de profesionales y d) universidades docentes.

Un estudio acerca de la investigación educativa realizada en Latinoamérica entre 1985 y 1986 tomado de la base de datos REDUC 1995. (http://64.233.179.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:5G0vflKY_EsJ:www.cualtos.udg.mx/Webposgrados/EnsenanzadelasCs/invedu/05/LA%2520INVESTIGACION%2520EDUCATIVA%2520LATINOAMERICANA.pdf), muestra que de un total de 6375 resúmenes analíticos, un poco más del 10% corresponde a investigaciones (674); el porcentaje restante cercano al 90% tiene que ver con ensayos, ponencias, informes de seminarios, y relatos de experiencias entre otros. Como puede apreciarse, el número de

investigaciones realizadas o al menos las registradas en la base de datos en referencia, es bajo en comparación con el resto de publicaciones.

Diversidad temática

El estudio del 56% del 10% mencionado muestra que el 95.5% de las temáticas abordadas en las investigaciones se refieren a la educación formal (niveles educacionales, rendimiento y fracaso escolar, saberes pedagógicos, métodos, docentes y estudiantes, entre otros), a la educación no formal (educación popular y comunitaria, bilingüismo, género, jóvenes, educación de adultos, etc.) y a investigaciones de carácter macro (sistema educativo, políticas educacionales, investigaciones históricas e investigaciones de las investigaciones). El 4.5% restante incluye temáticas relacionadas con temas varios (la televisión, creatividad, niños atípicos, etc.).

Diversidad metodológica

El estudio mostró una gran diversidad de enfoques metodológicos entre las cuales se destacan: investigaciones descriptivas (27.6%); documentales (19%); cuasi-experimentales (12.6%); estudios de caso (8.9%); análisis de estadísticas (7.9%); investigaciones etnográficas (7.4%); acción participativa (6.6%); evaluativas (4.5%).

Morin de Valero Expresa que si bien es cierto existe una gran dispersión tanto metodológica como temática, también se evidencia ciertas tendencias en las investigaciones educativas en algunos países, así:

En Colombia: innovaciones educativas.

En Perú: programa experimental de educación bilingüe.

En Argentina y México: la formación docente.

En Nicaragua: la enseñanza de las ciencias.

En Honduras: matemáticas y ciencias naturales.

En Bolivia: educación rural e indígena.

También se concluye que, pese a estas diferenciaciones, es posible afirmar que, hoy día, se plantea un saludable acercamiento entre los procedimientos y las técnicas cuantitativas y cualitativas.

En la década de los noventa, como resultado de los problemas y desafíos pendientes que afectan a la educación, surgieron nuevas preocupaciones en la investigación educativa. En las últimas reuniones de Ministros de Educación de la Región (Guatemala, 1989; Quito, 1991; Santiago de Chile, 1993), se plantearon temas prioritarios que deben ser impulsados por los diferentes países con miras a los retos del nuevo milenio. Entre ellos se identifican: la búsqueda de consenso en la definición de políticas, innovaciones para renovar los procesos pedagógicos y búsqueda de nuevas estrategias de formación docente, avances en cobertura, calidad y equidad, así como el incremento de la investigación y la información.

2.2.6.9. Temáticas investigativas en el campo del Inglés como segunda lengua y como lengua extranjera

Duff P. y Bailey K. (2001) convocaron a diez investigadores de diferentes universidades del mundo con el fin de establecer un panorama de las áreas por investigar dentro del campo de TESOL (Teaching English To Speakers of Other Languages); las autoras subrayan, en primera instancia, la dificultad de elaborar un listado único de temas por investigar en el campo de la enseñanza de los idiomas, debido a que tales temáticas dependen, en gran medida, de las necesidades propias de contextos particulares; las autoras establecen que la selección de temas por investigar en el campo en referencia, debe dar preferencia a aquellos aspectos que no han sido suficientemente investigados y que tienen importancia teórica y práctica, hoy en día; igualmente, debe generarse más investigación sobre aquellos asuntos que son de interés común entre los grupos de

investigación existentes; además, los temas que conciernen a estudiantes y profesores de áreas poco *representativas* en el mundo entero, deben ser objeto de investigación; finalmente, las autoras señalan que debe hacerse investigación adicional sobre aquellos tópicos con mayores implicaciones políticas.

Tucker (2001) señala como campo de investigación, “la edad para comenzar a aprender Inglés”; muchos países han implementado la enseñanza del Inglés desde los primeros niveles de formación bajo el lema: entre más temprano mejor. El autor plantea algunos interrogantes que deberían ser investigados, a saber:

- ¿Cuál es la relativa contribución de factores como los materiales, profesores bien cualificados, evaluación apropiada, en el aprendizaje final?
- ¿Pueden los mismos procedimientos de evaluación ser usados para múltiples propósitos?

Lightbown P. (2001) establece los siguientes interrogantes para ser investigados en relación con el “tiempo de enseñar”:

- ¿Cuánto tiempo se requiere para que la mayoría de estudiantes alcancen niveles de eficiencia determinados en una variedad de ambientes de clase?
- ¿Cómo interactúa la edad del aprendiz con el tiempo total de instrucción?
- ¿Qué tan generalizable es el hecho de que un período concentrado de instrucción es más efectivo que un período extendido con menos instrucción intensiva?

Snow C. (2001) señala que la lectura en Inglés es difícil incluso para los hablantes nativos; un aprendiz tiene el gran reto de aprender nuevo vocabulario, otros principios alfabéticos, comprender otras estructuras de discurso, género etc. La autora plantea los siguientes interrogantes:

- ¿Las habilidades para leer y escribir se transfieren de la lengua 1 a la lengua 2?

- ¿Qué habilidades de la lengua 1 se transfieren para apoyar la adquisición de lectura y escritura en la lengua 2?
- ¿La transferencia de estas habilidades ocurre automáticamente o requiere instrucción centrada en ayudar a los aprendices?
- ¿A que edad la instrucción de la lengua 1 es más eficiente, menos peligrosa y probablemente más exitosa?

Nunan D. (2001) también plantea algunas preguntas investigativas relacionadas con el Inglés como lengua universal propia de los negocios, de la tecnología, de la ciencia, del Internet, entretenimiento y deportes. Propone el autor que sería importante averiguar:

- ¿Cuáles son las necesidades de Inglés de los trabajadores en un gran número de lugares, y ocupaciones?
- ¿Cómo puede la tecnología ayudar a encontrar tales necesidades?
- ¿Cuáles son las implicaciones de los lugares de trabajos cambiantes, y la economía global para la enseñanza, aprendizaje y uso del Inglés a menudo con hablantes de otros idiomas o con variedades de Inglés?
- ¿Cuál es el impacto del Inglés como lengua mundial sobre las prácticas educativas y medio de instrucción en los sistemas educativos alrededor del mundo?
- ¿Cuáles son los costos y beneficios, en términos de tiempo, dinero y esfuerzo de incrementar y mantener las habilidades en Inglés en ambientes extranjeros?
- ¿Cuáles son los efectos negativos del Inglés como lengua mundial y como podrían ser detectados?

Duff P. (2001) afirma que muchos jóvenes y adultos aprenden Inglés como objeto de estudio y como medio para aprender y hacer otras cosas. La autora se plantea preguntas como:

- ¿Qué clases de preparación, intervención y evaluación son los más efectivos para ayudar a estudiantes de Inglés como segunda lengua?
- ¿Qué factores afectan los logros esperados en Inglés en determinados grupos etnolingüísticos?
- ¿Cuál es el impacto de los programas de Inglés como segunda lengua en las habilidades lingüísticas de los participantes?

Freeman D. (2001) propone los siguientes interrogantes investigativos:

- ¿Cómo se forma el conocimiento del profesor de ESOL (English for students of other languages) tanto en el tiempo como en los ambientes particulares?
- ¿Cuál es el papel del conocimiento de algunas asignaturas como la Lingüística Aplicada en la instrucción?
- ¿Cómo aprenden los profesores a enseñar a estudiantes de ESOL?
- ¿Cualquier persona puede enseñar Inglés?

Finalmente, Bailey K (2001) hace algunas reflexiones acerca de la preparación y el desarrollo del docente y propone preguntas investigativas tales como:

- ¿Cómo las actividades planeadas y llevadas a cabo por el profesor están relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cómo puede identificarse, medirse y promocionarse la enseñanza efectiva?
- ¿Cuáles son las formas más efectivas de promover el aprendizaje de un idioma teniendo en cuenta las diferentes condiciones alrededor del planeta?
- ¿Qué estándares deberían tener los profesores no nativos hablantes del Inglés?
- ¿Cómo puede promoverse y mantenerse el desarrollo de in-service training?

Los temas objeto de investigación en la enseñanza de los idiomas como lengua extranjera se han enfocado básicamente hacia la enseñanza, hacia el aprendizaje, hacia el desarrollo de habilidades comunicativas, hacia los factores sociales y psicológicos que tienen incidencia en el aprendizaje y en la enseñanza de los idiomas, entre otros.

Richards (2001: 213-217) señala algunas tendencias temáticas que podrían ser objeto de investigación; el autor establece que el estilo de comunicación en lengua extranjera llevado a cabo en la clase, debe ser muy próximo al estilo natural comunicativo fuera de ella, en este sentido, convendría indagar acerca de temas tales como los siguientes:

- Precisión o fluidez como metas de aprendizaje.
- Pronunciación estándar o no estándar.
- Variedad de Inglés: nativa o no nativa.
- Tipo de idioma (calidad de la lengua objeto de estudio) al que el estudiante está expuesto durante su formación.

- Instrucción oracional vs. Discurso.
- Describir y comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua objeto de estudio.
- Desarrollo de teoría con base en investigación.
- Comprender el papel de los factores que impiden o facilitan el aprendizaje de una lengua.
- Describir y documentar prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- Describir las diferencias entre las estrategias y los procesos empleados por los estudiantes en los diferentes niveles (elemental, intermedio y avanzado).
- Clarificar los problemas de enseñanza y de aprendizaje y sugerir estrategias para abordarlos.
- Validar maneras más efectivas para la enseñanza de los idiomas.
- Uso apropiado de la tecnología aplicado a la enseñanza de los idiomas.
- Manejo adecuado de la evaluación.

2.2.6.10. La investigación en la Universidad de Nariño

La investigación en la Universidad de Nariño está reglamentada por el Sistema de Investigaciones de la Universidad de Nariño (conocido como Estatuto del Investigador), el cual fue creado mediante Acuerdo Número 029 de 1998; el sistema se operativiza a través del Comité de Investigaciones que está integrado por nueve (9) miembros:

- El Director del Sistema de Investigaciones, quien lo preside.
- El Vicerrector de Investigaciones, Postgrados y Relaciones Internacionales.
- 3 representantes de los profesores investigadores de la Universidad de Nariño, del área de Ciencias Naturales, Básicas y Tecnológicas.
- Representantes del área de Ciencias Sociales y Humanas.
- Un Representante de los estudiantes investigadores. Serán elegidos para un período de tres años, a excepción del Vicerrector de Investigaciones, Postgrados y Relaciones Internacionales.

Según el Estatuto del Investigador de la Universidad, la investigación se concibe: “como un proceso de relevancia social que contribuye al enriquecimiento de la cultura, al avance de la ciencia, al fortalecimiento de la identidad nacional, al análisis y solución de los problemas de su entorno regional, nacional y mundial”.

Expresa el estatuto en referencia que “la actividad investigativa, en todos sus niveles, será el eje del quehacer universitario y el fundamento para la socialización del conocimiento”.

Cinco (5) son los objetivos del sistema de investigaciones en la Universidad de Nariño, a saber:

- Generar una cultura investigativa que priorice la consolidación de los grupos de investigación existentes y la formación de otros nuevos, de carácter interdisciplinario y multidisciplinario, capaces de integrarse a redes nacionales e internacionales, en los distintos campos del saber.

- Propiciar la formación del talento humano en los máximos niveles, en estudios de formación avanzada.
- Fortalecer la investigación en la Universidad, mediante la consolidación y acrecentamiento de los recursos del Fondo de Investigaciones. Se realizarán convenios y se presentarán proyectos a entidades nacionales e internacionales tanto públicas como privadas.
- Difundir los resultados de la investigación entre la comunidad académica, nacional e internacional, como una política de extensión de la misma.
- Fomentar el intercambio de investigadores con instituciones de prestigio nacional e internacional, con el fin de fortalecer y consolidar los procesos investigativos.

En la Universidad existen Centros de Investigaciones, todos ellos adscritos al Sistema de Investigaciones; el objetivo primordial de estos centros es el de consolidar programas y líneas de investigación; existen actualmente alrededor de 70 grupos de investigación de los cuales 14 son reconocidos por Colciencias, y 56 han sido ya inscritos en esta entidad.

El sistema de investigaciones establece como principio y misión de la investigación en la Universidad de Nariño, los siguientes:

Principio

Con base en los principios de libertad, democracia, tolerancia, y respeto por la diferencia, la universidad reconoce la pluralidad conceptual, filosófica y metodológica del quehacer investigativo, en armonía con los postulados propios de la actividad científica.

Misión

La Investigación en todos sus niveles y los postgrados, contribuirán a la construcción, socialización y apropiación del conocimiento, y a la formación del talento humano, que enriquecerá el desarrollo cultural y material de la Universidad y de la sociedad, acordes con los avances en las ciencias, las artes, y las tecnologías para que la región alcance el desarrollo social armónico en concordancia con las realidades y respetando la identidad nacional.

Sabogal (2005) realiza un estudio interesante sobre el pasado, el presente y el futuro de la investigación en la Universidad de Nariño; destaca el autor que para el año 2005 existían en la Universidad cuatro centros de investigación a saber: CESUN (Centro de Estudios en Salud de la Universidad de Nariño), CIESJU (Centro de Investigaciones y Estudios Sociojurídicos), CEDRE (Centro de Estudios sobre Desarrollo Regional) y el CEILAT (Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas).

Señala el autor que hasta el año 2004 existían en la universidad 200 profesores investigadores, lo cual constituye, sin duda, un número bastante significativo; para el mismo año, un buen número de proyectos habían sido financiados por el Sistema de Investigaciones cuya cifra ascendía a 148. Con respecto a las líneas de investigación, Sabogal señala que para el año 2003, había un total de 50 líneas de investigación, lo cual muestra cierto grado de dispersión de la investigación a nivel institucional.

Sabogal propone en su libro un plan prospectivo de la investigación para la Universidad de Nariño, el cual incluye entre otras las siguientes estrategias:

- Registrar ante COLCIENCIAS nuevos grupos y mantener los existentes.
- Formular nuevos proyectos.

- Establecer relaciones científicas externas con otros grupos.
- Consultar las demandas científicas y tecnológicas de la región.
- Capacitar a los estudiantes investigadores y a los nuevos docentes investigadores.

2.2.6.11. La investigación en el Departamento de Lingüística e Idiomas

En el Proyecto del Programa de Licenciatura en Inglés-Francés del año 2001, se asume la investigación educativa como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico, como un elemento fundamental en el proceso de formación del futuro educador, en el cual se consolida la verdadera formación profesional docente.

El enfoque curricular propuesto permite abordar la investigación como una actividad inherente al proceso de formación del maestro (investigación formativa) haciendo presencia a través de los contenidos que se desarrollan, los cuales permiten la praxis, la reflexión y la crítica a las diferentes corrientes de investigación.

Los futuros educadores deben estar en contacto, no únicamente con los saberes particulares ineludibles, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica que les permita analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente" (Consejo Nacional de Acreditación, 1998: 30).

El acercamiento a este propósito y a la articulación entre la teoría y la práctica se viabiliza con la líneas de investigación, en este caso en las lenguas extranjeras, con las

estrategias que el docente formador implementa en el aula y con los grupos de trabajo investigativo que se formen interdisciplinariamente.

El P.E.P. 2001 establece lo siguiente:

Las líneas de investigación, están relacionadas con la problematicidad de la realidad educativa con el diseño curricular, con la experiencia existente, con las características del saber específico y con la intención de propiciar a través de ella no tanto la formación de un maestro como técnico investigador u objeto de investigación sino como un maestro investigador para quien la investigación sea una práctica cultural, un proyecto de vida, construidos a partir del trabajo interdisciplinario y grupal. (Consejo Nacional de Acreditación, 1998: 30).

El Programa de Licenciatura en Inglés-Francés, proyecta como línea de investigación: *La Pedagogía de las Lenguas Extranjeras*.

Los objetivos específicos de la línea en mención son los siguientes:

- Experimentar modelos pedagógicos de enseñanza.
- Experimentar técnicas y estrategias así como recursos didácticos para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en lengua extranjera.
- Identificar los estilos de aprendizaje en los estudiantes de lenguas extranjeras.
- Evaluar críticamente las innovaciones educativas en lengua extranjera y la incidencia del uso de los medios interactivos de comunicación en el aula de lenguas extranjeras.
- Proyectar la formación ética y en valores a través del conocimiento científico y pedagógico en lenguas extranjeras.

- Incentivar a los estudiantes a participar en las convocatorias de investigación publicadas por el Comité de Investigaciones de la Universidad.
- Generar la conformación de comunidades académicas e interdisciplinarias a nivel regional, nacional y de ser posible a nivel internacional.

Como puede observarse no existen criterios establecidos para la construcción de la línea ni tampoco se observa el establecimiento de sublíneas de investigación, que orienten más puntualmente el desarrollo de los trabajos de grado de los estudiantes.

Es importante aclarar que las anteriores consideraciones sobre la investigación corresponden al Proyecto Educativo vigente durante el período de formación de los estudiantes que egresaron en el período comprendido entre 2005 y 2007, y cuyos trabajos de grado son objeto de estudio en la presente investigación.

El plan de estudios de la Licenciatura en Inglés-Francés se desarrollaba en diez semestres y contaba con tres asignaturas relacionadas con el componente investigativo, a saber: *Introducción a la investigación* en sexto semestre, *Investigación en pedagogía de las lenguas I* en séptimo semestre e *Investigación en pedagogía de las lenguas II* en octavo semestre. A continuación se presentan descripciones de cada una de ellas:

Introducción a la investigación. Mediante el estudio de esta temática se establece las bases en investigación requeridas por los futuros docentes de Inglés y Francés. Se pretende generar en los estudiantes procesos de indagación en los campos socioeducativo institucional, contextual, disciplinar, y/o formativo. Se busca, además, propiciar espacios de reflexión sobre el objeto, el método y el sujeto donde se pueda desarrollar investigación cualitativa y cuantitativa.

Intensidad horaria: tres (3) horas semanales.

Investigación en pedagogía de las lenguas I. Este curso ha sido diseñado para fundamentar las bases en investigación de campo en el aprendizaje y enseñanza de los idiomas para el diseño, desarrollo y ampliación de un proyecto de investigación que puede presentarse como requisito de grado. Los interrogantes de encuentro proporcionarán las bases para identificar una problemática y formalizarla en un documento o anteproyecto. Los diseños de investigación serán discutidos tomando en cuenta el contexto donde los estudiantes desarrollarán la investigación.

Intensidad horaria: cuatro (4) horas semanales.

Investigación en pedagogía de las lenguas II. El curso tiene una clara orientación pragmática, por ello se plantea como un *taller de investigación* y se estructura el programa siguiendo las fases y estrategias requeridas en un proceso de investigación real, fundamentado en el principio de la Pedagogía activa “aprender haciendo”; cada estudiante se integrará en un equipo de investigación que diseñará y socializará durante el curso, en la medida en que sea posible, un anteproyecto de investigación en el campo del trabajo pedagógico, punto de partida para la elaboración de su trabajo de grado y requisito para optar al título de licenciado.

En consecuencia el propósito concreto del curso es proporcionar a los participantes, los conocimientos paradigmáticos de la investigación cualitativa y cuantitativa, y la orientación necesaria para llevar a buen término el trabajo de investigación pedagógica en una de las líneas de investigación propuestas por la Facultad de Ciencias Humanas.

Intensidad horaria: cuatro (4) horas semanales

Igualmente en el plan de estudios de la licenciatura en referencia, existe una reglamentación de los trabajos de grado en el Departamento de Lingüística e Idiomas que orienta la presentación y sustentación de los mismos; la resolución 001 de diciembre 9 de 1998, establecía las siguientes modalidades de trabajo de grado:

- Monografía.

- Módulo auto-instruccional.
- Sistematización de conocimientos en forma de textos de estudio para los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.
- Investigación etnográfica en el aula de clase.
- Planeación, diseño y producción de ayudas educativas para la enseñanza de idiomas extranjeros.
- Producción lingüística.
- Producción y adaptación de obras literarias.

Las anteriores modalidades se enmarcaban dentro de los campos del conocimiento lingüístico, psicosociolingüístico, pedagógico y literario. De las siete opciones de trabajo de grado existentes en teoría, solamente una se llevaba a la práctica y era la correspondiente al trabajo de monografía, en razón a que era la única modalidad para la cual los estudiantes eran preparados a través de las asignaturas de investigación y otras afines a este componente; como es de suponerse, todas las temáticas de las monografías deberían estar relacionadas con la línea de investigación “Pedagogía de las lenguas extranjeras”.

Para el año 2007, el proyecto fue modificado y algunos de sus apartes más destacables son los siguientes:

El Proyecto Educativo del Programa (P.E.P. 2007) de la Licenciatura en Inglés- Francés contempla la investigación como:

Una expresión del esfuerzo colectivo, de construcción social, para explicar y comprender la problemática cultural del contexto y se orienta a problematizar, intervenir y transformar las concepciones y prácticas educativas, que contribuyan a definir el tejido social. Ella se comprende en la complejidad y la pluridisciplinariedad en los contextos histórico-sociales, económicos, técnicos y políticos en el marco de las nuevas tendencias educativas y sociales.

El documento establece que:

La investigación formativa se diferencia de la investigación en sentido estricto en que, aunque sigue las mismas pautas metodológicas y se orienta por los mismos valores académicos de la investigación en sentido estricto, no exige un reconocimiento por parte de la comunidad académica con respecto a la novedad de los conocimientos producidos y admite niveles diferentes de exigencia según se trate de las tareas de largo plazo asumidas por los estudiantes de un trabajo de grado o de postgrado o del estudio sistemático y continuado de algún problema de la educación o la pedagogía por parte de un equipo de docentes.

Es importante revisar el concepto de investigación formativa en el nivel de pregrado; como lo establece Bernardo Restrepo Gómez, (http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/con_apl_inv_for_cri_par_eva_inv_cie_sen_est_ber_res_gom.pdf); dicha investigación debe formar en y para la investigación a través de acciones que no necesariamente impliquen proyectos de gran inversión, más bien, dicha formación podría conducir a que el estudiante se familiarice con los pasos investigativos y su funcionamiento y que, además, tal investigación esté centrada en las prácticas del docente y del estudiante. La *investigación formativa* se podría operacionalizar a través de acciones como la realización de trabajos de grado, el ensayo teórico, el trabajo de los estudiantes como asistentes de profesores investigadores, auxiliares de investigación en proyectos institucionales, etc.

El documento expresa que en este proceso de formación investigativa es conveniente propugnar por la construcción de un currículo pertinente y flexible, que permita más dedicación del estudiante a la parte práctica, de descubrimiento en bibliotecas y laboratorios, y a los profesores la implementación de unas metodologías activas y proactivas que retroalimenten los procesos y la dinámica de reflexión investigativa.

El PEP en mención define las líneas de investigación como “un conjunto de investigaciones sobre un mismo campo objetual, una misma área del conocimiento. Una línea de investigación será entendida no sólo como un conjunto de investigaciones, sino como un sistema que además de producir conocimiento, se encargará de divulgarlo, de vincularlo a procesos de desarrollo social y a ámbitos académicos y pedagógicos”.

La propuesta incluye tres líneas de investigación; la primera es *Lingüística Aplicada a la Pedagogía de los Idiomas* cuyos objetivos son:

Que los estudiantes lleven a la práctica todo el bagaje lingüístico, psicológico, pedagógico adquirido durante la carrera, mediante la conformación de grupos de trabajo interdisciplinarios conducentes al desarrollo de proyectos que traten más específicamente los problemas de la enseñanza, aprendizaje e indagación del Español, la Literatura, el Inglés, la Sociolingüística, la Psicolingüística y la Etnolingüística del Español hablado en Nariño y / o entre otros lugares del mundo.

Que los participantes aporten nuevas, fecundas y sugestivas contribuciones al desarrollo de métodos más eficaces para la enseñanza de las lenguas castellana e inglesa.

Que los participantes inicien la elaboración del Atlas Lingüístico y Etnográfico del Departamento de Nariño (ALEN).

Esta línea comprende las siguientes sublíneas:

- Teoría y Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras.
- Diseño Curricular y Elaboración de Materiales.
- Aprendizaje y Adquisición de una Lengua Extranjera.

La segunda línea se denomina *Lecto- Escritura en Lenguas Nativa y Extranjera*, cuyas sublíneas o temáticas son las siguientes:

- Pedagogía y lectoescritura.
- Didáctica de la lectoescritura.
- Evaluación de comprensión lectora.
- La Lingüística del texto en el desarrollo de la lectoescritura.
- La literatura en el desarrollo de procesos lectoescritores.
- Traducción y procesos de lectoescritura creativa.
- Medios masivos de comunicación y procesos lectoescritores.
- Los textos auténticos en los procesos de desarrollo lectoescritor.

La tercera línea se denomina *Evaluación de Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje – Evaluación institucional*, la cual comprende las siguientes sublíneas o temáticas:

- Procesos de autoevaluación como parte del aprendizaje autónomo con características propias.
- Procesos de evaluación tanto curricular como institucional, que abarcan las prácticas tradicionales como de las nuevas tendencias en el área.

Actualmente se encuentra vigente la reglamentación sobre los trabajos de grado establecida por la resolución 002 de noviembre 5 de 2004, la cual se hacía extensiva a los estudiantes cuyos trabajos de grado son objeto de estudio en la presente investigación; en esta nueva reglamentación, las modalidades de trabajo de grado se redujeron a dos: la *Investigación de campo* (monografía) y la *investigación temática* (Research paper). Las líneas de investigación eran: *Pedagogía de las lenguas extranjeras* para la Licenciatura en Inglés-Francés y *Pedagogía de la lengua materna* para la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellano e Inglés (hoy en día, ambas líneas han sido modificadas).

Con respecto a la evaluación de los trabajos de grado, el Departamento de Lingüística e Idiomas se rige por lo establecido en la Universidad de Nariño conforme al Acuerdo Número 332 de noviembre 1 de 2005, según el cual la escala de calificaciones es la siguiente:

- Trabajo escrito: hasta 60 puntos.
- Sustentación: hasta 40 puntos.

Los trabajos podrán ser aprobados y reprobados con los siguientes puntajes en la calificación final:

- Reprobado: menos de 60 puntos.
- Aprobado: 60 o más puntos.

Las distinciones de los trabajos de grado serán las siguientes:

- Meritorio: entre 95 y 99 puntos.
- Laureado: 100 Puntos.

2.2.7. Tipos de relaciones

Uno de los objetivos de la presente investigación consiste en establecer los tipos de relaciones existentes entre las partes constitutivas de los trabajos de grado; es muy posible que en algunos casos la relación sea inexistente o existente; sin embargo, habrá otros en los cuales dicha relación sea parcial, total, contradictoria, etc.; en consecuencia, conviene explicitar cuales son los tipos de relaciones que se tomarán como ejes de análisis en este trabajo.

Goyes, Uscátegui, y Díaz del Castillo (1998:23-24) plantean seis tipos de relaciones, a saber:

- Relaciones armónicas. Cuando existe correspondencia entre las partes objeto de estudio, en este caso entre la formulación del problema, el objetivo general, el marco teórico, la metodología y los resultados.
- Relaciones antagónicas o contradictorias. Cuando las partes o algunas de ellas desvirtúan lo expresado teóricamente.
- Relaciones fluctuantes. Cuando hay armonía en unos aspectos y contradicción o ausencia de relación en otros.
- Relaciones distantes. Cuando entre las partes o entre algunas de ellas hay relación débil.
- Relaciones dinámicas. Cuando la práctica cuestiona la teoría y busca su transformación.
- Relaciones inexistentes. Cuando no existe ninguna correspondencia entre las partes constitutivas de los trabajos.

Por razones de funcionalidad y aplicabilidad, en este trabajo se tendrán en cuenta las relaciones armónicas, fluctuantes, distantes y las inexistentes.

2.2.8. Trabajos de grado

Los trabajos de grado constituyen un requisito exigido por las instituciones de educación superior para optar a un título, bien sea a nivel de pregrado o a nivel de postgrado; el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño ofrecía anteriormente distintas modalidades de trabajo de grado (monografías, módulos, producciones lingüísticas, etc.) según la reglamentación establecida por la resolución 001 de diciembre 9 de 1998, como ya se indicó anteriormente. Es frecuente utilizar indistintamente los términos: monografía, trabajos de grado y tesis. Para efectos del presente trabajo investigativo, se presentan a continuación algunas definiciones que permitan puntualizar tales conceptos.

El término monografía ha tenido diversos alcances y concepciones; básicamente, es un trabajo relativamente extenso, un texto argumentativo, con función informativa que presenta y organiza los datos obtenidos sobre una determinada temática, de varias fuentes, analizados con una visión crítica. La monografía debe reflejar el estado del arte; debe ser un ejemplo típico de trabajo académico profesional en la correspondiente disciplina.

Una monografía es un documento de extensión variable elaborado sobre un tema determinado desde una perspectiva que respeta las convenciones de la disciplina que se trata y siguiendo, en lo posible, los pasos de la actividad científica; el documento muestra, por lo general, lo que un autor establece sobre determinado campo del saber. (<http://www.geocities.com/enriquearamburu/ETE/guia.html>).

Humberto Eco define la monografía como “un texto de 100 a 400 páginas presentado individualmente o por un grupo de estudiantes al final de de un programa de estudios bien sea para obtener el título de doctor o licenciado. Dicho trabajo debe ser sustentado ante un tribunal, para su respectiva aprobación”. (<http://www.monografias.com/trabajos7/mono/mono.shtml>)

Las Monografías se pueden clasificar de la siguiente manera:

- **Compilación:** Elegido el tema, se analiza críticamente la bibliografía existente, se analizan los distintos puntos de vista y se emite la opinión personal.
- **Investigación:** Elegido un tema nuevo, se hace la investigación propia, recogiendo lo que pueda haberse estudiado sobre dicho asunto y aportando una elaboración y conclusión novedosa.
- **Análisis de Experiencias:** En estudios de investigación práctica o experimental, se describe una experiencia realizada, se compara con otras similares y se extraen conclusiones (<http://www.educar.org/lengua/monografia/index.asp>)

Las tesis, por su parte, es un postulado que luego de un proceso de investigación original puede sostenerse como una verdad factual o incluso científica, dependiendo del ámbito y alcance del trabajo. Usualmente se realizan tesis a fin de obtener ciertos grados académicos, dando respuesta, a través de éstas, a ciertos problemas de investigación. De este modo, la tesis estaría comprendida por la respuesta que se le da a dicho problema, y no, como usualmente se piensa, a todo el texto, sin embargo, es así como se concibe en la mayoría del sector académico. (<http://www.misrespuestas.com/que-es-una-tesis.html>)

La tesis supone una postura propia sobre un determinado tema, por parte del investigador y sus hallazgos deben contribuir al desarrollo y avance del conocimiento.

En el presente trabajo se utilizará el término trabajo de grado para referirse a los trabajos de investigación que los estudiantes de la licenciatura en Inglés-Francés, realizan como requisito parcial para la obtención del título de licenciado.

2.3. Marco contextual

El presente trabajo investigativo se llevará a cabo en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, institución de carácter público ubicada en la

ciudad de San Juan de Pasto capital del Departamento de Nariño, el cual fue creado el 6 de agosto de 1904 y situado al sur-occidente de Colombia en la zona fronteriza con el Ecuador entre la gran llanura pacífica y la vertiente oriental amazónica.

La ciudad de San Juan de Pasto fue fundada por el español don Lorenzo de Aldana en 1536 y actualmente cuenta con una población de 424.283 habitantes; la ciudad posee una serie de museos que son un reflejo de la riqueza histórica y cultural de sus antepasados, perteneciente al arte precolombino y contemporáneo; se destacan, entre otras cosas, la amabilidad de su gente, sus paisajes pintorescos su gran variedad gastronómica y sus reconocidos trabajos en barniz así como sus tejidos, y productos en cuero.

Por su parte, la Universidad de Nariño fue fundada por el primer gobernador del departamento don Julián Buchely, en 1904; actualmente, cuenta con 11 facultades y 37 programas de pregrado de diversa índole que se ofrecen a la comunidad nariñense y al país en general.; la Institución ofrece programas de postgrado a nivel de especializaciones, maestrías y convenios con otras universidades a nivel de doctorado; igualmente, la universidad tiene en funcionamiento los servicios de extensión y centros de estudios como medios para llevar a cabo su proyección hacia la comunidad. En el momento, la institución cuenta con 70 grupos de investigación en diferentes campos del saber.

El actual Departamento de Lingüística e Idiomas, inicialmente llamado Departamento de Idiomas Modernos, luego Departamento de Lenguas Modernas y posteriormente Departamento de Idiomas, tuvo sus orígenes en el Departamento Electrónico de Idiomas; mediante Acuerdo número 14 de 1966 se crea este departamento adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación. (Calvache, 2005: 62-63); actualmente, esta unidad académica pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas. La visión y misión del departamento en referencia son:

- *Visión*

El programa de Licenciatura en Inglés-Francés formará educadores en estas lenguas extranjeras con excelencia científica, académica, investigativa y pedagógica; con alto sentido de proyección a la comunidad, comprometidos con las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales en el contexto regional, nacional e internacional. Esta formación estará permeada por un marco axiológico que responda a las exigencias del entorno y a los avances tecnológicos. En un tiempo prudencial, se estima incrementar los contactos a nivel nacional e internacional con diferentes Instituciones de educación superior, pertenecer a redes académicas y de investigación y así mismo crear las condiciones para la movilidad tanto de docentes como de estudiantes.

- *Misión*

El programa de Licenciatura en Inglés – Francés tiene como misión formar educadores que se desempeñen en la enseñanza – aprendizaje, de las lenguas extranjeras, con reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica, investigativa y profesional, dentro de una perspectiva humanística, pluralista y creativa en el contexto del mundo contemporáneo.

La Licenciatura en Inglés – Francés prepara profesionales con una competencia comunicativa fluida y eficaz, un dominio teórico pertinente y habilidades y competencias didácticas consecuentes con los modelos pedagógicos vigentes.

La acción académica del programa incentiva la participación estudiantil y profesoral en diferentes tipos de investigación que redunden en propuestas alternativas a problemas del contexto, como proceso fundamentado en la conceptualización y actividades de la investigación tanto formativa como en sentido estricto.

El conocimiento teórico aunado a las actividades investigativas permitirá a los nuevos educadores abrir espacios de proyección hacia la comunidad.

A lo largo de su historia el Departamento de Lingüística e Idiomas ha ofrecido un número considerable de programas a nivel de licenciatura tales como: Licenciatura en Inglés-Francés, Licenciatura en Inglés- Español, Licenciatura en Educación Básica: Inglés, Licenciatura en Educación Preescolar y Básica Primaria: Inglés, Licenciatura en Educación Básica y Media: Inglés.

Actualmente, están al servicio de la comunidad nariñense dos programas con acreditación previa otorgada por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2000 a saber: Licenciatura en Inglés-Francés y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés los cuales funcionan en las dependencias de la sede las Acacias en la ciudad de Pasto. Estos programas están en procesos de auto-evaluación con miras a la obtención de la acreditación de alta calidad prevista para el año 2010.

2.4. Marco legal

El presente trabajo investigativo se ampara en las normas legales pertinentes establecidas en nuestro país, a saber:

- Constitución Política de Colombia

La Constitución Política de Colombia de 1991, establece en su artículo número 17 que:

El estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”; de igual manera, el artículo 69 indica que “el estado fortalecerá la investigación científica en las universidades privadas y oficiales y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo; por su parte el artículo 70 de la misma constitución expresa que el Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

- Ley 30 de 1992

Esta ley garantiza el servicio público de la educación superior en Colombia y destaca la importancia de la investigación en la formación de los futuros profesionales, como lo revelan los siguientes artículos:

ARTÍCULO 4o. La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

ARTÍCULO 6o. Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones:

- Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
- Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.

ARTÍCULO 31. De conformidad con los artículos 67 y 189, numerales 21, 22 y 26 de la Constitución Política de Colombia y de acuerdo con la presente Ley, el fomento, la inspección y vigilancia de la enseñanza que corresponde al Presidente de la República, estarán orientados a proteger las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

- Ley 115 de 1994

Con relación a los fines de la educación establecidos en el artículo V, la Ley establece:

- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

La Ley 115 expresa en su artículo 109, literales **a** y **c** las finalidades de los educadores en los siguientes términos:

- “Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico”.

- Decreto 2566 de 2003

Este decreto hace referencia a las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos de calidad de los programas académicos de educación superior; en su artículo V establece lo siguiente: “la institución deberá presentar de manera explícita la forma cómo se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a los

estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento teniendo en cuenta la modalidad de formación [...]”.

- Resolución 1036 de 2004

Igualmente la Resolución 1036 de 2004 define las características de calidad para los programas de pregrado y especialización en educación y en su artículo 3 establece:

Formación investigativa. Con el propósito de hacer efectiva la articulación entre docencia e investigación y de desarrollar en los estudiantes la cultura investigativa y el pensamiento crítico, así como coadyuvar al desarrollo educativo nacional, regional, institucional y de las comunidades educativas, las instituciones de educación superior con programas de pregrado y/o especialización en Educación, deberán disponer de una infraestructura adecuada para el desarrollo de la investigación educativa y pedagógica y poner en marcha, por lo menos, una línea de investigación.

Así mismo, los programas de pregrado y/o especialización en Educación, podrán establecer alianzas estratégicas interinstitucionales y redes académicas e investigativas regionales, nacionales e internacionales para crear y desarrollar la infraestructura investigativa y de publicaciones correspondiente. Con base en los requerimientos establecidos en la presente resolución, las instituciones o entidades asociadas para tal efecto, establecerán los parámetros de orientación, organización y funcionamiento de la investigación educativa y de las publicaciones, lo mismo que los mecanismos de relación con las secretarías de educación y con las comisiones regionales de Ciencia y Tecnología.

METODOLOGÍA

Universo

Teniendo en cuenta que las unidades de análisis de esta investigación están claramente identificadas y determinadas y corresponden al total de la población, no es necesario establecer una muestra; en consecuencia, el universo está formado por los 30 trabajos de grado de los egresados de la Licenciatura en Inglés-francés del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, durante el período comprendido entre el segundo semestre académico del 2005 hasta el segundo semestre académico del 2007 (ver anexo 1); lo anterior teniendo en cuenta que la licenciatura en mención obtuvo la Acreditación Voluntaria en junio del 2000 según resolución No. 1752 del Ministerio de Educación Nacional, por consiguiente, las primeras promociones posteriores a la acreditación egresaron a partir del segundo semestre del año 2005.

3.1. Enfoque y tipo de investigación

El presente trabajo investigativo se inscribe dentro del *enfoque cualitativo Histórico Hermenéutico* por cuanto, básicamente, se trata de un estudio interpretativo de documentos escritos y una serie de trabajos de grado de egresados del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño; en este sentido, se llevó a cabo un proceso de análisis inductivo con miras a identificar desde una perspectiva holística, ciertos patrones que reflejen el estado del arte de dichos trabajos; igualmente, se desarrolló una serie de entrevistas cuyo contenido se sometió a procesos de interpretación y significación (o resignificación) del componente investigativo en esta unidad académica; el propósito de la investigación no es hacer generalizaciones sino explorar una realidad particular haciendo uso de la subjetividad argumentada que permita validar los resultados; este trabajo corresponde a un *tipo de investigación documental descriptiva* pues a través del estudio pormenorizado de documentos y del

establecimiento de categorías de análisis se pudo determinar las características predominantes de la investigación y de los trabajos de grado en el Departamento en referencia.

3.2. Técnicas de recolección de la información

La información requerida para el desarrollo del presente trabajo investigativo se obtuvo a través de la *entrevista* y el *análisis de documentos*; con respecto a la primera, se procedió a llevar a cabo *entrevistas enfocadas* a algunos de sus docentes, con el fin de lograr una aproximación relacionada con la concepción de investigación, enfoque de investigación, tipos de investigación y los tipos de relaciones entre las partes constitutivas de los trabajos.

Por otra parte, se hizo un detallado *análisis documental* consistente en la lectura y posterior análisis e interpretación de documentación relacionada con la investigación y los trabajos de grado.

3.3. Instrumentos de recolección de información

Para el caso de las entrevistas se recurrió al uso de guiones de investigación a través de los cuales se obtuvo la información que fue registrada en una grabadora y posteriormente transcrita; con relación al análisis documental, se utilizaron algunos cuadros o matrices para obtener información relacionada con la concepción de investigación existente en el departamento, los enfoques y tipos de investigación de los trabajos, los campos temáticos desarrolladas en los mismos y los tipos de relaciones (armónicas, fluctuantes, distantes, inexistentes), existentes entre las partes constitutivas de dichos trabajos.

3.4. Técnicas de análisis de la información

Los datos recopilados se analizaron desde el punto de vista cuantitativo, según el caso, empleando algunos registros numéricos, y cualitativo, a partir de la configuración de categorías que permitieron tanto la interpretación sistemática y global como la generación proyectiva de unos lineamientos que podrían orientar la investigación y la realización de los trabajos de grado.

3.5. Diseño metodológico

La presente investigación se llevó a cabo siguiendo un serie de pasos, los cuales se detallan a continuación: en primera instancia, se procedió a obtener la información relacionada con los objetivos propuestos en este trabajo; para tal efecto, se recurrió a las técnicas e instrumentos de recolección ya mencionadas; en segundo lugar, se hizo el análisis de dicha información que fue organizada en matrices (ver anexo 1); luego se procedió a la interpretación a través de la *explicación* de la información obtenida por medio de la teoría, es decir, teniendo en cuenta las consideraciones y postulados de algunos autores; de igual manera, se procedió a lo que hemos denominado *comprensión* de dicha información, la cual fue comparada con parte de la realidad investigativa existente en el Departamento de lingüística e Idiomas, la experiencia del investigador y las opiniones y vivencias de personas relacionadas con este campo. Por otra parte, se hizo la triangulación de la información entre las fuentes consultadas. Finalmente, se procedió a elaborar una propuesta. En resumen, se llevaron a cabo tres fases, a saber: fase inicial, fase de análisis e interpretación de los resultados, y fase de la propuesta.

En la fase inicial se procedió a la lectura de los documentos sobre investigación, existentes en esta unidad académica tales como el Proyecto Educativo del programa 2001 (P.E.P.), así como el P.E.P. 2007; estos documentos incluyeron los planes de estudios correspondientes a la Licenciatura en Inglés-Francés, la concepción de

investigación existente, la descripción de las asignaturas de investigación, los programas presentados por los profesores y las líneas de investigación; así mismo, se consultó la reglamentación relacionada con la presentación de los trabajos de grado para los estudiantes. Estos documentos suministraron información relacionada con:

- *Concepción teórica* de la investigación en el departamento.
- *Enfoques y tipos* de investigación que orientan los trabajos de grado.
- *Campos temáticos* desarrollados en los trabajos de grado.
- Número de cursos de investigación ofrecidos a los estudiantes expresado en el plan de estudios, incluyendo las respectivas intensidades horarias.
- Tipo de formación investigativa que reciben los estudiantes de acuerdo con las descripciones de los cursos de investigación respectivos y los programas presentados por los profesores.
- Reglamentación sobre la presentación de trabajos de grado en el departamento.

También se llevaron a cabo *entrevistas enfocadas* a algunos docentes del Departamento de Lingüística e Idiomas, las cuales suministraron información relacionada con:

- *Concepción* de investigación en esta unidad académica.
- *Enfoques y tipos* de investigación predominantes.
- *Temáticas* desarrolladas en los trabajos.
- *Coherencia* entre las partes constitutivas de los trabajos de grado.

- Tipo de formación investigativa que reciben los estudiantes.
- Responsabilidad individual o grupal del componente investigativo.
- Usuarios de los trabajos de grado de los egresados.
- Objetivos de la formación investigativa.
- Sugerencias para mejorar el componente investigativo.

La anterior información se denominó *referentes orales de investigación*.

Los docentes entrevistados fueron seleccionados teniendo en cuenta criterios como:

- Tener o haber tenido bajo su cargo asignaturas de investigación.
- Haber sido asesor de trabajos de grado.
- Haber sido evaluador de trabajos de grado.
- Ser profesor de tiempo completo de esta unidad académica.

Posteriormente se procedió al estudio de los trabajos de grado de los egresados de la Licenciatura en Inglés-Francés; para tal efecto, se solicitó a la dirección del Departamento el listado de los mencionados trabajos (ver anexo 2).

La fase de análisis e interpretación de resultados prosiguió una vez concluida la fase inicial de obtención de información a partir de la lectura de documentos escritos,

entrevistas y el estudio de los trabajos de grado propiamente dichos; para tal efecto, se llevó a cabo una serie de procesos interpretativos de la información recolectada para cada una de las siguientes categorías:

- Concepción de investigación existente en el departamento.
- Enfoques y tipos de investigación predominantes en los trabajos.
- Temáticas desarrolladas en los trabajos de grado.
- Tipos de relaciones existentes entre las partes de los trabajos.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La información completa recolectada en el presente trabajo se encuentra registrada en el anexo No. 2; a continuación, se presenta el análisis y la interpretación de los datos encontrados en los documentos escritos (P.E.P. 2001, P.E.P. 2002, programas de las asignaturas de investigación presentados por los docentes y la reglamentación existente), los trabajos de grado de los egresados y las entrevistas. Para llevar a cabo el análisis y la interpretación antes mencionada, se han creado cuatro (4) categorías denominadas *concepción de investigación*, *enfoques y tipos de investigación*, *campos temáticos* y *tipos de relaciones*, las cuales en su orden corresponden a los siguientes objetivos:

- Identificar la concepción de investigación existente en la licenciatura en Inglés-Francés.
- Identificar los enfoques y tipos de investigación que orientan los trabajos de grado realizados por los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés.
- Establecer los campos temáticos desarrollados por los egresados en los trabajos de grado.
- Establecer los tipos de relaciones existentes entre la formulación del problema, objetivo general, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones de los trabajos de grado de los egresados.

Para cada una de las categorías se han elaborado cuadros de dos columnas; la primera, registra la transcripción resumida de la información total y la segunda denominada *descriptores/mezcla*, representa las ideas más importantes de la columna uno.

Después de cada cuadro, se hace la interpretación teniendo en cuenta los aspectos teóricos correspondientes, los hallazgos de la realidad estudiada y la experiencia del investigador; esta triangulación evidencia la confiabilidad y validez del proceso y permite al mismo tiempo la configuración de algunas conclusiones.

Las técnicas utilizadas para la recolección, análisis e interpretación de los resultados fueron el análisis documental y la entrevista. Para efectos de organización de la información, se ubican primero los cuadros correspondientes a los documentos escritos y al final, se hace la interpretación de la información obtenida en las entrevistas.

4.1. Documentos escritos

Categoría 1: Concepción de investigación

Cuadro N° 1. *Resumen de concepción de investigación de acuerdo con los documentos escritos.*

DOCUMENTOS ESCRITOS (concepción de investigación)	
TRASCIPCIÓN	DESCRIPTORES/MEZCLA
<p>P.E.P. 2001, programas de asignaturas de investigación, reglamentación.</p> <p>1. “El Programa de Licenciatura en Inglés – Francés asume la investigación educativa como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico”.</p>	<p>Se asume la investigación como <i>f fuente de conocimiento pedagógico y didáctico.</i></p>
<p>2. “La investigación es un elemento fundamental en el proceso de formación del futuro educador en el cual se consolida la verdadera formación profesional docente”.</p>	<p>Es un <i>elemento fundamental en el proceso de formación del futuro educador.</i></p>

<p>3. “La investigación permite la praxis, la reflexión y la crítica a las diferentes corrientes de investigación. En la asignatura <i>Introducción a la investigación</i> se concibe la investigación como el espacio propicio para generar reflexión sobre el objeto, el método y el sujeto donde se pueda desarrollar investigación cualitativa y cuantitativa”. “El estudiante debe tener una actitud crítica de su propia práctica y actitud de compromiso para su futuro papel como maestro investigador”.</p>	<p>Se concibe como <i>el espacio para la reflexión, actitud crítica y de compromiso.</i></p>
<p>4. [...] “la investigación debe ser práctica y debe fundamentarse en el principio de la pedagogía activa “aprender haciendo” [...]. La filosofía del curso es la pedagogía activa, “aprender haciendo”</p>	<p>Se fundamenta en el principio de <i>aprender haciendo.</i></p>
<p>5. “Los futuros educadores deben estar en capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente” [...]</p>	<p><i>Trabajo en equipo</i></p>
<p>6. Resolución No. 001 de diciembre 9 de 1998</p>	<p>No define</p>
<p>P.E.P. 2007 y programas de asignaturas de investigación, reglamentación.</p> <p>1. “La investigación se concibe ligada a la práctica cotidiana del profesorado y a la formación de los docentes”.</p>	<p>Se concibe como un <i>fenómeno ligado a la práctica cotidiana del profesorado y a la formación de docentes.</i></p>
<p>2. [...] “La investigación está encaminada al cambio educativo, circunscrita a la reflexión y análisis de los problemas que surgen y se vivencian en la acción educativa en general” [...]</p> <p>[...] “La investigación está ligada a la configuración de líneas, actuaciones concretas que provoquen transformaciones e innovaciones del sistema educativo: mejora de la calidad de la enseñanza, mejora en la calidad del aprendizaje, bajo parámetros éticos y democráticos”.</p>	<p>Está circunscrita a la <i>reflexión y análisis de problemas para el cambio educativo, de manera ética y democrática.</i></p>

3. “La investigación se concibe como una expresión del esfuerzo colectivo, de construcción social, para explicar y comprender la problemática cultural del contexto”.	Se concibe como una <i>construcción social para comprender la problemática cultural del contexto.</i>
4. “Los fundamentos del proceso investigativo giran alrededor de los temas sobre el conocimiento, la ciencia y la teoría, los cuales constituyen el fin primordial del tópico específico de la investigación”.	Los fundamentos de la investigación giran alrededor del <i>conocimiento, la ciencia y la teoría.</i>
5. Resolución 002 de noviembre 5 de 2004	No define

Fuente: la presente investigación

El P.E.P. 2001 asume la investigación como *fuerza de conocimiento pedagógico y didáctico*, como un elemento fundamental en el proceso de *formación* del futuro educador y como el espacio para la *reflexión, actitud crítica* y de compromiso, fundamentado en el principio de *aprender haciendo*, en espacios que impliquen *trabajo en equipo*.

Si se establece que la investigación es una *fuerza de conocimiento pedagógico y didáctico*, se asume que el futuro profesor debería estar en condición de generar conocimiento acerca de la educación y la enseñanza (recordemos que la pedagogía es un constructo teórico sobre la educación y la didáctica un constructo teórico sobre la enseñanza), debería, igualmente estar en capacidad de investigarse a sí mismo y de indagar acerca de todo lo que sucede en la clase y fuera de ella; no obstante, parece que estamos lejos de lograr este cometido el cual todavía se encuentra en procesos de maduración y desarrollo; como lo indica De Miguel M. (citado por Paz Sandín 2003: 22), existen ciertas reticencias entre el profesorado ante la investigación educativa como fuerza de conocimiento; el autor establece que hay algunas dificultades relacionadas con la participación de los docentes en procesos investigativos; igualmente existen

resistencias ante los mencionados procesos y además, se observan problemas con el desarrollo del profesional docente. Se evidencia en esta concepción de investigación una postura saludable que podría conducir a la redimensión del papel del docente y del futuro maestro frente a la investigación y frente a su propio ejercicio profesional.

Nos parece apropiado que la investigación se conciba como un elemento importante en la *formación* del futuro profesional de la enseñanza de los idiomas, considerando que, como lo expresa Cajiao (2004: 125), el hombre tiene una inclinación natural hacia el proceso investigativo, por lo tanto, la escuela debe fomentar ese espíritu curioso del ser humano, de tal manera, que lo convierta en un individuo capaz, no sólo de transmitir los conocimientos descubiertos por otras personas (quienes en muchos casos no son docentes), sino también de indagar acerca de su propio ejercicio profesional y aproximarse, de esa manera, a la producción de su propio conocimiento.

Esta concepción de investigación establecida en el P.E.P. 2001 y modificada en el año 2004, refleja en parte, aquella establecida por Ander Egg (citado en Tamayo y Tamayo 2007:38), según la cual la investigación es “[...] un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano”.

Nos parece que el concepto de investigación del P.E.P. 2001 incluye diversos aspectos al parecer muy ambiciosos y muy exigentes para el contexto en el cual se va a aplicar; si bien es cierto, la investigación debe generar conocimiento, en el nivel de pregrado (en este caso de licenciatura), no se logra tal propósito debido, en parte, a que los estudiantes no tiene las bases conceptuales y procedimentales suficientes para emprender trabajos investigativos de gran rigurosidad e investidura; se supone que los estudiantes de pregrado cursan las carreras de su preferencia, lo cual no incluye dentro de sus prioridades la investigación propiamente dicha. Por otra parte, la habilidad para investigar sistemáticamente, a través de la reflexión, la actitud crítica y el compromiso, se aprende por medio de la práctica; a nivel de pregrado los estudiantes centran su

atención en los núcleos conceptuales de su especialidad, esto es, ocho o diez semestres, mientras el componente investigativo se desarrolla, por lo general, en dos o tres, de tal manera que a lo largo de la carrera un estudiante a duras penas puede familiarizarse con lo que realmente significan los procesos investigativos.

El P.E.P. 2001, de esta unidad académica, sugiere que el trabajo investigativo debe hacerse en *equipo*, lo cual parece muy razonable pero no corresponde a la realidad porque la mayoría de los trabajos de grado analizados en esta investigación son realizados por un solo estudiante.

Siguiendo la *concepción de investigación* del P.E.P. 2001, nos parece que la actitud crítica y reflexiva que se debe desarrollar en el estudiante, está todavía lejos de ser una realidad por cuanto no existen las suficientes condiciones ni espacios académicos para introducir al estudiante en procesos realmente reflexivos y críticos que le permitan expresar su punto de vista, sugerir alternativas, criticar constructivamente lo atinente a la enseñanza, el aprendizaje, metodología de los docentes, sistemas de evaluación, recursos utilizados, manejo de la autoridad del docente, manejo útil del tiempo, entre otros aspectos.

Cabe rescatar, de esta concepción, la importancia de fundamentar la investigación en el principio de *aprender haciendo*; esto implica un proceso de formación teórica previo para luego introducir al estudiante en las prácticas investigativas; en esta unidad académica, según lo revela uno de los entrevistados, los estudiantes deben, al cabo del último curso de investigación, tener elaborado un proyecto completo de investigación debidamente corregido y bien orientado. El *trabajo en equipo* es saludable siempre y cuando se lleve a cabo de manera apropiada; esta modalidad permite establecer responsabilidad grupal, con funciones claramente definidas para cada uno de los integrantes del equipo; permite además, la posibilidad de que los estudiantes realicen los trabajos de grado con compañeros de otras disciplinas como la psicología la sociología etc.

En conclusión, esta concepción de investigación establecida en el P.E.P. 2001, no refleja plenamente la realidad de los procesos investigativos que se llevan a cabo en el Departamento de Lingüística e Idiomas. Las condiciones para generar conocimiento, para trabajar en equipo o para desarrollar en el estudiante actitud reflexiva y crítica, propiamente dicha, están todavía en el marco de una perspectiva que podría dar sus frutos en el futuro.

Según el P.E.P. 2007, la investigación es un fenómeno ligado a *la práctica cotidiana* del profesorado y a *la formación de docentes*. Se concibe como una construcción social para comprender la problemática cultural del contexto, circunscrita a la reflexión y análisis de problemas para el cambio educativo. Los fundamentos de la investigación giran alrededor del *conocimiento, la ciencia y la teoría*.

Esta síntesis de concepción de investigación se aproxima, parcialmente, a la definición establecida por Monroe (citado por Tamayo y Tamayo, 2007: 39) según la cual la investigación educativa consiste en descubrir principios y generar conocimientos para luego aplicarlos al campo de la educación. En otras palabras, algunos de los campos de investigación considerados como útiles para el docente podrían ser aquellos que él más conoce, o sea su propio trabajo diario; las reflexiones sobre lo que él observa, lo que hace y lo que siente en el aula y fuera de ella podrían convertirse en fuentes valiosas de eventuales proyectos investigativos. Sin embargo, pocos son los docentes y los futuros profesores que ven en la investigación una manera de mejorar su ejercicio profesional, para beneficio propio y de los estudiantes.

Se concibe la investigación como una construcción social; esto, en términos de Gibbons (citado por Paz Sandín; 2003: 19-20) equivaldría al modo de investigación denominado “modo dos” según el cual el conocimiento derivado de la investigación debe tener un contexto de aplicación, es decir, una utilidad que beneficie a la sociedad propiamente dicha. Dicho modo, incluye un conjunto amplio de personas quienes constituyen

equipos transdisciplinarios, heterogéneos y transitorios. Esta mirada de investigación como una construcción social concuerda con aquella establecida por el sistema de investigaciones de la Universidad de Nariño, según la cual la investigación se concibe: “como un proceso de relevancia social que contribuye al enriquecimiento de la cultura, al avance de la ciencia, al fortalecimiento de la identidad nacional, al análisis y solución de los problemas de su entorno regional, nacional y mundial”.

Desafortunadamente, la investigación en nuestro departamento no ha logrado traspasar algunas barreras las que, a su vez, han impedido empezar con el trabajo investigativo intradisciplinar y con el trabajo en equipo; salvo algunas excepciones, no se han evidenciado diálogos académicos entre los docentes con el fin de hacer de la investigación una construcción social o al menos una construcción en equipo.

Esta definición de investigación incluye tres términos importantes relacionados entre sí: el conocimiento, la ciencia y la teoría. El conocimiento le permite al sujeto encontrar sus propias explicaciones sobre el objeto (Tamayo y Tamayo 2007:13). Este presupuesto teórico sugeriría una búsqueda de soluciones a los problemas en el campo de la enseñanza de los idiomas, todo, en el marco de un contexto específico. Los trabajos de grado revisados en esta investigación dan cuenta de su orientación hacia la solución de problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, los recursos y los factores que eventualmente pueden afectar el campo en referencia. Si bien es cierto en este departamento se han intentado hacer aproximaciones importantes hacia la generación de conocimiento, considero que en este nivel la meta debe orientarse hacia la formación de investigadores, empezando desde la parte teórica hasta la puesta en práctica de la misma, no con el exclusivo ánimo de generar conocimiento, sino de reactivar el espíritu investigativo innato en el ser humano, despertando así el interés del estudiante por los procesos investigativos. Por otra parte, y como ya se mencionó anteriormente, la socialización de resultados de los trabajos es muy mínima en virtud de la escasez de difusión de los mismos.

Con respecto a las asignaturas de investigación establecidas en los dos planes de estudios analizados, cabe decirse que en ambos programas existen el mismo número de asignaturas (tres), con modificaciones en su denominación y probablemente en su contenido; en el P.E.P. 2001 se comienza directamente con la Metodología y paradigmas de la investigación pedagógica, el P.E.P. 2007 inicia con un curso introductorio y de ambientación llamado Introducción a la investigación; las asignaturas restantes del primer proyecto se centran en el método de investigación y se denominan Metodología de la Investigación en Lenguas Extranjeras I y II; por su parte, el proyecto nuevo incluye asignaturas con una perspectiva más amplia por cuanto se parte aborda el tema desde la pedagogía que, como se sabe, es un concepto más amplio que el de la educación, y la didáctica; en consecuencia, el espectro de posibilidades investigativas podría ser mucho más amplio. Tales asignaturas se denominan Investigación en Pedagogía de las Lenguas I y II.

En pocas palabras, esta concepción del P.E.P. 2007 nos parece más aplicable y más realizable que la anterior; se evidencia una visión más social de lo que es la investigación; haría falta implementar procesos de apropiación y sensibilización de esta definición para poder llevarla a la práctica satisfactoriamente.

Categoría 2: Enfoques y tipos de investigación

Cuadro N° 2. *Resumen de enfoques de investigación de acuerdo con los documentos escritos.*

DOCUMENTOS ESCRITOS (<i>enfoques de investigación</i>)	
TRASCRIPTIÓN	DESCRIPTORES/MEZCLA
<p>P.E.P. 2001 y programas de asignaturas de investigación</p> <p>1. No se menciona explícitamente la</p>	<p><i>No habla de enfoques.</i></p>

<p>clase de enfoque que orienta los procesos investigativos en esta unidad académica.</p>	
<p>2. “La investigación permite la praxis, la reflexión y la crítica a las diferentes corrientes de investigación; La investigación educativa y pedagógica permite analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente”.</p>	<p><i>La investigación permite la praxis, la reflexión y la crítica las corrientes de investigación. Además, la investigación educativa y pedagógica permite la apropiación de los valores de la investigación (características del enfoque histórico-hermenéutico y del crítico-social)</i></p>
<p>3. Los programas revisados presentados por los profesores de investigación no mencionan ningún tipo de enfoque llámese empírico analítico, histórico hermenéutico, o crítico social, pero se incluyen dentro de los objetivos, los enfoques cualitativo y cuantitativo.</p>	<p><i>Se mencionan los enfoques cualitativo y cuantitativo.</i></p>
<p>P:E:P: 2007 y programas de asignaturas de investigación.</p> <p>1. “La investigación es un mecanismo de cambio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de manera ética y democrática”.</p>	<p><i>La investigación es un mecanismo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de manera ética y democrática (características del enfoque crítico-social)</i></p>
<p>2. [...] “la investigación se comprende en la complejidad y la pluridisciplinariedad, en los contextos histórico-sociales, económicos, técnicos y políticos, en el marco de las nuevas tendencias educativas y sociales”.</p>	<p><i>La investigación se comprende en la complejidad y la pluridisciplinariedad y en los distintos contextos (características del enfoque histórico-hermenéutico).</i></p>

<p>3. “La finalidad primordial del curso es proporcionar a los estudiantes los conocimientos paradigmáticos de la investigación cualitativa y cuantitativa”. Se indican dos tipos de paradigmas de investigación: cuantitativo y cualitativo.</p>	<p><i>Conocimientos paradigmáticos de investigación cualitativa y cuantitativa.</i></p>
<p>3. “El objetivo del curso es interpretar los enfoques metodológicos naturalista, interpretativo y crítico social (objetivo de un curso de investigación)”.</p>	<p><i>Enfoques metodológicos naturalista, interpretativo y crítico social.</i></p>

Fuente: la presente investigación

En el P.E.P. 2001 y en los programas de asignaturas de investigación correspondientes al período 2000-2004, no se habla de ninguno de los enfoques cuya clasificación se tuvo en cuenta para el desarrollo del presente trabajo (enfoque empírico-analítico, enfoque histórico-hermenéutico y enfoque crítico-social). No obstante, se menciona de manera muy general, los enfoques cualitativo y cuantitativo y se expresan algunas características propias del enfoque histórico-hermenéutico y del crítico-social, a saber: la investigación permite la praxis, la reflexión y la crítica de las corrientes de investigación. Además, indica el texto en referencia, la investigación educativa y pedagógica permite la apropiación de los valores de la investigación.

Es preciso indicar que existen diversas clasificaciones o mejor diversas denominaciones de los enfoques en el campo investigativo, por ejemplo:

- Enfoque empírico-analítico (cuantitativo, racionalista).
- Enfoque histórico-hermenéutico (cualitativo, naturalista, interpretativo- simbólico o fenomenológico).
- Enfoque crítico-social (participativo)

Otra clasificación es la siguiente:

- Enfoque empirista (probabilista, positivista, neopositivista, atomista, lógico).
- Enfoque racionalista-deductivo (deduccionista, teórico, teoricista, crítico).
- Enfoque vivencial (sociohistoricista, fenomenológico, dialéctico-crítico, simbólico-interpretativo, psicologista, hermenéutico, naturalista).

Como puede observarse, las denominaciones pueden cambiar notoriamente, sin embargo, parece que todas apuntan a diferenciar dos grandes campos: el cuantitativo y el cualitativo. El primero asociado con el enfoque empírico-analítico (cuantitativo, racionalista) o enfoque empirista-inductivo (probabilista, positivista, neopositivista, atomista, lógico) y el segundo con las otras clasificaciones restantes indicadas anteriormente.

En el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño, se han implementado los dos enfoques investigativos, el cuantitativo inicialmente y el cualitativo posteriormente; como ya se ha indicado en este trabajo, hoy en día, existe una aproximación y un acercamiento entre estos dos paradigmas, los cuales en vez de excluirse se complementan; existe una tendencia de las ciencias sociales hacia los enfoques cualitativos llámense interpretativo o socio-crítico; en este sentido, podría señalarse que en el campo de la enseñanza de los idiomas como lengua extranjera, los enfoques cualitativos serían los más indicados por tratarse de fenómenos y procesos interpretativos en los cuales cobran gran importancia los aspectos contextuales y situacionales, así como la posición del investigador.

Por su parte el P.E.P. 2007 y los programas de asignaturas de investigación correspondientes al período 2005-2007, hacen referencia a la investigación como un mecanismo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de manera ética y democrática

(características del enfoque crítico-social), y se comprende en la *complejidad* y la *pluridisciplinariedad* y en los distintos contextos (características del enfoque Histórico-hermenéutico); se continúa hablando de enfoque cualitativo y de enfoque cualitativo y por primera vez se mencionan los enfoques de investigación. Por primera vez se habla los enfoques metodológicos naturalista, interpretativo y crítico social, en uno de los programas presentados por los profesores.

La inclusión del término *complejidad* supone hablar de la interconexión de distintas dimensiones de lo real, la emergencia de procesos, hechos u objetos multidimensionales, multirreferenciales, interactivos con componentes de aleatoriedad, azar e indeterminación, que conforman en su aprehensión grados irreductibles de incertidumbre. Por lo tanto, un fenómeno complejo exige de parte del sujeto una estrategia de pensamiento, a la vez reflexiva, no reductiva, polifónica y no totalitaria/totalizante. Un pensamiento exorbitante (capaz de pensar fuera de la órbita de los lugares comunes). Así es que, la complejidad se presenta en lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre. La aparición de la complejidad en las ciencias permitió dar un giro en la comprensión de este término, que llevó inclusive a la necesidad de replantear la dinámica misma del conocimiento y del entendimiento. (<http://www.complejidad.org/cms/?q=node/3>)

Como puede verse si se aborda la investigación dentro de los campos de la *complejidad*, habría necesidad de reconfigurar y redimensionar muchas concepciones, procesos y maneras de actuar en este campo. Tendría, entonces, que tenerse en cuenta que nada es unideterminado, todo se relaciona con todo y el riesgo, el error incluso el desorden (hay orden en el desorden) hacen parte de la realidad. En consecuencia, y para el caso que nos compete, la investigación debería estar relacionada con todas las asignaturas (o núcleos conceptuales si se quiere) de todos los semestres, las cuales deberían desarrollarse en el contexto investigativo y estar a su vez relacionadas entre sí; a simple vista parece fácil de implementarse, pero en realidad, esto supondría un cambio muy significativo en la

configuración del currículo, en la concepción de investigación, en el trabajo en equipo, no en grupo, de los docentes, etc.

El P.E.P. 2007 alude a la *pluridisciplinariedad*, la cual consiste en el estudio del objeto de una sola y misma disciplina por medio de varias disciplinas a la vez. Por ejemplo, una pintura puede estudiarse por la historia del arte alternando con la física, la química, la historia de las religiones, la historia de Europa y la geometría. El objeto saldrá así enriquecido por la convergencia de varias disciplinas. El conocimiento del objeto dentro de su propia disciplina se profundiza con la aportación pluridisciplinaria fecunda. La investigación pluridisciplinaria en consecuencia aporta un "más" a la disciplina en cuestión, pero ese "más" está al servicio exclusivo de esa misma disciplina. (<http://nicol.club.fr/ciret/espagnol/visiones.htm>)

Valdría la pena preguntarse si en realidad estamos listos para abordar nuestro quehacer profesional desde la pluridisciplinariedad y si estamos listos para desarrollar investigación desde la mirada de distintas disciplinas; parece que tenemos todavía algunas dificultades para incursionar primeramente en el campo de lo intradisciplinar aspecto que, nos parece, antecede a lo pluridisciplinar.

Como puede apreciarse, en los dos proyectos educativos del programa estudiados no se menciona ningún enfoque en particular como referente que oriente los procesos investigativos en esta unidad académica, simplemente se hacen alusiones breves a algunos rasgos de algunos enfoques investigativos, específicamente, de los enfoques hermenéutico y el crítico social. Convendría analizar, por ejemplo, la relación existente entre el enfoque curricular que orienta el programa de Licenciatura en Inglés-Francés y las tres clases de enfoques planteados en este trabajo; considerando que el enfoque curricular del programa en referencia es el de *transición (investigativo)*, nos parece que el enfoque investigativo que mejor podría ajustarse a tal programa es el histórico-hermenéutico con proyección futura hacia el socio-crítico. Si se tiene en cuenta que, como lo señalan Goyes y Uscátegui (2000: 89) el enfoque curricular de transición

establece un método investigativo cualitativo, un desarrollo de la investigación educativa y el planteamiento y solución de problemas para la construcción de conocimiento, considerado como holístico, inacabado y complejo, parece razonable señalar que el enfoque histórico-hermenéutico reflejaría, más apropiadamente, tales características y tales propósitos.

En pocas palabras, tanto en el P.E.P. 2001 como en el 2007, no se menciona ninguno de los enfoques que se han tenido en cuenta en el presente trabajo. Sin embargo, en los dos documentos se hace alusión a algunas de las características del enfoque histórico-hermenéutico y del enfoque crítico social; además, se hace referencia a los enfoques cualitativo y cuantitativo, en general.

Cuadro N° 3. *Resumen de enfoques de investigación de acuerdo con los trabajos de grado.*

TRABAJOS DE GRADO (<i>enfoques de investigación</i>)	
CLASE DE ENFOQUE	COMENTARIOS (DESCRIPTORES/MEZCLA)
En ninguno de los veintiocho (29) trabajos de grado de los egresados se menciona expresamente la clase de enfoque de investigación utilizado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>No se menciona ninguna clase de enfoque.</i> 2. <i>Diez (10) de los trabajos utilizan la sección denominada “diseño” para referirse, probablemente, al enfoque de investigación.</i> 3. <i>En uno de los trabajos se hace alusión al “enfoque descriptivo”, talvez para referirse al tipo de investigación llevado a cabo.</i> 4. <i>En otro trabajo no se menciona ni el enfoque ni el tipo de investigación, solamente se indica que se trata de un diseño de pretest y postest.</i>

Fuente: la presente investigación

Se recurrió también a la lectura y análisis de los trabajos con el fin de identificar el enfoque o los enfoques que orientan dichos requisitos de grado. Una vez concluida esta fase, se encontró que en ninguno de los 29 trabajos se menciona el *enfoque* utilizado para llevar a cabo cada una de las investigaciones. Llama la atención el hecho de que en 10 de los trabajos estudiados los autores utilizan la sección de “diseño” para explicar la perspectiva investigativa del trabajo. Cabe recordar que el diseño se refiere, particularmente, a los pasos y procedimientos que el investigador planea llevar a cabo en el trabajo. Por otra parte, es curioso que se hable de *enfoque descriptivo*, como evidentemente ocurrió en unos de los trabajos, cuando en realidad no existe, o al menos el autor de esta investigación no logró encontrar esa clase de enfoque en ninguna de las clasificaciones existentes al respecto. Finalmente, se encontró que en uno de los trabajos no se menciona ni el enfoque ni el tipo de investigación, únicamente se señala que el trabajo se orientó bajo la realización de un pretest y un posttest; este hecho, es un indicio de la posible falta de acuerdo entre los asesores y evaluadores de esta unidad académica en relación con las partes mínimas constitutivas de un trabajo de investigación.

Como puede observarse, ni en los documentos escritos, ni en las entrevistas ni en los trabajos de grado de los egresados, se establece explícitamente el *enfoque* de investigación (llámese empírico-analítico, histórico-hermenéutico o crítico-social) que podría orientar el componente investigativo. Se evidencian, sin embargo, algunas de las características propias de los dos últimos enfoques, como ya se indicó anteriormente.

Cuadro N° 4. Resumen de tipos de investigación de acuerdo con los documentos escritos.

DOCUMENTOS ESCRITOS (<i>tipos de investigación</i>)	
TRASCRIPCIÓN	DESCRIPTORES/MEZCLA
<p>P.E.P. 2001 y programas de asignaturas de investigación.</p> <p>1. Se habla de una “investigación educativa y pedagógica”.</p>	<p><i>Investigación educativa y pedagógica.</i></p>
<p>2. “Tipos de investigación: teórica, aplicada, práctica, exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, cualitativa, cuantitativa, histórica e investigación-acción”.</p>	<p>11 tipos de investigación de diferentes clasificaciones: <i>teórica, aplicada, práctica, exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, cualitativa, cuantitativa, histórica e investigación-acción.</i></p>
<p>3. Se establece como objetivo de uno de los programas “abordar la investigación-acción dentro del marco de la investigación formativa”.</p>	<p><i>Investigación-acción e investigación formativa.</i></p>
<p>4. En la reglamentación establecida en la resolución No. 001 de diciembre de 1998, no se menciona ningún tipo de investigación en particular, en su lugar se señala un listado de modalidades de trabajo de grado a saber: “monografía, módulo instruccional, sistematización de conocimientos en forma de textos de estudio para los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media; investigación etnográfica en el aula de clase; planeación diseño y producción de ayudas educativas para la enseñanza de idiomas extranjeros; producción</p>	<p>No se mencionan tipos de investigación sino modalidades de trabajo de grado</p>

<p>lingüística; producción y adaptación de obras literarias con fines pedagógicos”.</p>	
<p>P.E.P. 2007 y programas de asignaturas de investigación.</p> <p>1. El proyecto señala: “existen dos orientaciones básicas en investigación: la formativa (diferentes niveles de exigencia) y la de sentido estricto, propiamente dicho”.</p> <p>Se plantea una “investigación formativa para la producción y creación del conocimiento, la confrontación de la teoría con la práctica, el aprovechamiento de las potencialidades, la contextualización de la realidad natural y social y la búsqueda de solución a los problemas planteados, para adentrarnos en las diferentes posibilidades de enfoques pedagógicos, que llevan a cualificar la educación y a generar cultura”.</p> <p>“La investigación formativa se ubica en un macrocontexto (investigación de los fenómenos educativos desde las perspectivas teóricas) y un microcontexto (profesor y estudiante construyen y recrean el conocimiento en el aula)”.</p>	<p><i>Investigación formativa e investigación en sentido estricto.</i></p> <p><i>Investigación formativa para producir conocimiento, cualificar la educación y generar cultura.</i></p> <p>Investigación formativa en un macrocontexto (perspectivas teóricas) y en un microconyexto (el aula).</p>
<p>2. Se abordan los siguientes tipos de investigación como objeto de estudio: “Histórica, descriptiva, experimental, otros”.</p> <p>Igualmente aparecen dos tipos de investigación: “cuantitativa (exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa e histórica) y cualitativa (etnografía, estudio de caso, biografía y teoría fundada)”.</p>	<p><i>Investigación histórica, descriptiva, experimental, otras.</i></p> <p><i>Investigación: cuantitativa (exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa e histórica) y cualitativa (etnografía, estudio de caso, biografía y teoría fundada).</i></p>

<p>3. En la reglamentación establecida en la resolución No. 002 de noviembre 5 de 2004, se establece lo siguiente: “El trabajos de grado en los programas del Departamento de Lingüística e Idiomas podrá tener las siguientes modalidades: investigación de campo e investigación temática”.</p>	<p><i>Investigación de campo, investigación temática.</i></p>
---	---

Fuente: la presente investigación

El P.E.P. 2001 no hace alusión a algún tipo de investigación en particular dentro del campo de la enseñanza de los idiomas; no obstante, se menciona la *investigación pedagógica y educativa* como una estrategia para “desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico”. A nuestro modo de ver, esta consideración es supremamente importante y necesaria pero, por ahora, parece ir más allá de nuestras actuales dimensiones y posibilidades en términos de aplicación y logro de resultados. Cuando hablamos de investigación educativa nos referimos a los procesos de indagación que se hacen en el campo de las *ciencias sociales* y más particularmente en las *ciencias de la educación*, dentro de las cuales hoy se reconoce que *la investigación educativa* tiene, entre otras, las siguientes funciones. De Miguel (1982) (citado por Paz Sandín, 2003: 14):

Epistémica. Su función es contribuir al análisis epistemológico con respecto a otras disciplinas educativas.

Innovadora. Estar al tanto e indagar acerca de los métodos, procedimientos y técnicas más novedosos.

Crítica. Capaz de autoevaluar constantemente los resultados obtenidos en sus propias investigaciones.

Sintética. Posibilidad de integrar y valorar los aportes de otras disciplinas educativas.

Dinamizadora. Generadora de una dialéctica permanente entre teoría y práctica.

Habría, entonces, que reflexionar si en esta unidad académica la investigación educativa cumple a cabalidad con las características detalladas anteriormente o si se trata de una mirada prospectiva que muestra el camino por donde transitar en este campo complejo de la investigación. A juzgar por el análisis de los trabajos de grado de los egresados hecho en esta investigación, nos parece que se cumple satisfactoriamente con la función *innovadora*, en virtud de la gran cantidad de trabajos relacionados con los métodos, procedimientos y técnicas más apropiados para la enseñanza de los idiomas.

Referirse a *investigación pedagógica* es incursionar en un campo incluso más amplio que el de investigación educativa. Recordemos que la *pedagogía* es el conjunto de conocimientos (principios, teorías y modelos) sobre la educación. Mientras la pedagogía es conceptual o teórica, la educación es una práctica social y observable. En consecuencia, la investigación pedagógica supone retos muy grandes cuyo logro debería pasar primero por las indagaciones y los resultados obtenidos en el campo de la educación.

Por otra parte, en algunos de los programas de la asignatura de investigación presentados por los profesores se encontraron los siguiente tipos de investigación: teórica, aplicada, práctica, exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, cualitativa, cuantitativa, histórica e investigación-acción.

Se establece, además, como objetivo de uno de los cursos abordar la investigación-acción dentro del marco de *la investigación formativa*. En primer lugar, no se encontró en este trabajo investigativo ningún trabajo de investigación-acción propiamente dicho. Sin embargo, consideramos muy importante que los estudiantes reciban las bases conceptuales y procedimentales de este tipo de investigación, por cuanto amplía el

panorama de posibilidades de aproximación al objeto de conocimiento. En segundo lugar, habría que determinar en qué consiste la *investigación formativa*; como ya se indicó en el marco teórico, este tipo de investigación está relacionada, con el hecho de que el estudiante se familiarice con los pasos investigativos y su funcionamiento; dicho proceso se podría operacionalizar a través de acciones como la realización de trabajos de grado (como se viene haciendo), el ensayo teórico, el trabajo de los estudiantes como asistentes de profesores investigadores y como auxiliares de investigación en proyectos institucionales, entre otros. Si se mira la investigación desde esta perspectiva, es preciso reconsiderar la orientación del componente en referencia incluyendo los contenidos, la metodología, los recursos etc.

En la reglamentación sobre trabajos de grado del año 1998, no se menciona ningún tipo de investigación en particular; en su lugar, se establece un listado de modalidades de trabajos de grado que en realidad casi nunca se cumplieron, por cuanto los estudiantes nunca recibieron formación adecuada para desarrollar tales modalidades excepto la monografía.

En resumen, el P.E.P. 2001 no propone alternativas relacionadas con los tipos de investigación que, eventualmente, podrían desarrollarse en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño. El documento en referencia, menciona la investigación pedagógica y educativa como estrategia que posibilite el avance del conocimiento pedagógico y didáctico.

El P.E.P. 2007 hace referencia a la investigación formativa y a la investigación en sentido estricto. Se hace especial énfasis en la investigación formativa en dos campos: el primero relacionado con la producción de conocimiento, cualificación de la educación y generación cultura y el segundo que ubica la investigación formativa en un macrocontexto (perspectivas teóricas) y en un microconyexto (el aula). En algunos programas presentados por los profesores se mencionan algunos tipos de investigación tales como la histórica, la descriptiva, la experimental, otras. Igualmente, aparecen la

siguiente clasificación Investigación: cuantitativa (exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa e histórica) y cualitativa (etnografía, estudio de caso, biografía y teoría fundada).

Como ya se ha indicado se ha indicado en este trabajo, nos parece que la investigación en sentido estricto y la producción de conocimiento teórico dista mucho de la realidad que se observa en el Departamento de Lingüística e Idiomas. Con el riesgo de parecer una ligereza apreciativa, consideramos que la generación de conocimiento en sentido estricto por parte de los profesores, no ha sido la más generosa y abundante, salvo en casos excepcionales. En este sentido, la realidad observada en esta investigación da serios indicios que muestran cómo los procesos investigativos están orientados hacia la metodología de la enseñanza de los idiomas (enseñanza, aprendizaje, evaluación, etc.), más que a la generación de conocimiento propiamente dicho.

Estamos de acuerdo con la consideración establecida en el programa en referencia, en el sentido de hacer del aula de clase (microcontexto), el espacio propicio para identificar problemas dignos de ser estudiados desde la perspectiva investigativa, así lo demuestran las temáticas de los trabajos estudiados.

Finalmente, se observa una variedad considerable de tipos de investigación que los estudiantes ven dentro de las asignaturas correspondientes. Cabe destacarse que parece no existir un acuerdo entre los docentes de investigación con respecto a las clasificaciones, ya que éstas son variadas y diferentes según lo registran los programas presentados por los profesores.

En la reglamentación de los trabajos de grado del año 2004, tampoco se hace relación directa a algún tipo de investigación; se menciona la investigación de campo y la investigación temática, ésta última conocida como research paper.

Como puede observarse, el P.E.P. 2007, no establece tampoco una clasificación de tipos de investigación en particular, pero hace alusión a la investigación formativa y la investigación en sentido estricto; en algunos de los programas presentados por los docentes, aparecen algunas clasificaciones.

Cuadro N° 5. *Resumen de los tipos de investigación de acuerdo con los trabajos de grado.*

TRABAJOS DE GRADO (<i>tipos de investigación</i>)	
TIPO DE INVESTIGACIÓN	COMENTARIOS (DESCRPTORES/MEZCLA
1. En diecisiete de los veintiocho trabajos de grado, los autores indican que se trata de <i>investigaciones descriptivas</i> .	Se hace más investigación de <i>tipo descriptivo</i> .
2. [...] “la investigación se basó en dos enfoques: “el descriptivo cuantitativo y el descriptivo cualitativo.”	<i>No existe enfoque descriptivo</i> , pero sí investigación de tipo descriptivo.
3. [...] “el método es el descriptivo”.	<i>Uso indistinto de tipo de investigación, método y diseño.</i>
4. En algunos trabajos (siete), no se menciona el tipo de investigación.	<i>Ausencia del acápite de tipo de investigación.</i>
5. Sorprende que en un trabajo de carácter cualitativo se incluyan variables dependiente e independiente.	<i>Inconsistencia en la concepción de investigación cualitativa.</i>
6. En un trabajo las autoras expresan que se trata de un estudio cualitativo, cuantitativo y descriptivo, pero en realidad se trata de una investigación	<i>Confusión relacionada con los tipos de investigación.</i>

causal.	
7. Existe algunos trabajos de tipo experimental, según lo indican los autores.	<i>En nuestro medio es difícil realizar una investigación experimental propiamente dicha; talvez se trate de investigaciones pre-experimentales.</i>
8. En uno de los trabajos se expresa que “el diseño es experimental, tipo de investigación cuantitativa; además el estudio es descriptivo y también es una investigación de tipo propositivo”.	<i>Mezcla de enfoque y tipos de investigación (demasiados)</i>

Fuente: la presente investigación

Una vez analizados los trabajos de grado de los egresados, se observó variedad en los tipos de investigación que los estudiantes llevaron a cabo. Obsérvese los siguientes listados:

Tabla N° 1. *Número de trabajos de grado de acuerdo al tipo de investigación.*

TIPOS DE INVESTIGACIÓN	No. DE TRABAJOS
1. Descriptiva.	8
2. Experimental.	4
3. Investigación descriptiva cuantitativa y descriptiva cualitativa.	1
4. Cualitativa descriptiva y también cuantitativa	1
5. Cualitativa cuantitativa y descriptiva	1
6. Estudio descriptivo. Diseño causal comparativo.	1
7. Diseño experimental. Investigación cuantitativa, estudio descriptivo, investigación de tipo propositivo	1
8. Cuasi-experimental descriptiva y exploratoria	1

10. Cuasi-experimental.	1
Estudio cualitativo.	1
11. Investigación cualitativa, descriptiva	1
12. Investigación descriptiva cualitativa y cuantitativa.	1
13. Investigación cuantitativa, descriptiva.	1

Fuente: Trabajos de grado.

Este listado de *trece (13)* tipos de investigación podría agruparse de la siguiente manera dada su afinidad en la denominación.

Tabla N° 2. *Agrupación de trabajos de grado de acuerdo al tipo de investigación.*

TIPOS DE INVESTIGACIÓN	No. DE TRABAJOS DE GRADO
1. Investigación descriptiva	8
2. Investigación descriptiva cualitativa y cuantitativa.	4
3. Investigación experimental	4
4. Estudio descriptivo. Diseño causal comparativo	1
5. Diseño experimental. Investigación cuantitativa, estudio descriptivo, investigación de tipo propositivo.	1
6. Cuasi-experimental descriptiva y exploratoria	1
7. Cuasi-experimental.	1
8. Estudio cualitativo.	1
9. Investigación cualitativa, descriptiva	1
10 Investigación cuantitativa, descriptiva	1

Fuente: la presente investigación

Muchos de los trabajos comparten la denominación de investigación descriptiva. Nótese en el siguiente cuadro:

Tabla N° 3. Agrupación final de trabajos de grado de acuerdo al tipo de investigación.

TIPOS DE INVESTIGACIÓN	No. DE TRABAJOS
1. Investigación descriptiva	17
2. Investigación experimental	4
3. Investigación cuasi-experimental	1
4. Investigación cualitativa	1

Fuente: la presente investigación

De los veintitrés (23) trabajos que indican expresamente el tipo de investigación llevado a cabo, diecisiete (17) afirman tratarse de una investigación descriptiva, bien sea cualitativa o cuantitativa. Estos datos concuerdan, parcialmente, con lo expresado por uno de los entrevistados (Dr. Bastidas) quien señala el predominio de este tipo de investigación en los trabajos de grado de los egresados. Recordemos que la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican con un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere. Este tipo de investigación a su vez puede clasificarse en:

- Estudio de variable independiente: su misión es observar y cuantificar la modificación de una o más características de un grupo, sin establecer relaciones entre éstas, en ella no se formulan hipótesis y las variables aparecen enunciadas en los objetivos de investigación.
- Investigación Correlacional: este tipo de estudio descriptivo tiene como finalidad determinar el grado de relación o asociación no causal existente entre dos o más variables. Se caracterizan porque primero se miden las variables y luego, mediante pruebas de hipótesis correlacionales y la aplicación de técnicas estadísticas, se estima la correlación. Aunque la investigación correlacional no establece de forma directa relaciones causales, puede aportar indicios sobre las posibles causas de un fenómeno. Este tipo de investigación descriptiva busca determinar el grado de relación existente

entre las variables. (<http://www.mistareas.com.ve/Tipo-de-estudio-tipo-de-investigacion.htm>)

Por otra parte, el objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento. (<http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigacion-descriptiva.php>)

En los trabajos de grado objeto de estudio de esta investigación, se encontró que éstos se ajustan, en gran parte, a las características descritas anteriormente; en primera instancia, el nivel de profundidad de los hallazgos es intermedio, debido a muchas razones algunas de las cuales tienen que ver con el nivel de formación de los estudiantes, el tiempo disponible para realizar el trabajo, la poca experiencia investigativa de los estudiantes, la posible falta de interés y motivación, etc. Por otra parte, es importante destacar y reconocer que los trabajos de los egresados no se han remitido solamente a la simple recolección de datos de las situaciones en las que se involucran personas, procesos, o fenómenos, sino que han logrado organizar tal información y someterla a procesos iniciales de interpretación acorde con el nivel ya mencionado.

Nos parece que habría que reconsiderar si los cuatro trabajos de grado descritos como experimentales corresponden realmente a los niveles de exigencia, rigurosidad y profundidad exigidas por la comunidad investigativa en general; cabe recordar que un trabajo de esta investidura debe caracterizarse por: ser fáctico (se ciñe a los hechos); debe trascender los hechos (ir más allá de las apariencias); debe haber verificación empírica (permite formular respuestas a los problemas); debe ser autocorrectivo

(reajuste de conclusiones); debe hacer formulaciones de tipo general (lo particular interesa a un contexto en particular); debe ser objetiva (evitar la distorsión). (Ander Egg 1971, citado por Tamayo y Tamayo, 2007: 32-33).

En otras palabras, la gran mayoría de los trabajos de grado muestran el desarrollo de un tipo de investigación cualitativa; probablemente, es la que más se ajusta a las características de este programa de pregrado.

Categoría 3: Campos temáticos de los trabajos de grado

Cuadro N° 6. *Resumen de los campos temáticos de acuerdo con los documentos escritos.*

DOCUMENTOS ESCRITOS (<i>campos temáticos</i>)	
TRASCRIPTIÓN	DESCRIPTORES/MEZCLA
<p>P.E.P. 2001 y programas de las asignaturas de investigación.</p> <p>1. En la sección de objetivos de la línea de investigación Pedagogía de las Lenguas extranjeras, se sugieren las siguientes temáticas para desarrollar en los trabajos de grado: “modelos pedagógicos de enseñanza, técnicas, estrategias y recursos didácticos, estilos de aprendizaje, evaluación crítica de innovaciones educativas, incidencia del uso de medios interactivos de educación en el aula, y formación ética y en valores.”</p>	<p><i>Modelos pedagógicos de enseñanza, técnicas, recursos didácticos, estilos de aprendizaje, evaluación crítica de innovaciones educativas, incidencia de las tics en el aula, ética y valores.</i></p>
<p>2. Se expresan algunas “áreas de investigación, disciplinas, tópicos de investigación y problemas de investigación”.</p>	<p><i>Áreas, disciplinas, tópicos y problemas de investigación. (no se especifican en el programa)</i></p>

<p>P.E.P. 2007 y programas de las asignaturas de investigación.</p> <p>1. Se sugieren las siguientes temáticas: “experimentación de modelos pedagógicos de enseñanza, experimentación de técnicas y estrategias así como recursos didácticos para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, diseño y experimentación curricular en idiomas, diseño, elaboración y experimentación de textos de aprendizaje y enseñanza, diseño, experimentación y elaboración de materiales audiovisuales, factores cognitivos que inciden en el aprendizaje del lenguaje, estrategias de aprendizaje de cada una de las habilidades e identificación de estilos de aprendizaje en una lengua extranjera, Procesos de autoevaluación como parte del aprendizaje autónomo, Procesos de evaluación tanto curricular como institucional, que abarcan las prácticas tradicionales como de las nuevas tendencias en el área, Pedagogía y lectoescritura, Didáctica de la lectoescritura, Evaluación de comprensión lectora, La Lingüística del texto en el desarrollo de la lectoescritura, La literatura en el desarrollo de procesos lectoescritores, Traducción y procesos de lectoescritura creativa, Medios masivos de comunicación y procesos lectoescritores, Los textos auténticos en los procesos de desarrollo lectoescritor.”</p>	<p>Temáticas relacionadas con la <i>enseñanza, el aprendizaje, materiales didácticos y evaluación.</i></p> <p><i>Los contenidos sí incluyen lo relacionado</i></p>

<p>En algunos programas de las asignaturas de investigación aparecen contenidos que incluyen: “¿Cómo escoger un tópico de investigación y cómo delimitarlo?”; “el tema y su análisis”; “fuentes potenciales de problemas de investigación”</p>	<p><i>con el tema de investigación.</i></p>
<p>3. Resolución No. 001 de diciembre 9 de 1998: en esta reglamentación se expresa que los trabajos de grado se enmarcarán dentro de los siguientes campos de conocimiento y áreas del saber: “lingüístico, psicolingüístico, pedagógico y literario.”</p>	<p><i>Saber: “lingüístico, psicolingüístico, pedagógico y literario.”</i></p> <p>(Los campos son muy generales; necesitan ser más detallados y explicativos)</p>
<p>4. Resolución 002 de noviembre 5 de 2004: esta reglamentación establece que: “el trabajo de grado se enmarcará dentro de las líneas de investigación del Departamento a saber: Pedagogía de las lenguas extranjeras y Pedagogía de la lengua materna, de las cuales se desprenden temáticas como: enfoques, métodos y técnicas de enseñanza en lengua extranjera y/o materna, enfoques y factores que inciden en la adquisición de una primera o segunda lengua, aspectos culturales que inciden en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, aspectos psicolingüísticos de la enseñanza y aprendizaje de una lengua, procesos evaluativos en la enseñanza de una lengua y análisis fonético de la lengua materna y/o extranjera”.</p>	<p>Temáticas que se enmarcan dentro de las líneas de investigación existentes: <i>Pedagogía de las lenguas extranjeras y Pedagogía de la lengua materna.</i></p>

Fuente: la presente investigación

Tanto en el P.E.P. 2001 como en el P.E.P. 2007, se sugieren como fuentes de problemas de investigación las siguientes: modelos pedagógicos de enseñanza, técnicas de enseñanza, recursos didácticos, estilos de aprendizaje, evaluación, evaluación crítica de innovaciones educativas, incidencia de las tics en el aula, ética y valores. Algunos de los programas de las asignaturas de investigación presentados por los profesores hacen relación a las áreas, disciplinas, tópicos y problemas de investigación, aunque no se especifican ni detallan en los programas propiamente dichos. Otros hacen relación a las temáticas de investigación tales como la manera de escoger un tópico de investigación y cómo delimitarlo, el tema y su análisis así como fuentes potenciales de problemas de investigación.

En el anexo 1 pueden observarse los listados detallados de los campos temáticos sugeridos por los proyectos educativos correspondientes. En los trabajos de grado analizados en esta investigación, se encontró que en su gran mayoría están enmarcados dentro de las temáticas establecidas por el Departamento de Lingüística e Idiomas; básicamente, los trabajos desarrollan temas relacionados con la enseñanza de un idioma extranjero, el aprendizaje de un idiomas extranjero, la evaluación, los recursos didácticos en la enseñanza de los idiomas, algunos factores que inciden en la enseñanza de los idiomas (motivación, exigencia, edad, sexo, condición social, etc.) entre otros aspectos. No se encontró ningún trabajo cuya temática tenga relación directa con la ética y los valores tanto del docente como del estudiante.

Se evidencia que los campos temáticos propuestos en el proyecto 2001, se enmarcan dentro la línea de investigación proyectada en ese entonces, a saber: *pedagogía de las lenguas extranjeras*.

El proyecto 2007 establece, igualmente, unos campos temáticos muy interesantes y pertinentes en relación con las nuevas líneas de investigación, a saber: *lingüística aplicada a la pedagogía de los idiomas; lecto-escritura en lenguas nativa y extranjera; evaluación de procesos de enseñanza y de aprendizaje y evaluación institucional*.

Con respecto a la reglamentación del componente investigativo existen dos resoluciones: Resolución No. 001 de diciembre 9 de 1998 y la Resolución 002 de noviembre 5 de 2004, vigente hasta la fecha. En la primera se establecen como campos de investigación el saber lingüístico, el saber psicolingüístico y el saber pedagógico y literario. Estos campos son muy generales, poco detallados y carecen de explicaciones complementarias. En la segunda resolución, se establece una serie amplia de temáticas que se enmarcan dentro de las líneas de investigación existentes: Pedagogía de las lenguas extranjeras y Pedagogía de la lengua materna.

Autores como Tucker, Lightbown, Snow, Nunan, Duff, Freeman, y Bailey (ver marco teórico No. 2.2.8.3), proponen una serie interesante de campos temáticos tales como: la edad y el tiempo adecuados para aprender una segunda lengua; la posible transferencia de la lengua uno a la lengua dos, de las habilidades para leer y escribir; las necesidades de Inglés de los trabajadores; los efectos negativos del Inglés como lengua mundial; la preparación, intervención y evaluación más efectivos en el campo de la enseñanza de los idiomas; el papel de la lingüística aplicada en el mismo campo; determinar cómo aprenden los profesores a enseñar Inglés a estudiantes de ESOL (English for students of other languages); averiguar si cualquier persona puede enseñar Inglés; estándares de Inglés que deberían tener los profesores no nativos hablantes del Inglés; implementación del programa in-service training, entre otros.

Los trabajos de grado de los egresados estudiados en esta investigación, abordaron muy pocas temáticas de las anteriormente mencionadas, excepto la relacionada con la preparación, intervención y evaluación más efectivos en el campo de la enseñanza de los idiomas; no obstante, un buen número de los temas desarrollados en los mencionados trabajos corresponden a los campos temáticos recomendados por Richards (2001: 213-217), tales como: clarificar los problemas de enseñanza y de aprendizaje y sugerir estrategias para abordarlos; validar maneras más efectivas para la enseñanza de los idiomas; uso apropiado de la tecnología aplicada a la enseñanza de los idiomas; manejo adecuado de la evaluación; describir y documentar prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Se puede concluir que existe en los dos proyectos a los que hemos hecho alusión, una variedad muy importante de campos temáticos, cuyos contenidos corresponden a las líneas de investigación propuestas. Básicamente se sugieren temáticas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, recursos evaluación crítica de innovaciones educativas, incidencia de las tics en el aula, ética y valores.

Tabla N° 4. *Número de trabajos de grado de acuerdo con los campos temáticos.*

TRABAJOS DE GRADO (<i>campos temáticos</i>)	
CAMPOS TEMÁTICOS	NÚMERO TOTAL
Hacia la enseñanza de los idiomas.	9
Hacia el aprendizaje de los idiomas.	6
Hacia la evaluación.	5
Hacia los recursos didácticos en la enseñanza de los idiomas.	2
Hacia algunos factores que inciden en la enseñanza de los idiomas (ansiedad, ambiente de clase, condición social, etc.)	4
Hacia otros aspectos.	3

Fuente: Trabajos de grado

El 31% del total de trabajos está orientado a la problemática de la *enseñanza* de los idiomas, seguido del 20.6% que corresponde al *aprendizaje*; la temática relacionada con la *evaluación* ocupa el tercer lugar con el 17.2%; siguen factores como *el ambiente de clase, la ansiedad, la condición económica*, etc. con el 13.7%; luego aparece la temática orientada hacia los *recursos didácticos* con el 6.8% y finalmente, *otros aspectos* con el 10.3%.

Puede apreciarse que los futuros docentes de idiomas muestran clara preocupación (como se indicó en la sección de entrevistas) por las deficiencias que, probablemente, ellos encontraron en el campo de la *enseñanza* en calidad de estudiantes; al fin y al cabo,

son ellos quienes reciben el efecto positivo o negativo del ejercicio profesional del docente de idiomas. Esto podría evidenciar la disposición de los egresados por convertirse en docentes más eficientes, dispuestos a no cometer los mismos errores que, posiblemente, cometieron sus docentes. Se encontraron temáticas relacionadas con la aplicación de métodos y técnicas, para mejorar la enseñanza de los idiomas.

Sigue, en su orden, el campo temático relacionado con el aprendizaje el cual refleja, en parte, la preocupación de los estudiantes por lograr mejores niveles de *aprendizaje*, en particular del manejo de otro idioma como lengua extranjera; en este sentido, se observan temáticas de investigación atinentes a las estrategias de aprendizaje o a los estilos de aprendizaje. Sorprende que haya un número considerable de trabajos enfocados hacia la temática de la *evaluación*; al respecto, nos parece que este campo temático amerita grandes discusiones y profundos cambios al interior de esta unidad académica, puesto que según investigaciones recientes (Araújo, 2007: 100-102) el proceso de la evaluación de pruebas orales, en particular, tienen serias inconsistencias en relación con la subjetividad del evaluador, la falta de criterios evaluativos previamente establecidos y la divergencia en términos de niveles de exigencia como unidad académica, entre otros. (Trabajo de ascenso)

Otro aspecto importante, en cuanto a la evaluación se refiere, es el que establece Sánchez et.al. (2008: 148-149) en relación con la percepción que tiene los estudiantes acerca de los procesos evaluativos; los hallazgos señalan que tal percepción es negativa debido, en parte, a que las evaluaciones no reflejan en realidad lo que el estudiante sabe y la evaluación no es más que un simple requisito para obtener una calificación. Tanto los docentes como los estudiantes participantes en esta investigación sugieren la implementación de nuevas formas de evaluación que involucren procesos más variados, continuos y significativos. (Trabajo de grupo de investigación).

Por otra parte, nos parece que podría empezar a implementarse modalidades diferentes de evaluación como la auto-evaluación por parte del mismo estudiante y la co-

evaluación, lo cual contribuiría, en parte, a tener una mejor perspectiva y concepción de evaluación, por parte del futuro docente de idiomas.

Cabe destacarse el número de trabajos de grado relacionados con algunos *factores* que inciden en la enseñanza de los idiomas (el ambiente de clase, la ansiedad, la condición económica, etc.); se evidencia que estos aspectos, aparentemente poco trascendentales, son de gran importancia para los estudiantes.

Nótese que el diseño, elaboración y aplicación de los *recursos didácticos* no ocupan lugares destacados entre las inquietudes de los egresados, ya que, únicamente, se encontraron dos trabajos relacionados con este campo temático.

Dentro del acápite *otros aspectos*, se encontraron temáticas relacionadas con la preparación y actualización de los docentes, la planeación institucional y la creación de una página web para el Departamento de Lingüística e Idiomas.

Como conclusión, los egresados prefieren los campos temáticos en el siguiente orden: enseñanza, aprendizaje, evaluación, factores que inciden en el aprendizaje los idiomas, recursos didácticos y finalmente, el campo denominado otros aspectos.

Categoría 4: Tipos de relaciones

En ninguno de los documentos se hace referencia a la coherencia entre las partes constitutivas de un a investigación, en consecuencia, se procedió al estudio de los trabajos de grado propiamente dichos.

Cuadro N° 7. Resumen de los tipos de relaciones de acuerdo con los trabajos de grado.

TRABAJOS DE GRADO (<i>tipos de relaciones</i>)		
NÚMERO DE TRABAJOS	TIPOS DE RELACIÓN	COMENTARIOS (DESCRIPTORES/MEZCLA)
13	Fluctuantes	<ul style="list-style-type: none"> - Hay cierta <i>inconsistencia entre objetivo general, metodología y resultados.</i> - <i>No hay evidencia consistente y suficiente que respalde algunas de las conclusiones (el fenómeno es recurrente).</i> - Hay cierta <i>contradicción en los resultados</i> - <i>Algunas conclusiones son excesivamente simples y evidentes.</i> - <i>Algunas conclusiones no son el resultado de las investigaciones propiamente dichas.</i> - En algunos casos <i>no aparece la transcripción de la información obtenida</i>, lo cual sería inconveniente para efectos de verificación. - En algunos casos se observa <i>contradicción entre las conclusiones y las evidencias de los resultados. (información)</i> - <i>En uno o dos trabajos se observan demasiados objetivos específicos (seis, ocho) y demasiadas hipótesis (cinco)</i>, lo cual dificulta el logro de los mismos. - <i>La confiabilidad de los resultados puede verse afectada si las técnicas de recolección de información no son las más apropiadas (aplicar una prueba escrita para determinar la habilidad oral en Inglés del estudiante).</i>

		<ul style="list-style-type: none"> - Hay cierta <i>confusión en uno de los trabajos en la formulación de algunos objetivos</i> los cuales corresponden a las acciones metodológicas que se van a llevar a cabo en el trabajo (por ejemplo, aplicar un pretest y aplicar un postest). - En algunos trabajos las <i>conclusiones son insuficientes en relación con lo planteado en los objetivos.</i> - En algunos trabajos hay cierta <i>inconsistencia entre el objetivo general y los resultados</i>, debido en parte a la insuficiente información recolectada (una sola observación). - En un trabajo <i>falta incluir algo de literatura</i> acorde con el título del trabajo (cursos comunicativos)
13	Armónicas	<ul style="list-style-type: none"> - Se observó correlación en todas las partes del trabajo
3	Distantes	<ul style="list-style-type: none"> - En algunos trabajos <i>los resultados y conclusiones se vieron afectados por la falta de técnicas de recolección de información</i>, planteadas en el trabajo pero que no se llevaron a cabo. - Se sacaron <i>conclusiones que no se plantearon ni el problema ni en los objetivos del trabajo.</i> - <i>La investigación en sí no refleja la magnitud de lo planteado en el problema y en el título del trabajo</i>, si se tiene en cuenta que se generaliza demasiado cuando en realidad se trabajó con una muestra muy pequeña. (4 colegios) - <i>Las entrevistas hechas a los profesores no constituyen evidencia suficiente para sacar conclusiones con base en los resultados.</i> -Se observa, en uno de los trabajos, que no <i>hay consistencia entre el objetivo y el planteamiento</i>

		<p><i>del problema.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se puede evidenciar cierta <i>falta de información acerca de la manera como se llevó a cabo la investigación (metodología).</i> - En uno de los trabajos, <i>no se evidencia la propuesta expresa en los objetivos.</i>
--	--	--

Fuente: la presente investigación

Los tipos de relaciones existentes entre los acápites de los trabajos de grado se resumen de la siguiente manera:

Relaciones armónicas:	13 (trece) trabajos. Equivalente al 44.8%
Relaciones fluctuantes:	13 (trece) trabajos. Equivalente al 44.8%
Relaciones distantes:	3 (tres) trabajos. Equivalente al 10.34%
Relaciones inexistentes:	ningún trabajo

En 13 de los 29 trabajos de grado analizados se observa un tipo de relación *armónica*; es decir, hay una correlación entre la formulación del problema, el objetivo general, el marco teórico, la metodología y los resultados. Este dato revela que el nivel de coherencia entre los acápites mencionados es bueno, y corresponde a un poco menos de la mitad de los trabajos.

Por otra parte, se encontraron relaciones *fluctuantes* en 13 trabajos; esto indica que hubo correlación entre algunas de las partes en referencia y contradicción o ausencia de relación en otros. Tales inconsistencias podrían resumirse de la siguiente manera:

Se detectaron ciertas inconsistencias entre algunas de las partes incluidas como objeto de estudio en este trabajo (la formulación del objetivo general, el marco teórico, el desarrollo de la metodología, los resultados y conclusiones). En ciertos casos, el objetivo

general fue excesivamente amplio con respecto a lo que se propuso en la metodología, y las conclusiones que se sacaron. En otros trabajos hay cierta inconsistencia entre el objetivo general y los resultados, debido en parte, a la insuficiente información recolectada (una sola observación). En uno de los trabajos hubo confusión en la formulación de algunos objetivos los cuales correspondían a las acciones metodológicas que se van a llevar a cabo en el trabajo (por ejemplo, aplicar un pretest y aplicar un postest).

De igual manera, en uno de los trabajos la literatura fue insuficiente en relación con el título del trabajo; por otra parte, sorprende la existencia de algunos trabajos con demasiados objetivos específicos (seis y ocho) y demasiadas hipótesis (cinco), lo cual, a nuestro modo de ver, dificulta el desarrollo y logro de los mismos. Se encontraron trabajos cuya confiabilidad de los resultados se ve afectada por cuanto las técnicas de recolección de información no fueron las más apropiadas (aplicar una prueba escrita para determinar la habilidad oral en Inglés del estudiante).

Curiosamente, se encontraron algunos trabajos en los cuales no aparece la transcripción de la información obtenida; esto hecho podría constituir un inconveniente para efectos de verificación de la misma. En otro trabajo se detectó contradicción en los resultados en relación con la información suministrada por las personas encuestadas. (“Recognition on behave of students from Liceo La Presentación high school to the use of different types of recasts”. 2006).

Se encontraron, de manera recurrente, inconsistencias relacionadas con las conclusiones. En ciertos casos son insuficientes en comparación con lo planteado en los objetivos; en otros, no hay evidencia consistente y suficiente que las respalde. Algunas conclusiones son excesivamente simples y evidentes y no son el resultado de las investigaciones propiamente dichas. Finalmente, se observó en algunos trabajos, cierta contradicción entre la evidencia de los resultados y las conclusiones.

Se encontraron únicamente tres trabajos con serias dificultades en términos de coherencia entre los acápites de los trabajos, es decir las relaciones entre las partes o entre algunas de ellas fueron débiles. Las hemos denominado *relaciones distantes*.

En uno de estos tres trabajos se encontró lo siguiente: aunque en la sección de “procedimiento” se habla de encuestas, entrevista y observación, el desarrollo del trabajo se hizo con base en las encuestas únicamente. Se sacaron conclusiones que no tenían relación con el problema ni con los objetivos del trabajo. Podría haberse trabajado con un grupo de control y otro experimental para determinar la incidencia de una variable sobre otra (trabajo No 13)

En otro trabajo se observó que el alcance del título no corresponde al trabajo realizado; el título habla de los colegios de la ciudad de Pasto, cuando en realidad sólo se trabajó en cuatro; se confunde técnicas de recolección de datos con instrumentos. Las entrevistas hechas a los profesores sobre el nivel de Inglés, no constituyen evidencia fehaciente que demuestre la influencia de algunos factores (tipo, calidad y cantidad de la lengua objeto de estudio, en este caso del Inglés) en el conocimiento del Inglés de los estudiantes (trabajo No 16)

En el tercer trabajo cuyas relaciones entre los acápites fueron *distantes* se evidenció que el objetivo no corresponde a lo planteado en el problema y en el título del trabajo. No se explica en el trabajo la forma cómo se puso en práctica lo indicado en la metodología; únicamente se analizaron pretest y postest. La investigación no reflejó los objetivos propuestos (trabajo No 23).

No se registraron trabajos cuyas relaciones sean del tipo *inexistentes*.

Como conclusión, se puede establecer que en un número representativo de trabajos de grado (casi la mitad), se observaron relaciones armónicas entre sus partes; otra cantidad similar de trabajos (13) muestra relaciones del tipo fluctuantes, los cuales evidencian

ciertas inconsistencias; por fortuna, son muy pocos los trabajos con relaciones distantes y ninguno con relaciones inexistentes.

4.2. Entrevistas

A continuación se presenta los cuadros que resumen la información suministrada por los dos encuestados en relación con la concepción de investigación, enfoques y tipos de investigación, campos temáticos y tipos de relaciones.

Cuadro N° 8. *Resumen de concepción de investigación de acuerdo con la entrevista 1.*

ENTREVISTA No. 1 (<i>concepción de investigación</i>)	
TRASCRIPTIÓN	DESCRIPTORES/MEZCLA
1. [...] “la investigación es una práctica, digamos que intelectual [...] que permite que la gente piense [...] y eso sólo lo da la práctica”.	<i>Es una práctica intelectual.</i>
2. “La investigación tendría que ser o tendría que nacer desde el mismo estudiante es algo como, digámoslo, tiene algo de autonomía en el que no se imponen las cosas ¿no? porque la investigación a veces se toma como si fuera una imposición y eso es una contradicción de términos; la investigación es libre ese es un ingrediente”.	<i>Es un acto de autonomía y libertad.</i>
3. [...] “La investigación es lo que hacemos diariamente [...] es lo que hacemos nosotros en la vida diaria hay una reflexión, hay un acopio de información, un conocimiento previo para la solución de un problema y eso lo	<i>Es la vida misma.</i>

estamos haciendo ya y luego unos resultados que se los puede aplicar dependiendo del tipo de problema”.	
---	--

Fuente: la presente investigación

Cuadro N° 9. Resumen de concepción de investigación de acuerdo con la entrevista 2.

ENTREVISTA No 2 (<i>concepción de investigación</i>)	
TRASCIPCIÓN	DESCRIPTORES/MEZCLA
1. [...] “cuando yo regresé en el noventa y nueve me encontré con que la investigación en el departamento estaba en cierta manera, como un requisito dentro de los programas con las materias que había; [...] en ese momento hubiese sido más la preocupación de cumplir con los requisitos”.	<i>Era un requisito de los programas.</i>
2. [...] “la concepción de investigación que yo manejo pues creo que es la general de aquel proceso que tiene unas características, que sea un proceso sistemático, que sea un proceso crítico, que sea un proceso reflexivo y ante todo un proceso creativo” [...]	<i>Es un proceso sistemático, crítico, reflexivo y creativo.</i>
3. [...] “si con miras a qué, a generar nuevo conocimiento en lo posible, pero también generar conocimiento que contribuya a la solución de los problemas y enfatizo contribuya porque precisamente en el nivel en que estamos considero que no es fácil que el	<i>Generación de conocimiento y contribución a la solución de problemas.</i>

estudiante solucione problemas” [...]	
---------------------------------------	--

Fuente: la presente investigación

La primera entrevista establece que la investigación es una práctica *intelectual, un acto de autonomía y libertad; es la vida misma*. La segunda, expresa que, anteriormente, sólo era un *requisito* de los programas; hoy se concibe como un *proceso sistemático, crítico, reflexivo y creativo, generador de conocimiento que contribuye a la solución de problemas*.

El primer entrevistado señala que la investigación es un *ejercicio intelectual* que requiere mucho más esfuerzo que el aprendizaje corriente llevado a cabo por los estudiantes a lo largo de su carrera profesional; este ejercicio exige la facultad de pensar y la posibilidad de aprender; ciertamente, la actividad investigativa requiere coherencia en sus distintas etapas; no se trata de hacer investigaciones deslumbrantes y extraordinarias sino algo ordinario extraordinariamente bien hecho, lo cual constituye una habilidad que se aprende haciendo, es decir, a través de la práctica.

Hablar de *autonomía y de libertad* en el campo de la investigación es transitar por los senderos del enfoque socio-crítico, que propende, entre muchos otros aspectos, por la convergencia de los valores y de la ideología, enfocándose hacia la crítica emancipadora, que no sólo interpreta sino que cuestiona (Paz Sandín. 2003: 64-66). Parece ser que en el Departamento de Lingüística e Idiomas tales procesos de desarrollo de actitud crítica, autonomía y libertad están todavía en estados incipientes, como se indicó anteriormente. En este sentido, la autonomía para desarrollar procesos investigativos se traduciría en términos de libertad de pensar, actuar y elegir, aspectos como: la temática investigativa (la cual es en ocasiones inducida por los asesores e incluso evaluadores), los procesos, resultados, trabajo en equipo, etc. una manera de ser *autónomo* es a través de la generación de teoría y para teorizar hay que investigar.

Si se considera la investigación como parte de la *vida misma*, se está reconociendo que las actuaciones del ser humano obedecen a procesos de reflexión, acopio de información, conocimiento previo para la solución de un problema y el logro de resultados y conclusiones. Hablar de la investigación como la *vida misma* es reconocer el espíritu investigativo innato en ser humano. Nuevamente, volvemos a la consideración ya descrita anteriormente: el docente y el maestro en formación deben investigarse a sí mismos e investigar lo que hacen.

De acuerdo con la segunda entrevista, la investigación hasta hace algunos años, no era más que un *requisito* que debía incluirse en el plan de estudios, es decir, era una simple exigencia establecida por el gobierno la cual debía cumplirse; por fortuna, con el correr de los años se empezó a abordar la investigación en su verdadera dimensión; hoy en día, y según el entrevistado, la investigación es un proceso, además de reflexivo y crítico (como se indicó anteriormente), un acto creativo por cuanto cada trabajo de grado es único en la medida que sus objetivos, sus procedimientos, sus delimitaciones, su marco teórico, sus resultados y conclusiones son muy particulares y dependen del alcance y del perfil que cada autor quiera darle.

Cuando nos referimos al concepto de investigación del P.E.P. 2001, hicimos alusión a la dificultad de generar conocimiento en este nivel de formación investigativa; el entrevistado indica que los trabajos de grado de los egresados contribuyen a la *solución de problemas* del entorno; al respecto, nos parece que tal aseveración podría tener las connotaciones que el autor de la misma quiere asignarle, siempre y cuando dichos trabajos se constituyan en fuente de información para los estudiantes e incluso para los profesores; pero como lo reconocen los entrevistados las monografías no tiene lectores, ya que permanecen olvidados en los anaqueles de las bibliotecas y en consecuencia, se desconocen los problemas abordados, los resultados, las conclusiones y las recomendaciones hechas por los estudiantes. Por otra parte, habría que considerar que hoy en día, las investigaciones tienden a ser realizadas por colectivos interdisciplinarios

e incluso transdisciplinarios, con el fin de ganar mayor credibilidad, consistencia, confiabilidad y validez, entre otras características.

Coinciden los dos entrevistados en que la investigación es un *proceso sistemático* que implica creatividad dentro de un contexto que permita al estudiante ser más responsable, asumir más riesgos, pero sobretodo, desempeñar roles de carácter más democrático y participativo para lograr el bien común, incluyendo a las minorías.

En pocas palabras, se evidencian diferentes énfasis en la concepción de investigación; en la segunda entrevista se subraya que la investigación debe generar conocimiento y contribuir a la solución de problemas, la primera, por su parte, sugiere que la investigación debe preparar a los estudiantes a pensar, es más bien una práctica intelectual, no necesariamente una actividad generadora de conocimiento.

Cuadro N° 10. *Resumen de enfoques de investigación de acuerdo con la entrevista 1.*

ENTREVISTA No 1 (<i>enfoques de investigación</i>)	
TRASCRIPTIÓN	DESCRIPTORES/MEZCLA
1. [...] “se ha hecho mayormente investigación de tipo analítico, cuantitativo, yo inclusive le podría decir desde el 96 o 95, se enfatizó este componente experimental, ¿no?, que pues obviamente está dentro de lo empírico, positivista cuantitativo”.	<i>Investigación de tipo empírico-analítico, positivista, cuantitativa.</i>
2. [...] “mi formación fue cuantitativa que era lo que más manejaba, ¿no?, entonces ese momento fue el que mayormente se acogió; luego vendría el siguiente componente en la investigación que es el cualitativo, con	<i>Se acogió inicialmente el enfoque cuantitativo porque esa fue la formación de los docentes de investigación; luego vendría la investigación cualitativa la cual no se ha podido implementar como debiera.</i>

<p>el que se ha luchado pero que lastimosamente no se ha podido sistematizar o no ha tomado cuerpo y hay mucha divergencia porque, si bien es cierto, no se ha hecho mucha investigación cualitativa, la investigación cualitativa implica mucho más esfuerzo porque es mucho más disperso, mucho más abierto el espectro de la investigación”.</p>	
<p>3. [...] “en el crítico yo creo que el crítico es el que si no estoy mal casi no se hecho, el enfoque crítico no se ha hecho”.</p> <p>[...] “uno de los fundamentos de la educación es que sea integral y que dé cabida a cantidad de posiciones teóricas, metodológicas, filosóficas, epistemológicas también tener un campo ¿no ?sin embargo se ve que, que a nivel de materias inclusive los estudiantes no tienen este componente que se necesita ¿no? que todo lo que tiene que ver con la epistemología o la filosofía crítica, hermenéutica ¿no? eso tiene más compás como para que sea de tipo formativo en el estudiante, lo que reclama la gente pero no se ha podido aterrizar con propuestas”.</p>	<p><i>No se ha trabajado con el enfoque crítico-social.</i></p> <p><i>Debería trabajarse con el enfoque crítico-social, pero su implementación no ha sido posible.</i></p>

Fuente: la presente investigación

La primera entrevista realizada señala que existe una tendencia hacia las investigaciones enmarcadas en el campo *empírico, analítico, positivista, cuantitativo*. Se acogió inicialmente el enfoque cuantitativo, experimental, teniendo en cuenta la formación de los docentes de investigación en ese entonces; se pasó luego, con ciertas dificultades, a la investigación cualitativa. No se ha trabajado con el enfoque crítico-social; si se tiene

en cuenta las necesidades y lo que reclama la gente, debería ser éste el enfoque a implementarse contribuyendo, de esta manera, a la formación integral del estudiante.

En la revisión de literatura de este trabajo se hizo alusión a algunas de las características propias del enfoque empírico-analítico, según las cuales las investigaciones orientadas por este enfoque son de carácter positivista, y se realizan procesos de predicción y comprobación de hipótesis establecidas, dando gran importancia a los resultados. Bajo esta perspectiva, los trabajos investigativos tienden a ser de carácter experimental, pre-experimental y cuasi-experimental. Los trabajos experimentales propiamente dichos son bastante rigurosos y llevados a cabo, por lo general, por personas y grupos de investigadores con reconocida trayectoria en este campo; sería un tanto presuntuoso afirmar que los estudiantes de pregrado realizan trabajos de esta naturaleza. En este trabajo investigativo se encontraron cuatro trabajos de los egresados considerados por sus autores como experimentales propiamente dichos.

Nos parece más apropiado hablar de investigaciones cuasi-experimentales en las cuales existe una 'exposición', una 'respuesta' y una hipótesis para contrastar, pero no hay aleatorización de los sujetos a los grupos de tratamiento y control, o bien no existe grupo de control propiamente dicho.

http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_166d/web/main/m4/22f.html.)

Por medio de este tipo de investigación podemos aproximarnos a los resultados de una investigación experimental en situaciones en las que no es posible el control y manipulación absolutos de las variables. Su diferencia con la investigación experimental es más bien de grado, debido a que no se satisfacen todas las exigencias de ésta, especialmente en cuanto se refiere al control de variables.

<http://ciefim.googlepages.com/investigaci%C3%B3ncuasi-experimental>)

En el presente estudio se encontró un trabajo de carácter cuasi-experimental y otro de carácter pre-experimental; cabe aclarar que en la investigación pre-experimental no

existe la posibilidad de comparación de grupos. Este tipo de diseño consiste en administrar un tratamiento o estímulo en la modalidad de solo posprueba o en la de preprueba y posprueba. <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/2f.htm>

Se puede concluir en esta primera entrevista, específicamente en lo relacionado con los enfoques de investigación, que los trabajos de grado de los egresados inicialmente estaban inscritos en el campo del enfoque empírico-analítico; posteriormente, se avanzó hacia el enfoque histórico-hermenéutico, el cual aún estando en estado de implementación y desarrollo, orienta, hoy en día, los trabajos de grado en referencia. En relación con el enfoque socio-crítico, el primer entrevistado manifiesta que no ha sido posible implementarlo; probablemente habría que empezar con la consolidación del hermenéutico para luego fijar la mirada en lo crítico-social y emancipatorio.

Cuadro N° 11. *Resumen de enfoques de investigación de acuerdo con la entrevista 2.*

ENTREVISTA No 2 (<i>enfoques de investigación</i>)	
TRASCIPCIÓN	DESCRIPTORES/MEZCLA
1. [...] “cuando yo llego en el noventa y nueve veo los cursos, veo los contenidos y casi podría decir que el modelo hasta ese momento era un modelo basado en los enfoques empiristas y con énfasis en la investigación cuantitativa. Si usted va a mirar los trabajos casi todos son equivocadamente cuasi-experimental pero no son cuasi-experimental sino pre-experimental”.	Hasta el año 1999 se trabajó con el <i>enfoque empírico-analítico</i> .
2. [...] “cuando yo llegué entonces comencé a hacer como le dije antes como algunas sugerencias que hacen ver que desde mi formación los	Se empieza a trabajar <i>con el enfoque cualitativo</i> (así lo denomina el entrevistado).

<p>modelos cuantitativos no son los apropiados para la explicación del fenómeno social y el fenómeno educativo, en consecuencia, comencé a introducir la idea de que vámonos más por la investigación cualitativa”.</p>	
<p>3. [...] “los comenzamos a ellos a introducir por la investigación-acción y es interesante de que, sin embargo, el discurso siempre les he dado formación en los dos paradigmas y de allí para que ellos enfatizen en uno ¿no es cierto?, los programas así lo indican; sin embargo habrá allí un, una si usted hace el análisis verá que muy pocos hicieron investigación-acción a pesar de que teníamos el modelo concreto de investigación-acción sino que se fueron otros modelos más de investigación de tipo descriptivo, etnográfico”.</p>	<p><i>Se ha formado a los estudiantes con base en los dos “paradigmas”: cualitativo y cuantitativo.</i></p>
<p>4 [...] “prácticamente seguimos en una línea más de investigación descriptiva”.</p>	<p><i>Línea de investigación descriptiva.</i></p>
<p>5. [...] “el otro tipo de investigación desde el enfoque que usted me dice el crítico-social si no lo hemos no lo hemos tocado”.</p>	<p><i>No se ha trabajado con el enfoque crítico-social.</i></p>

Fuente: la presente investigación

Según lo expresa el segundo entrevistado, hasta el año 1999 se trabajó con el enfoque empírico-analítico, luego se empezó a trabajar con el enfoque cualitativo (así lo denomina el entrevistado). Los estudiantes reciben actualmente formación en los dos “paradigmas” tanto el cualitativo como cuantitativo. Prácticamente, indica el Dr. Bastidas, se ha seguido una “línea más de investigación descriptiva”. No se ha trabajado con el enfoque crítico-social.

El entrevistado hace alusión a la línea de investigación descriptiva; conviene recordar que la investigación descriptiva es un tipo de investigación y no un enfoque. Al respecto es preciso señalar que los términos paradigmas y enfoques suelen utilizarse indistintamente. Según Kuhn (1971) Los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

Los paradigmas o enfoques son concepciones, costumbres y tradiciones que constituyen reglas de juego que orientan la labor investigativa, Popkewitz, T. (1988).

De igual manera, el Dr. Bastidas señala que los estudiantes reciben formación relacionada con los enfoques cualitativos y cuantitativos lo cual si duda contribuye a brindar al estudiante un panorama amplio acerca de las posibilidades de investigación; en realidad no se trata de determinar si un enfoque es mejor que el otro, sino de tener claridad acerca de que orientación preferiblemente debería darse a la problemática de la enseñanza de los idiomas como lengua extranjera en nuestra región.

Como puede observarse, tanto el Dr. Benavides como el Dr. Bastidas concuerdan en que en la década de los noventa se trabajó en el marco del enfoque analítico para luego pasar al cualitativo (hermenéutico). Otra coincidencia tiene que ver con la ausencia total del enfoque crítico-social como referente orientador de la investigación y de los trabajos de grado de los egresados.

Cuadro N° 12. *Resumen de los tipos de investigación de acuerdo con la entrevista 1.*

ENTREVISTA No. 1 (<i>tipos de investigación</i>)	
TRASCRIPTIÓN	DESCRIPTORES
1. [...] “la mayoría creo que están dentro del campo del análisis	<i>Análisis experimental o cuantitativo</i>

<p>experimental o del análisis cuantitativo, ¿no? porque hace diez o quince años estábamos en el cuento de ver qué método funciona mejor y qué resultados tiene”.</p>	
<p>2. [...] los tipos de investigación tendría que reflejar más o menos la filosofía que tiene la educación en la universidad, especialmente, en nuestro departamento o sea un poco más de tipo pluralista, pero parece que no porque, pues, los trabajos de grado estarían más o menos en una línea ¿no? entonces eso tocaría replantear o por lo menos ver en qué medida se puede otras posibilidades”.</p>	<p><i>Los tipos de investigación deben reflejar la filosofía de la universidad.</i></p>

Fuente: la presente investigación

Cuadro N° 13. Resumen de los tipos de investigación de acuerdo con la entrevista 2.

<p>ENTREVISTA No. 2 (<i>tipos de investigación</i>)</p>	
<p>TRASCRIPTIÓN</p>	<p>DESCRPTORES/MEZCLA</p>
<p>1. [...] “dentro del enfoque cuantitativo ellos ven la investigación descriptiva, correlacional, experimental, expostfacto, histórica y estudio de casos; y en la investigación cualitativa entonces a ellos se los introduce en lo que es la investigación etnográfica, ¿si? la investigación de teoría grounded, la investigación fenomenológica, la investigación de estudio de caso desde la perspectiva cualitativa y se les da unas bases de biografías o historias de vida entonces, eso es lo que yo les doy como formación” [...]</p>	<p><i>Los estudiantes reciben formación en investigación tanto cualitativa como cuantitativa.</i></p>

<p>2. [...] “las tendencias, las tendencias de los estudiantes, yo diría, históricamente ha quedado todavía cierto modelo de investigación llamémosla cuasi-experimental ¿no? eso ha venido tal todavía no deja de haber un estudiante que de pronto parece por, se conecta con un profesor que le asesora y el asesor le dice haz este trabajito tal y se van por ese lado” [...]</p>	<p><i>Rezago de investigación cuasi-experimental.</i></p>
<p>3. [...] “entonces creo que hay una tendencia pero de allí en adelante yo le diría que hay más investigación de carácter descriptivo, cualitativo, donde no, no creo que los chicos se alcancen a meter porque yo ahí he tenido siempre dificultad; [...] hay algunos análisis de documentos”.</p>	<p><i>Prevalece la investigación descriptiva.</i></p>
<p>4. [...] “la investigación cualitativa yo diría nadie está haciendo fenomenología, nadie está haciendo teoría grounded porque también son muy exigentes, ¿no es cierto? biografías tampoco no hay de eso pero sería interesante; algo que creo quisiera impulsar a futuro es trabajar el estudio de casos que sería como más preciso para los alumnos y posiblemente se les puede, se les puede ayudar a hacer, a hacer un trabajo en el tiempo que ellos, que ellos han planeado y tienen para su investigación”.</p>	<p><i>Los estudiantes no trabajan las otras modalidades de investigación cualitativa.</i></p>

Fuente: la presente investigación

En la primera entrevista, el Doctor Benavides manifiesta que la mayoría de los trabajos de grado de los egresados enmarcan en el tipo de investigación experimental o cuantitativo. Contrariamente a lo indicado en esta aseveración, fueron muy pocos los trabajos considerados por sus autores como experimentales (cuatro) y cuasi-experimentales (dos); Señala el Doctor Benavides que definitivamente los tipos de investigación deberían reflejar la filosofía de la universidad, es decir, en este caso debería caracterizarse por ser un poco más flexible y pluralista.

El Doctor Bastidas, por su parte, señala en la entrevista que los estudiantes reciben formación en investigación tanto cualitativa como cuantitativa y que se observan algunos rezagos del tipo cuasi-experimental. Indica el entrevistado, que prevalece la investigación descriptiva y que rara vez se encuentran trabajos que correspondan a las otras modalidades cualitativas.

En esta investigación se observaron, como lo señala el segundo entrevistado, pocos trabajos considerados como cuasi-experimentales (dos); hay, en realidad, una mayoría de trabajos descriptivos (diecisiete), lo cual corrobora la apreciación del doctor Bastidas. Consideramos razonable que los estudiantes opten por este tipo de investigación si se tiene en cuenta el nivel al cual pertenecen. La realización de trabajos descriptivos podría acomodarse mejor a las características de los estudiantes de pregrado, porque le permitiría hacer observaciones y luego descripciones de los fenómenos objeto de estudio, en vez de incursionar en el campo de las generalizaciones propiamente dichas.

En resumen, el Dr. Benavides señala que la mayoría de los trabajos de grado de los egresados enmarcan en el tipo de investigación experimental o cuantitativo (los datos evidencian lo contrario); el Dr. Bastidas, por su parte, afirma que predomina la investigación descriptiva, como efectivamente pudimos verificarlo.

Cuadro N° 14. Resumen de los campos temáticos de acuerdo con la entrevista 1.

ENTREVISTA No. 1 (<i>campos temáticos</i>)	
TRASCIPCIÓN	DESCRIPTORES/MEZCLA
1. “La lógica nos da más o menos una guía determinada y es que en nuestro departamento, el énfasis es la enseñanza y el aprendizaje ¿no? y el uso de materiales, entonces, ese sería el énfasis y por allí parece que de forma natural.”	<i>Enseñanza, aprendizaje y materiales didácticos.</i>
2. [...] “los estudiantes fueron conejillos de indias diez semestres ¿no? entonces esa misma predisposición hace que ellos piensen, bueno mire, el profesor estuvo diez semestres con nosotros enseñando, nosotros aprendiendo entonces de las materias, por ejemplo, ¿no? sobre aprendizaje y enseñanza del idioma, en fonología, en vocabulario, en gramática”.	<i>Fonología, vocabulario, gramática.</i>

Fuente: la presente investigación

Cuadro N° 15. Resumen de los campos temáticos de acuerdo con la entrevista 2.

ENTREVISTA No. 2 (<i>campos temáticos</i>)	
TRASCIPCIÓN	DESCRIPTORES/MEZCLA

<p>1. [...] “yo diría que la temática que es central, central donde posiblemente va a haber más trabajo de investigación es en la parte de metodología de la enseñanza ¿sí? Desde la perspectiva de la enseñanza, de las lenguas extranjeras; yo diría que tal vez el grueso de trabajos está sobre eso ¿sí? algunos están sobre la parte de aprendizaje, pero van a ser menores que los que corresponden a la parte de enseñanza” [...]</p>	<p><i>Metodología de la enseñanza.</i></p>
<p>2. [...] “hay fenómenos de aprendizaje particulares, uno que he impulsado yo mucho es motivación a raíz de mi tesis doctoral entonces yo por eso cuando alguien me dice me interesa algo de la motivación, inmediatamente le digo bien y venga ¿sí? y yo mismo lo asesoro, entonces allí hay, creo que hay unos siete a diez trabajos más o menos sobre motivación” [...]</p>	<p><i>Impulso a la temática relacionada con motivación.</i></p>
<p>3. [...] “hay factores que son digamos dentro de este framework de la naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje como la motivación, la ansiedad, la autoestima, tal, ¿no? que se los ha impulsado para cuando algunos que les ha llamado la atención en eso lo hagan pero pero son menores con relación a todo lo que tenga que ver con enseñanza”.</p>	<p><i>La ansiedad y la autoestima en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i></p>

Fuente: la presente investigación

En la primera entrevista, el doctor Jorge Benavides señala que la gran mayoría de los trabajos de grado han trabajado temáticas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje, materiales didácticos, fonología, vocabulario y gramática. Concordamos con el entrevistado en el sentido de que, es probable, que exista esta tendencia investigativa

como resultado de la frustración y preocupación de los mismos estudiantes, sobretodo si se tiene en cuenta que fueron ellos mismos quienes experimentaron la condición afortunada o desafortunada de ser estudiantes; en este sentido, es posible aseverar que los trabajos de grado pueden ser un reflejo de las angustias y frustraciones de algunos estudiantes, se evidencia entonces, su intención de mejorar la condición de futuros profesores de idiomas.

El doctor Jesús Alirio Bastidas establece en la segunda entrevista que la mayoría de los temas desarrollados en los trabajos de grado corresponden a la metodología de la enseñanza, (enseñanza, aprendizaje, evaluación, recursos etc.); señala el entrevistado, que se ha dado especial impulso hacia la temática relacionada con motivación, puesto que fue precisamente ésa la temática de su tesis de grado. Agrega el doctor Bastidas que la ansiedad y la autoestima en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen también referentes temáticos para la realización de los trabajos de los egresados. Contrario a lo expresado por el doctor Bastidas, no se encontraron trabajos relacionados con la motivación propiamente dicha y solamente dos, enfocados hacia la ansiedad y el ambiente de clase como elementos que inciden en el aprendizaje de un idioma como lengua extranjera.

Llama la atención la preocupación expresada por el doctor Bastidas con respecto a aquellas temáticas de investigación desarrolladas en el Centro de Idiomas. Aclara el entrevistado que el perfil de los estudiantes o mejor de los egresados es ser profesor de primaria o secundaria y el Centro de Idiomas es una institución que brinda educación no formal y las licenciaturas en la universidad se inscriben en el marco de la educación formal. No cuestionamos el nivel ni la calidad de los trabajos realizados en el mencionado centro, simplemente creemos que sería de gran importancia considerar si las temáticas investigativas que se desarrollen en el mencionado centro tiene los mismos niveles de aplicabilidad en la educación primaria o secundaria.

En conclusión, las dos entrevistas coinciden plenamente en que los campos temáticos más frecuentes en los trabajos de grado de los egresados son: la enseñanza, el aprendizaje, y los recursos didácticos; contrariamente a lo expresado por el primer entrevistado, la fonología, el vocabulario y la gramática, no hacen parte de las temáticas de los trabajos de grado estudiados en este trabajo, como tampoco las temáticas mencionadas por el DR. Bastidas: motivación, la ansiedad y la autoestima.

Cuadro N° 16. *Resumen de los tipos de relaciones de acuerdo con la entrevista 1.*

ENTREVISTA No. 1 (<i>tipos de relaciones</i>)	
TRASCIPCIÓN	DESCRIPTORES/MEZCLA
1. [...] “es muy difícil para los estudiantes tratar de establecer conexiones coherentes y lógicas entre las partes de un trabajo y precisamente es porque es una actividad y una práctica intelectual de un nivel más alto del que, actualmente, hacen los estudiantes en sus diez semestres, hay mucha reflexión; a nivel cognitivo digamos está por encima de todo lo que hace uno rutinariamente a nivel de aprendizaje”.	<i>Para los estudiantes es difícil establecer conexiones coherentes.</i>
2. [...] “ha sido muy difícil bajarle el volumen o el tono al tipo de exigencia de la investigación en nivel de pre-grado; sin querer demeritar o hacer de la investigación algo muy superfluo ¿no? sino lo que decía Usted una cosa sencilla pero que tenga una coherencia que permita demostrar que el estudiante si fue autor de eso y que tiene un alcance así sea poco alcance pero que tenga una estructura que le permita aprender que le permita, no solamente,	<i>El nivel de exigencia en investigación es muy alto en pre-grado.</i>

<p>pues como requisito, sino que le permita inclusive que le siga gustando que sea una experiencia fructífera que es precisamente lo que la meta de la educación en estos programas de formación de educadores es que el profesor no solamente sea profesor sino que sea un investigador de su propia práctica docent”e [...]</p>	
<p>3. [...] “hay altos niveles de tensión, de ansiedad de preocupación que, lastimosamente, es muy difícil contrarrestarlos porque, como le digo, la investigación llega en los dos últimos semestres, usualmente, y entonces hay un encontrón tremendo”.</p>	<p><i>La ansiedad y la tensión de los estudiantes afectan negativamente los trabajos, teniendo en cuenta que la investigación llega en los últimos dos semestres.</i></p>

Fuente: la presente investigación

Cuadro N° 17. Resumen de los tipos de relaciones de acuerdo con la entrevista 2.

<p>ENTREVISTA No. 2 (<i>tipos de relaciones</i>)</p>	
<p>TRASCRIPCIÓN</p>	<p>DESCRIPTORES/MEZCLA</p>
<p>1. [...] “lo primero que yo encuentro es desfase entre el problema y los objetivos ¿no? ese es uno de los desfases y también cuando van a poner el título es otra historia” [...]</p>	<p><i>Desfase entre problema, descripción del problema, objetivos y título.</i></p>
<p>2. [...] “otra lucha es el idioma, el idioma al dejarles yo, por ejemplo algo que seguramente no están de acuerdo los asesores y los profesores y tiene razón ¿sí? porque yo les digo miren, si usted tiene problema con el Inglés hágalo en Español y después yo no sé</p>	<p><i>El idioma afecta el desarrollo de los trabajos de grado, especialmente la redacción.</i></p>

<p>cómo lo va a hacer para pasar en Inglés para cumplir con el requisito del área” [...]</p>	
<p>3. [...] “ellos no entienden algo elemental, no han entendido algo elemental que hoy lo machaco y lo machaco y miren su marco teórico sale del problema, identifique cuáles son los factores, dimensiones o variables que están en su problema y de allí sale el marco teórico” [...]</p>	<p><i>Dificultades con el marco teórico.</i></p>
<p>4. [...] “hoy hacemos un ejercicio, o no, lo hemos hecho siempre a los chicos que están conmigo que se llama un punto que se llama análisis del problema, cuando se hace análisis del problema que es más que todo un mecanismo para ayudarles a los chicos a tener claridad en su problema; usted verá que en unos trabajos aparece la sección análisis, en otros no porque yo les digo esta es opcional” [...]</p>	<p><i>Se hace “análisis del problema” para lograr mejor claridad del problema.</i></p>

Fuente: la presente investigación

Para analizar la coherencia entre las partes constitutivas de los trabajos de grado, se tuvo en cuenta, (como se indicó en el capítulo de revisión de literatura), los siguientes tipos de relaciones: relaciones armónicas, relaciones fluctuantes, relaciones distantes y relaciones inexistentes.

No se encontró en la documentación de esta unidad académica consideraciones, sugerencias o requisitos con respecto a la coherencia entre las partes constitutivas de los trabajos de grado. En consecuencia, se procedió a analizar e interpretar la información obtenida en las entrevistas.

Entrevistas

El primer entrevistado considera que para los estudiantes es difícil establecer conexiones coherentes entre varios elementos; señala, el doctor Benavides, que el nivel de exigencia en investigación es muy alto en pre-grado y los trabajos se ven afectados negativamente por la ansiedad y la tensión de los estudiantes, si se tiene en cuenta que los cursos de investigación aparecen en los últimos semestres.

Nos parece un tanto apresurado aseverar que los estudiantes de la licenciatura en Inglés-Francés tienen dificultades para relacionar elementos, de manera coherente especialmente en el campo de la investigación; estamos de acuerdo con el doctor Benavides en el sentido de que parte de la responsabilidad subyace en los maestros y en el plan curricular que orientan las licenciaturas en el Departamento de Lingüística e Idiomas; sin embargo, suele ocurrir que algunos maestros tienen la tendencia a buscar las causas del problema del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación, en el estudiante y no en el profesor mismo, en la metodología, o en los recursos, etc.

Por otra parte, es posible confundir el nivel de exigencia con la falta de acuerdos mínimos entre los docentes para orientar adecuadamente la investigación; con frecuencia se observan posiciones antagónicas y a veces diametralmente opuestas entre los profesores asesores y los profesores evaluadores con respecto a los trabajos de los estudiantes, quienes por obvias razones son quienes salen perjudicados, sometándose a los efectos de la ansiedad y la tensión como bien lo señala el profesor Benavides.; esto podría ser el resultado de la falta de diálogos académicos mínimos entre los profesores de esta unidad académica.

En pocas palabras, la primera entrevista revela que es difícil que los estudiantes establezcan conexiones coherentes; además, la exigencia que se hace a los estudiantes en el componente de investigación es muy alta.

El segundo entrevistado establece la existencia de un desfase inicial entre el problema, la descripción del problema, los objetivos y el título, en los trabajos de grado de los egresados; señala el doctor Bastidas que es frecuente que los estudiantes tengan dificultad en la elaboración del marco teórico. Por otra parte, señala el entrevistado, que el idioma afecta el desarrollo de los trabajos de grado, especialmente la redacción.

Es posible que los estudiantes tengan dificultades para configurar adecuadamente un trabajo de investigación, si se tiene en cuenta que es a partir del sexto semestre cuando se introducen los primeros cursos de investigación; sería razonable considerar que bajo estas circunstancias, no podría esperarse que un estudiante automáticamente comprenda y maneje estos procesos. Volvemos, entonces, a la consideración ya expresada anteriormente en el sentido de la necesidad de reorientar y fomentar el espíritu investigativo en los futuros docentes de idiomas, desde etapas más tempranas.

Nos parece preocupante el señalamiento del doctor Bastidas acerca del nivel de Inglés de los estudiantes, específicamente, en el campo de la redacción de los trabajos. Habría que revisar, (y este podría ser un buen tema de investigación), lo que está sucediendo con el componente de lengua en la licenciatura en Inglés-Francés, especialmente en las asignaturas de lectura y escritura en Inglés.

Según esta entrevista, se puede concluir que existe una dificultad inicial en los estudiantes con la redacción y establecimiento de las partes constitutivas de los trabajos de grado.

CONCLUSIONES

Una vez realizada la lectura, análisis e interpretación de la información obtenida en los documentos escritos (P.E.P. 2001; P.E.P. 2007; programas de las asignaturas presentados por los docentes y reglamentación existente), las entrevistas y los trabajos de grado, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- Acerca de la concepción de investigación

- *Documentos escritos*

En los dos proyectos estudiados en este trabajo (P.E.P.2001 y P.E.P.2007) se encontraron algunas *concepciones* sobre el término investigación, las cuales coinciden en algunas consideraciones pero también difieren en otras. Por una parte, ambos señalan que la investigación es el espacio para desarrollar la *actitud crítica y la actitud reflexiva* en el estudiante orientados hacia el cambio educativo; además, conciben la investigación como un elemento importante dentro de la *formación* del futuro docente de idiomas. Por otra parte, mientras el P.E.P. 2001 considera la investigación como *f fuente de conocimiento pedagógico y didáctico* que se aprende con la práctica (aprender haciendo en trabajo de equipo) el 2007 asegura que la investigación, cuyos fundamentos de la investigación *girar alrededor del conocimiento, la ciencia y la teoría*, es una *construcción social* para comprender la problemática cultural del contexto.

Los documentos que reglamentan la investigación en el Departamento de Lingüística e Idiomas no establecen ninguna concepción de investigación; en la primera resolución, únicamente se mencionan las modalidades de trabajo de grado. En la segunda, se define lo que es un trabajo de grado.

Algunas de las *concepciones* acerca de la investigación expresadas en los proyectos en referencia, no se evidencian en la realidad; hace falta cambiar algunos procesos y recorrer algunos trayectos investigativos para lograr desarrollar espíritu crítico y reflexivo en los estudiantes, para generar conocimiento y para hacer de la investigación una construcción social. Lo que se evidencia en los trabajos de grado objeto de estudio en esta investigación, son algunos aportes didácticos y procedimentales importantes que deberían tenerse en cuenta para un mejor desempeño profesional de los futuros docentes y de los que están actualmente en pleno ejercicio.

Como puede apreciarse, algunas de las *concepciones* sobre investigación establecidas en los documentos escritos, no constituyen un reflejo total de la realidad propiamente dicha; probablemente, sean un buen referente para el futuro de este componente, es decir una *visión* de lo que podría significar y de lo que podría suceder si se implementan las modificaciones pertinentes.

- *Entrevistas*

Las *concepciones* sobre investigación señaladas por los entrevistados muestran visiones un tanto divergentes; el primer docente observa la investigación desde una perspectiva de autonomía y libertad en el marco de la vida cotidiana, cuyo fin no es exclusivamente la generación de conocimiento; Para el segundo entrevistado, la investigación es un proceso más formal y sistemático que termina con la producción de conocimiento y la contribución a la solución de problemas.

Estas definiciones de investigación contrastan, parcialmente, con lo que realmente ocurre en esta unidad académica; como ya se indicó anteriormente, hasta el momento no ha sido posible crear los escenarios apropiados para generar conocimiento; talvez se han hecho algunas contribuciones interesantes en el campo de la enseñanza de los idiomas (así lo revelan los trabajos analizados), lo cual podría contribuir a la eventual solución de problemas en el contexto de la región.

No se observa una directriz clara y coherente desde la propia *concepción* de investigación entre los docentes entrevistados; a pesar de haber algunas coincidencias, es evidente que no ha existido un diálogo académico permanente entre ellos, a pesar de haber estado encargados de este componente durante varios años.

Las *concepciones* de investigación encontradas en los documentos escritos no concuerdan completamente con aquellas expresadas por los doctores entrevistados; nos parece extraño que ocurra tal fenómeno, si se tiene en cuenta que los mencionados personajes participaron activamente en la elaboración de los documentos mencionados.

- Acerca de los enfoques y tipos de investigación

- Enfoques de investigación

- . *Documentos escritos*

En el P.E.P. creado en el año 2001 y en los programas de las asignaturas de investigación presentados por los docentes, no se menciona expresamente ninguno de los enfoques investigativos tenidos en cuenta en el presente trabajo (enfoque empírico-analítico, enfoque histórico-hermenéutico y enfoque crítico-social); es decir, no se ha decidido acerca de cual o cuales podrían ser los enfoques que orienten apropiadamente los procesos de investigación en esta unidad académica; no obstante, se mencionan algunas de sus características especialmente de los dos últimos. Además, se hace alusión, de manera muy general, a los enfoques cualitativo y cuantitativo. Es pertinente recordar que tanto el enfoque histórico-hermenéutico como el enfoque crítico-social corresponden a lo que se ha denominado enfoque cualitativo.

A pesar de que en estos documentos se habla de desarrollar la crítica a las diferentes corrientes de investigación, nos parece conveniente que inicialmente, podrían implementarse actividades de socialización tanto para docentes como para estudiantes de

tal manera que todos tengan acceso a la información completa y profunda relacionada con cada uno de estos enfoques, para luego proceder a analizarlos y a hacer la respectiva crítica.

En el P.E.P. 2007 tampoco se encontró ninguna referencia particular a alguno de los enfoques de investigación referidos en este trabajo; se mencionan ciertas características de los enfoques histórico-hermenéutico y crítico-social; se establecen nuevamente los enfoques cualitativo y cuantitativo más como tipos de investigación que como enfoques propiamente dichos. En uno de los programas de las asignaturas de investigación presentados por los docentes se encontró, por primera vez, referencia a las siguientes clases de enfoques: naturalista, interpretativo y crítico social.

. *Entrevistas*

Los entrevistados concuerdan en que inicialmente, el Departamento de Lingüística e Idiomas adoptó el enfoque empírico-analítico (Dr. Bastidas) y las investigaciones estaban enmarcadas en el campo empírico, analítico, positivista, cuantitativo (Dr. Benavides), para luego pasar al enfoque cualitativo, supuestamente, el que se ha acogido últimamente. También concuerdan los entrevistados en que todavía no se ha trabajado en el enfoque crítico social.

En una de las entrevistas, se usan indistintamente los términos *enfoque* y *línea*; se hace alusión a “línea de investigación descriptiva” para referirse al enfoque predominante en los trabajos de grado de los egresados.

Reconoce uno de los entrevistados las dificultades que se han encontrado en la implementación del “enfoque cualitativo” en la investigación; como ya se señaló, la falta de comunicación entre los docentes podría ser una de las causas que genere tropiezos en la orientación adecuada de este enfoque.

. *Trabajos de grado*

Ninguno de los trabajos analizados señala expresamente el enfoque de investigación que orientó cada trabajo de grado; en parte debido, probablemente, a que los estudiantes no tienen la suficiente información teórica de dichos enfoques, más aún si se tiene en cuenta que éstos no aparecen en los documentos escritos ni en los programas presentados por los profesores.

En un buen número de trabajos se utiliza la sección de “diseño” para explicar la orientación teórica de la investigación; recuérdese que el diseño corresponde a los pasos que se siguen en un trabajo de esta naturaleza.

En un trabajo se habla de “enfoque descriptivo” el cual, en realidad, no existe o al menos el autor de esta investigación desconoce; damos cuenta de la existencia de la investigación descriptiva no como enfoque sino como un tipo de investigación.

Para orientar al lector de una investigación y para darle el perfil adecuado al trabajo, es preciso indicar el enfoque y el tipo de investigación llevados a cabo; uno de los trabajos carece de tal información lo cual nos parece inadecuado y digno de reconsiderar.

- Tipos de investigación

. *Documentos escritos*

El P.E.P. 2001 no hace alusión a ningún *tipo de investigación* en particular en el campo de los idiomas, excepto la investigación pedagógica y educativa. Al respecto cabe señalar que de las cinco funciones de la investigación educativa propuestas por De Miguel (1982) citado por (citado por Paz Sandín, 2003: 14), sólo una parece cumplirse de manera satisfactoria, en los trabajos de grado estudiados; se trata de la función *innovadora* por cuanto la mayoría de los trabajos en referencia están relacionados con

el estudio de los métodos, procedimientos y técnicas más apropiados para la enseñanza de los idiomas; las otras funciones restantes (epistémica, crítica, sintética y dinamizadora) son inexistente o están aún en proceso de desarrollo.

En el mismo documento se hace referencia a la investigación pedagógica la cual, nos parece, implica retos aún más grandes que la anterior si se tiene en cuenta que se trata de generar conocimiento teórico sobre la educación en general (pedagogía) y no solamente en el campo de la enseñanza de los idiomas; sin embargo, adherimos a lo expresado en el mencionado documento en relación con el desarrollo de la actitud indagatoria en el estudiante que le permita reflexionar sobre su propia práctica educativa.

En algunos de los programas presentados por los profesores, se incluyen temáticas relacionadas con tipos de investigación tales como: teórica, aplicada, práctica, exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, cualitativa, cuantitativa, histórica e investigación-acción. En uno de los programas analizados se hace alusión a la investigación formativa; al respecto, no parece que no hay suficiente ilustración acerca de lo que significa e implica este tipo de investigación, tal como se indicó anteriormente.

Con respecto a la reglamentación de presentación de trabajos de grado del año 1998 (vigente hasta el año 2004), no se menciona ningún tipo de investigación en particular, únicamente, se establece un listado de modalidades de trabajos de grado que en realidad casi nunca se cumplieron, por cuanto los estudiantes nunca recibieron formación adecuada para desarrollar tales modalidades excepto la monografía.

El P.E.P. 2007 incluye en uno de sus acápites la investigación formativa y la investigación en sentido estricto y hace énfasis en la primera; a nuestro modo de ver, éstas no constituyen tipos de investigación sino una clasificación relacionada con los niveles de exigencia en términos de resultados, validez y confiabilidad propiamente dichos.

En el mismo documento, la investigación formativa se percibe como una estrategia para generar conocimiento en un macrocontexto o sea la perspectiva teórica y en un microcontexto, es decir, el aula; esta consideración parece tener más claridad que la expresada en el anterior proyecto, por cuanto establece la diferencia entre investigación en sentido estricto y la investigación formativa, especialmente, aquella que se puede llevar a cabo en el aula de clases.

En uno de los programas se hace referencia a algunas clases de investigación tales como: histórica, descriptiva y la experimental. En otro, se establece la siguiente clasificación: investigación cuantitativa (exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa e histórica) y cualitativa (etnografía, estudio de caso, biografía y teoría fundada).

. *Entrevistas*

Se observó percepciones contrarias entre los entrevistados con respecto a la tendencia relacionada con los *tipos de investigación* llevados a cabo por los egresados en el período establecido para la presente investigación; uno de los docentes señala que la tendencia se enmarca dentro del tipo experimental, cuantitativo (las cifras muestran lo contrario, sólo cuatro); para el segundo entrevistado, la mayoría de los trabajos son de tipo descriptivo lo cual es correcto ya que así lo corroboran los datos obtenidos (17 de los 29 trabajos son descriptivos o al menos, así lo registran los autores).

. *Trabajos de grado*

Como se señaló anteriormente, los hallazgos indican que el 58.62% de los trabajos de grado de los egresados son descriptivos; recuérdese que los niveles de exigencia de la investigación descriptiva son considerados como intermedios, lo cual nos parece adecuado para el nivel de pregrado de los estudiantes de la licenciatura en Inglés-Francés. Lo anterior muestra la tendencia en términos de metodología investigativa existente a nivel latinoamericano, como lo indica el estudio realizado acerca de la

investigación educativa realizada en Latinoamérica entre 1985 y 1986 tomado de la base de datos REDUC 1995, según la cual, los tipos de investigaciones más frecuentes son en su orden: investigaciones descriptivas (27.6%); documentales (19%); cuasi-experimentales (12.6%); estudios de caso (8.9%); análisis de estadísticas (7.9%); investigaciones etnográficas (7.4%); acción participativa (6.6%); evaluativas (4.5%).

Consideramos que se debe tener cuidado al momento de indicar el tipo de investigación que se lleva a cabo para evitar falsas expectativas y ganar en credibilidad; las investigaciones experimentales, por ejemplo, requieren el cumplimiento de ciertas características algunas de las cuales se indicaron anteriormente en este trabajo.

- Acerca de los campos temáticos de los trabajos de grado

. *Documentos escritos*

Básicamente, los *campos temáticos* de los trabajos de grado tiene relación directa con la enseñanza de un idioma extranjero, el aprendizaje de un idiomas extranjero, la evaluación, los recursos didácticos en la enseñanza de los idiomas y algunos factores que inciden en la enseñanza de los idiomas (motivación, exigencia, edad, sexo, condición social, etc.). Aunque en uno de los proyectos se incluyen como temáticas de investigación la ética y los valores, no se encontró ningún trabajo al respecto; nos parece lamentable que no se hayan abordado ninguno de estos temas, si se tiene en cuenta que, hoy se día, se observa una alta crisis de valores humanos y un cuestionamiento por parte de la sociedad acerca del papel del maestro en la formación de las nuevas generaciones.

Los campos temáticos sugeridos en ambos proyectos son de gran interés y pertinencia; además, se enmarcan dentro de las líneas de investigación establecidas en cada proyecto (P.E.P. 2001: *Pedagogía de las lenguas extranjeras*; P.E.P. 2007 *Lingüística aplicada a la pedagogía de los idiomas*).

. *Entrevistas*

Concuerdan los dos entrevistados en cuanto hace referencia a algunas de las temáticas desarrolladas en los trabajos de grado; evidentemente, la mayoría de ellos están enfocados hacia la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y los materiales didácticos. A diferencia de lo expresado por uno de los entrevistados, son muy pocos los trabajos encontrados cuya temática tenga relación con la gramática (dos), vocabulario (uno), fonología (ninguno); tampoco se encontraron trabajos sobre la motivación, como lo indicara el otro docente entrevistado; se nota algo de desinformación o falta de actualización de datos, al respecto.

Nos parece importante destacar la preocupación manifestada por el doctor Jesús Alirio Bastidas con respecto a los trabajos de grado desarrollados por los estudiantes en el Centro de Idiomas (ocho), puesto que en esta dependencia se ofrece educación no formal y los estudiantes de las licenciaturas en la universidad de Nariño reciben educación formal con la perspectiva de que en el futuro los egresados trabajen en el sector educativo que ofrece también esta clase de educación; no se trata de desvirtuar, en ningún momento, el trabajo realizado en el mencionado centro, ni la calidad de los trabajos de grado propiamente dichos, simplemente se trata de considerar si las temáticas investigativas que se desarrollen en el mencionado centro tiene los mismos niveles de aplicabilidad en la educación primaria o secundaria.

. *Trabajos de grado*

Las preferencias temáticas de los trabajos de grado de los egresados se pueden establecer en el siguiente orden; primero la *enseñanza*, luego el *aprendizaje*, le sigue la *evaluación*, posteriormente algunos factores como *ambiente de clase*, *la ansiedad*, y *la condición económica*; a continuación los *recursos didácticos* y finalmente, *otros aspectos*.

Los egresados muestran clara preocupación por las deficiencias que, probablemente, encontraron en los campos antes mencionados en calidad de estudiantes. Podría ésta ser una evidencia de algunas de las frustraciones que ellos experimentaron a lo largo de su carrera; igualmente, podría constituir una evidencia relacionada con la buena intención de los estudiantes, de convertirse en mejores docentes de idiomas, con miras a no repetir lo que hicieron algunos de sus profesores en la universidad o en el bachillerato.

Los trabajos abordaron muy pocas temáticas de aquellas sugeridas por autores como Tucker, Lightbown, Snow, Nunan, Duff, Freeman, y Bailey (ver marco teórico No. 2.2.8.3), excepto la relacionada con la preparación, intervención y evaluación más efectivos en el campo de la enseñanza de los idiomas;

Gran parte de los campos temáticos de los mencionados trabajos corresponden a aquellos establecidos y recomendados por Richards (ver marco teórico No. 2.2.8.3). Se evidencia cierto grado de afinidad de los estudiantes con este autor, al menos en lo relacionado con los temas de investigación.

Un estudio acerca de la investigación educativa realizada en latinoamérica entre 1985 y 1986 tomado de la base de datos REDUC 1995, muestra que el 95.5% de las temáticas abordadas en las investigaciones se refieren a la educación formal (niveles educacionales, rendimiento y fracaso escolar, saberes pedagógicos, métodos, docentes y estudiantes, entre otros), a la educación no formal (educación popular y comunitaria, bilingüismo, género, jóvenes, educación de adultos, etc.) y a investigaciones de carácter macro (sistema educativo, políticas educacionales, investigaciones históricas e investigaciones de las investigaciones).

Finalmente, y contrario a lo que habitualmente se comenta, los temas de los trabajos de grado estudiados en esta investigación, no se repiten; en contados casos se abordan las mismas temáticas pero con diferente perspectiva lo cual hace que las investigaciones sean diferentes e incluso novedosas.

- Acerca de los tipos de relaciones entre las partes constitutivas de los trabajos

No se encontró en los documentos escritos información relacionada con este aspecto.

. *Entrevistas*

Uno de los docentes entrevistados señala que la falta de coherencia entre las partes constitutivas de los trabajos se debe a la dificultad que tienen los jóvenes para establecer relaciones entre diferentes elementos y también, al papel que juegan los maestros y el plan curricular; concordamos esta última parte relacionada con la responsabilidad que tienen los docentes en el desarrollo las competencias (saber ser, saber conocer y saber hacer) en los estudiantes; recuérdese que tal responsabilidad tiene que ver con la formación de valores, el desarrollo de habilidades cognitivas y la capacidad de poner en práctica dichos valores y dicho conocimiento.

Si se observan en el estudiante dificultades para establecer relaciones coherentes entre los elementos constitutivos de un todo, es preciso revisar los papeles que están jugando los componentes de la comunidad educativa, especialmente el de los maestros; desafortunadamente, es frecuente que los docentes busquen las causa del fracaso escolar en el proceso de aprendizaje (estudiantes) y no en el de enseñanza.

Los docentes entrevistados concuerdan en señalar la dificultad que tiene los estudiantes para organizar coherentemente las partes de los trabajos (formulación del problema, objetivo general, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones); nos parece que, en parte, se debe a la falta de articulación del trabajo realizado por los profesores del componente de investigación, no se evidencian acuerdos mínimos entre ellos; con frecuencia se observan posiciones divergentes y a veces diametralmente opuestas, por ejemplo, entre los profesores asesores y los profesores evaluadores con respecto a los trabajos de los estudiantes.

Por otra parte, es preocupante el señalamiento hecho por uno de los entrevistados en el sentido de la dificultad que la segunda lengua (en este caso el Inglés), causa en la redacción de los trabajos y en la coherencia de sus partes constitutivas. Es éste un buen pretexto para preguntarse acerca de la necesidad de revisar algunos componentes de lengua extranjera particularmente el relacionado con la lectura y la escritura.

. *Trabajos de grado*

En primera instancia, hay que destacar que de los 29 trabajos estudiados en esta investigación, 13 muestran un tipo de relación *armónica*, es decir que sus partes constitutivas muestran coherencia y correspondencia. A pesar de las dificultades manifestadas por los profesores entrevistados, se ha logrado avanzar a niveles satisfactorios en la elaboración y redacción de las diferentes partes de los trabajos de investigación.

Trece trabajos mostraron relaciones *fluctuantes*, es decir, con ciertas inconsistencias entre sus partes, algunas de las cuales se mencionan a continuación: objetivos generales excesivamente amplios, inconsistencia entre el objetivo general y los resultados, confusión entre objetivos y acciones metodológicas, literatura insuficiente, exceso de objetivos e hipótesis, resultados poco confiables, ausencia de la información obtenida (sin transcripción), inconsistencias recurrentes relacionadas con las conclusiones, entre otras.

Los tres trabajos con relaciones *distantes* muestran claras falencias en su estructura en general, especialmente con respecto al procedimiento, conclusiones, metodología, confusión de términos (uso indistinto de los mismos), falta de explicación de los procesos, inconsistencia entre el título y el trabajo realizado, entre otras.

No se encontraron trabajos con relaciones *inexistentes*.

Por otra parte, en las entrevistas se hicieron preguntas adicionales a los docentes acerca de los siguientes temas:

- Política de investigación en el Departamento de Lingüística e Idiomas.
- Fines de la formación investigativa.
- Usuarios de los trabajos de grado.
- Interdisciplinariedad de los trabajos de grado.
- Sugerencias para mejorar el componente investigativo.

Los entrevistados expresaron sus opiniones acerca de cada uno de los temas indicados anteriormente, los cuales se resumen a continuación:

Con respecto a las políticas de investigación en esta unidad académica, el primer entrevistado señala que no existe un engranaje entre los profesores de los distintos componentes y que cada quien trabaja por su propia cuenta. Señala el entrevistado que la responsabilidad recae sobre el programa y su base curricular. Se expresa, además, que debería haber una reingeniería del componente de investigación en relación con otros componentes.

El segundo entrevistado establece que la responsabilidad de este componente la han asumido únicamente los profesores de investigación y un reducido número de docentes quienes que asesoran y evalúan más de tres o cuatro trabajos de grado a la vez, mientras que otros no tienen ninguna responsabilidad en este campo. Se señala igualmente que parte de la responsabilidad recae también sobre el estudiante porque en muchos casos son ellos quienes determinan el nombre de los jurados y de los evaluadores.

Con respecto a los fines de la formación investigativa, menciona uno de los entrevistados que lo que se está haciendo actualmente no representa una formación investigativa para el estudiante sino una imposición. Se añade que hay trabajos de grado buenos y otros malos que desdichan de los profesores y de los asesores; no compartimos tal afirmación, porque al menos ninguno de los trabajos de grado estudiados en esta investigación podrían ser considerados, a mi juicio, como muy malos.

Señala otro de los entrevistados que el fin de la formación investigativa es básicamente, motivar a los estudiantes para que continúen con el desarrollo investigativo en niveles como la maestría o el doctorado.

El tema de los usuarios de los trabajos de grado es bastante controversial; según la primera entrevista, como está establecido el componente investigativo, ni siquiera se sabe de la existencia de los trabajos de grado, ya que se han convertido en simples requisitos de grado cuyo único destino son los anaqueles. La otra entrevista indica que los trabajos se escriben para los docentes de secundaria, de la universidad y para el personal administrativo, pero que en realidad esa gran masa no ha sido todavía consumidora de tales trabajos; salvo en ciertos casos se envían a los estudiantes a leer algunos trabajos cada semestre.

En relación con la interdisciplinariedad de los trabajos de grado, los entrevistados señalan que sería muy útil para la cualificación del componente de investigación, por cuanto permitiría, no sólo conocer otras perspectivas con otros intereses y otros tipos de formación, sino confrontar esas visiones y apartarse un poco de la concepción de que “nosotros podemos hacerlo todo”. De igual manera, se expresa que habría que abrirse a las posibilidades interdisciplinarias y transdisciplinarias si se tiene en cuenta el movimiento del conocimiento y las tendencias del manejo del mismo.

Algunas de las sugerencias hechas por Los entrevistados se han incorporado en el acápite de lineamientos propuesto por el autor.

PROPUESTA

Finalmente después de haber realizado la interpretación correspondiente de la información recolectada en los documentos escritos, en los trabajos de grado y en las entrevistas, se establecieron algunas conclusiones con base en las cuales se elaboraron unos lineamientos prospectivos que podrían servir de referentes para orientar la investigación y la realización de los trabajos de grado en el Departamento de Lingüística e Idiomas.

LINEAMIENTOS PROSPECTIVOS GENERALES PARA ORIENTAR EL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN EL DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Con base en la información y en los resultados de la presente investigación, se propone a continuación una serie de lineamientos que podrían servir de referente de discusión para mejorar la concepción y el desarrollo de la investigación y los trabajos de grado en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño.

- Concepción de investigación

El Departamento de Lingüística e Idiomas ha adoptado el enfoque curricular de transición, cuya finalidad educativa es propiciar la construcción del conocimiento, cualificar la enseñanza y mejorar las interacciones educativas; de igual manera, este enfoque establece que el conocimiento es inacabado y complejo y propende por la formación de estudiantes críticos y reflexivos orientados por docentes con estas mismas características. Teniendo como referente las anteriores consideraciones, nos parece pertinente que la investigación podría concebirse como un proceso que aborda el conocimiento desde una perspectiva constructivista, flexible, modificable, construible, que permita la interacción del sujeto (el ser humano) con el objeto (el medio), así como la interpretación, desde distintas miradas, de los diferentes fenómenos, sobre los cuales,

no se logra sino una aproximación. Esta concepción de investigación centra su atención no en la generación de conocimiento propiamente dicho o en sentido estricto, sino en el impulso al espíritu investigativo innato en el ser humano y en el desarrollo de la capacidad de pensar con autonomía. Adherimos a la concepción establecida por Ander Egg (citado en Tamayo y Tamayo 2007:38), según la cual la investigación es “un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano”; no obstante creemos que debería hacerse mayor énfasis en el aspecto reflexivo y en el crítico. Esta concepción de investigación no descarta la posibilidad de lograr, en algún momento, la generación del conocimiento o la eventual solución de problemas existentes en el medio.

- Enfoques y tipos de investigación

En consonancia con el enfoque curricular y la concepción de investigación establecidos en el párrafo anterior, creemos que el enfoque que más podría ajustarse a las características y realidades de esta unidad académica es el histórico-hermenéutico, por cuanto este enfoque de carácter cualitativo se fundamenta en los procesos investigativos, más que en los resultados propiamente dichos y en la interpretación siempre cambiante de la realidad desde distintas miradas epistemológicas. Este enfoque de características inductivas propende por la búsqueda de sentido y por la intersubjetividad argumentada. Nos parece que la implementación de este enfoque, contribuiría a lograr una mejor aproximación a la compleja realidad del campo de la enseñanza de los idiomas.

Como es de conocimiento general, existen diversas clasificaciones de tipos de investigación dependiendo del referente que las oriente. Para el caso particular del Departamento de Lingüística e Idiomas, creemos conveniente hacer las siguientes consideraciones: en primera instancia, pensamos que en el nivel de pregrado podría implementarse la investigación formativa la cual tiene básicamente tres acepciones. La primera se refiere a “formar” en y para la investigación, es decir, se trata de familiarizar

al estudiante con las fases y funcionamiento de la investigación; la segunda se refiere a la “estructuración” o refinación de proyectos de investigación para plantear problemas y establecer posibles explicaciones de los mismos. La tercera acepción de investigación formativa se relaciona con la investigación centrada en la “práctica” para mejorar un tipo de programa mientras está siendo aplicado, a través por ejemplo, de la investigación-acción.

Por otra parte, nos parece que los tipos de investigación pertinentes en el campo de la enseñanza de los idiomas, dependen de los parámetros que se establezcan. Según el nivel de conocimiento, creemos que las investigaciones podrían ser exploratorias, investigaciones descriptivas, investigaciones correlacionales e investigaciones predictivas; según el tiempo en que se efectúan consideramos que las investigaciones sincrónicas se ajustan mejor al programa en referencia, puesto que se desarrollan en periodos cortos de tiempo; consecuente con lo expresado anteriormente, nos parece que se podría empezar a implementar la investigación-acción. Finalmente, creemos pertinente incluir las investigaciones de tipo histórico.

- Campos temáticos de investigación

Retomando algunos apartes del marco teórico del presente trabajo, estimamos conveniente tener en cuenta las recomendaciones que, al respecto, establecen autores como Tucker, Lightbown, Snow, Nunan, Duff, Freeman, y Bailey quienes fueron convocados por Duff P. y Bailey K. (2001), entre diez universidades del mundo entero para reflexionar y proponer las temáticas más urgentes dignas de ser investigadas en el campo de la enseñanza de los idiomas, algunas de estas temáticas se indicaron en el marco teórico y se registran a continuación: la posible transferencia de la lengua uno a la lengua dos de la habilidades para leer y escribir; la preparación, intervención y evaluación más efectivos en el campo de la enseñanza de los idiomas; el papel de la lingüística aplicada en el mismo campo; determinar cómo aprenden los profesores a enseñar Inglés a estudiantes de ESOL (English for students of other languages);

averiguar si cualquier persona puede enseñar Inglés; estándares de Inglés que deberían tener los profesores no nativos hablantes del Inglés; implementación del programa in-service training.

Nos parece apropiado que los temas de investigación deberían buscarse en el contexto donde los futuros docentes van a ejercer su trabajo, es decir en las escuelas y en los colegios. Las entrevistas y encuestas a profesores y estudiantes de estos centros constituirían una fuente muy importante donde se podrían detectar y descubrir los problemas cotidianos más sensibles existentes en el campo de la enseñanza de los idiomas.

Consideramos importante que las temáticas de investigación se empiecen a abordar desde una perspectiva intradisciplinaria e interdisciplinaria; en este sentido, nos parece que los temas de investigación podrían desarrollarse desde la mirada de los dos programas existentes en el Departamento de Lingüística e Idiomas; desde la mirada de distintas disciplinas, es decir, que estudiantes de dos o más programas, por ejemplo, de psicología, de sociología, idiomas, etc. podrían trabajar en equipo y desarrollar un solo trabajo de grado. Esta posibilidad podría empezar a romper viejos esquemas investigativos y académicos en general, que han abordado los grandes problemas educativos desde la perspectiva reduccionista unidisciplinar.

Por otra parte, nos parece razonable recomendar el impulso que podría darse a los campos temáticos relacionados con la parte humana del aprendizaje de los idiomas, tales como la ética, la moral, la motivación, la ansiedad, la autonomía, etc. esta serie de temas contribuiría a la formación integral de los estudiantes desde una óptica centrada en el ser humano, propiamente dicho.

- Coherencia investigativa

La exigencia en la realización de los trabajos de grado en el nivel de pregrado debe corresponder al nivel y a las realidades de cada contexto; no se trata de realizar investigaciones extraordinarias sino de trabajos sencillos extraordinariamente bien hechos, lo cual implica una coherencia entre todas las partes que constituyen un trabajos de grado. Al referirse a coherencia investigativa deberían incluirse otros aspectos y otros actores que tiene mucho que ver en el éxito o fracaso de este componente; consideramos que sería necesario definir el nivel de investigación en esta unidad académica, consecuente con el de la universidad.

Nos parece que habría que considerar la posibilidad de implementar la investigación formativa en el sentido amplio de las tres acepciones explicadas anteriormente en este trabajo.

Podría haber más coherencia entre los docentes involucrados en la investigación; reuniones programadas permanentes entre estudiantes, asesores y evaluadores de trabajos de grado, posibilitarían una mejor facilidad de comunicación, niveles superiores de logros, agilización de procesos y evitaría las contradicciones innecesarias, que afectan al estudiante y al componente de investigación, en general.

- Los trabajos de grado

En primera instancia es interesante destacar que el trabajo de grado es una de las pocas creaciones propias del estudiante a lo largo de la carrera, es la huella que deja en la universidad como lo expresa uno de los entrevistados. En segundo lugar, nos parece pertinente establecer una definición de trabajo de grado, bien sea como un texto argumentativo, un texto informativo, un estado del arte, una compilación, análisis de experiencias, visión crítica, etc. que presenta y organiza los datos obtenidos sobre una determinada temática, de varias fuentes, siguiendo en lo posible los pasos de la actividad científica. La definición de trabajo de grado debe ser una decisión que tomen los docentes de esta unidad académica.

Los trabajos de grado podrían empezar a configurarse desde los primeros semestres de la carrera si se establecen los espacios para que los estudiantes realicen prácticas reflexivas acerca del quehacer de los docentes en la universidad. Bajo esta perspectiva, el estudiante empieza desde muy temprano a descubrir y a manifestar sus intereses hacia determinada temática en particular. Recuérdese que autores como Hurtado de Barrera (2002) proponen empezar a desarrollar el espíritu innato investigativo de manera temprana en los niños de preescolar entre los tres y los seis años, y continuar en los niveles de educación primaria, básica y media, así como en el pregrado de la universidad; no conviene esperar a desarrollar dicho espíritu investigativo a partir de las maestrías y los doctorados.

La publicación de los trabajos de grado de los egresados constituiría, en primer lugar, una gran motivación para los autores de los mismos, quienes verían retribuidos los esfuerzos que un trabajo de esta naturaleza implica. Por otra parte, la gente lee con mayor frecuencia aquello que se publica, en consecuencia, los trabajos tendrían usuarios y cumplirían con una de sus funciones primordiales: dar a conocer los hallazgos y servir como referentes de reflexión sobre una temática en particular.

En consecuencia, la creación de revistas, boletines estudiantiles, medios virtuales, constituirían espacios no sólo de expresión, sino también medios para difundir y reconocer los mejores trabajos investigativos realizados por los estudiantes; para tal efecto, sería procedente prepararlos para la elaboración de informes o reportes de investigación.

Como ya se señaló en el acápite de campos temáticos, los trabajos de grado podrían ser intradisciplinarios, intradisciplinarios y posiblemente transdisciplinarios, los cuales pueden ser estructurados y desarrollados por dos, tres o más estudiantes de distintas carreras.

La opción de trabajo de grado de grado existente en el momento denominada Research paper o investigación temática, nos parece una buena opción como requisito de graduación. Sería conveniente que el Departamento de Lingüística e Idiomas determine otras modalidades prácticas y funcionales de requisitos parciales de grado que impliquen vínculos con el componente en referencia, por ejemplo, la pertenencia activa de un estudiante a un grupo de investigación.

Según testimonio de uno de los entrevistados, el idioma Inglés se ha convertido en un obstáculo para la redacción, desarrollo, y sustentación del trabajo; en tal sentido, nos parece importante retomar la discusión al respecto, con el único fin de mejorar y repensar decisiones tomadas a lo largo del tiempo.

Por otra parte, consideramos importante revisar el formato de evaluación del trabajo escrito final y la sustentación del mismo, el cual, a nuestro modo de ver, tiene algunos aspectos que podrían mejorarse; tal es el caso del item denominado importancia del tema; nos parece que todos los temas de los trabajos de grado son importantes y viables si se tiene en cuenta que la selección y delimitación del mismo han pasado por un proceso de análisis y depuración por parte no sólo del estudiante sino también de los asesores.

- Rol de los profesores

El éxito o el fracaso del componente investigativo debe ser responsabilidad de todos los docentes adscritos al Departamento de Lingüística e Idiomas y no únicamente de los docentes encargados de las asignaturas de investigación; esto implicaría que todos, o al menos la mayoría de docentes estén involucrados con la filosofía, que adopte esta unidad académica.

Nos parece que hace falta un plan de capacitación permanente que incluya encuentros y seminarios para los docentes en este campo; esto permitiría una actualización con

respecto a las nuevas orientaciones investigativas; de esta manera, se propiciaría un trabajo más coherente sin que ello implique abandonar el espíritu autónomo y crítico establecido a nivel institucional.

Consideramos que es responsabilidad de los docentes hacer de la investigación una experiencia agradable y exitosa para el estudiante, de lo contrario, es muy probable que estemos creando las condiciones propicias para que ellos recuerden la investigación como un hecho frustrante o como un obstáculo en su carrera de lo cual probablemente no quieran volver a saber en sus vidas.

Como lo expresan Diker y Terigi (2005: 124), existe un vínculo natural entre docencia e investigación; esta simbiosis permite, entre otros aspectos, nutrir currículos, crear líneas de investigación y contribuir a la formación integral de los estudiantes; en este sentido, creemos que es obligación de los docentes universitarios pertenecer a un grupo de investigación, convirtiéndose de esta manera, en un buen referente o en un buen ejemplo para los estudiantes.

La investigación en nuestro medio desafortunadamente parece terminar con la obtención del título por parte del estudiante; raros son los casos en los cuales los estudiantes vuelven a la universidad en busca de asesoría investigativa para eventuales proyectos; desde esta perspectiva, evidentemente, el trabajo de grado no es más que un requisito de grado, en consecuencia, la conformación de grupos de investigación que incluyan a los egresados de los distintos programas permitiría no sólo estar en contacto con ellos sino también mantener vivo el espíritu investigativo.

Sería saludable para el departamento, tener diálogos constantes entre los docentes de los distintos componentes de los respectivos programas (investigación, educación, lengua, etc.), lo cual evitaría, al menos parcialmente, el trabajo aislado y a veces incoherente.

BIBLIOGRAFÍA

Agudelo, N. Santana, M. y Velandia, C. (2005). *Investigación sobre la propia investigación: entretejiendo modelo conceptual y solución informática en un estado del arte para un programa de educación superior*. Trabajo de investigación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En revista *Historia de la educación Colombiana*. Número 8, Pasto: Editorial Universitaria Universidad de Nariño, 189-205. p.

Amaya de Ochoa, G. (1997). El maestro y su formación. En *La formación de los educadores s en Colombia*, tomo 1, Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional 48-50.

Arteaga, E. Tamara, V. y Rivadeneira, F. (2004). *Estado del arte de los trabajos de grado de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud, Programa de Enfermería, Universidad Mariana en el período comprendido entre 1997 -2002*. Trabajo de grado, Universidad Mariana, inédito.

Cajiao, F. (2004). *La formación de educadores y su impacto social*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Calpa, C. Gonzalez, M. y Yépez M. (1998). *Estado del arte de la investigación en la Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas de la Universidad de Nariño*. Trabajo de grado, Universidad de Nariño, inédito.

Calvache, J. (2005). El Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Nariño: historia de sus primeros veinte años” en revista *Hechos y Proyecciones del Lenguaje* Número14, San Juan de Pasto: impresión Graficolor.

Calvache, J. (2005). *La investigación una alternativa pedagógica y didáctica en la formación profesional*, San Juan de Pasto: Centro de publicaciones Universidad de Nariño.

Cárdenas, C.A. (2000). *El maestro protagonista del cambio educativo*, Bogotá: Editorial Magisterio.

Cerda, G. H. (2001). *La investigación total*, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Constitución política de Colombia. (1991). Colombia.

Decreto 2566 de 2003. Colombia. Ministerio de Educación

Deslauriers, P. (2004). *Investigación cualitativa*, Pereira: Editorial Papiro.

Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*, Buenos Aires: Editorial Paidós.

Duff P. y Bailey K. (2001). Identifying Research Priorities: Themes and Directions for the TESOL International Research Foundation. En *tesol quarterly*. Vol. 35, Winter 2001.

Estatuto del investigador. (1998), Universidad de Nariño.

Flórez, R. Tobón A. (2001). *Investigación cualitativa y pedagógica*, Bogotá: McGraw Hill.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*, Mexico: McGraw Hill.

Guyot, V. (2000). La formación de formadores: experiencias e innovaciones. En *Cuadernos: serie latinoamericana de educación No. 2*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 18-19.

Herrera, M. (2000). La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. En *Cuadernos: serie latinoamericana de educación No. 2*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 102.

Hurtado de Barrera, J. (2002). *Formación de investigadores*, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Ley 30 de 1992.

Ley 115 de 1994.

Miranda, C. (2003). La formación docente en Chile: investigación, tendencias y práctica. En Alvarado, L. *Formación de profesores en América Latina*, Bogotá: Ediciones Antropos, 73-76.

Paz, S. E. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España.

Proyecto educativo (2001). Licenciatura en Inglés-francés. Inédito.

Proyecto educativo (2007). Licenciatura en Inglés-francés. Inédito.

Rentería R. P. (2004). *Formación de docentes*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Resolución 1036 de 2004.

Richards, J. C. (2001). Postscript: the ideology of TESOL. En Carter, R. and Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other languages*, Cambridge University Press, 213-217.

Rivas, G. (1988). *Estado del arte de las monografías presentadas como trabajo de grado para optar al título de sociólogo en el programa de Sociología del Desarrollo de la Universidad de Nariño, desde el año 1999 hasta el primer semestre académico del 2002*. Trabajo de grado, Universidad de Nariño, inédito.

Ruiz del castillo, A. (1993). Docencia e investigación: vínculo en construcción. En *Red Perfiles Educativos*, Mexico: Universidad Autónoma de México.

Sabogal T. J. (2005). *La investigación en la Universidad de Nariño*. Pasto: Editorial Universitaria Universidad de Nariño.

Sandoval, S. (2001). *La formación de los educadores en Colombia*, Tomo 1, Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Sopena. (2005). Diccionario. Vol. 14.

Tamayo y T, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. Mexico: Editorial Limusa.

CIBERGRAFÍA

Álvarez, A. (2004). Formación Docente / Teacher training. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 3, 4, 5, 6, 7 de diciembre de 2007.

Ariaza R. (2004). Formación Docente / teacher Training. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 3, 4, 5, 6, 7 de diciembre de 2007.

Ávalos B. (2004). Formación Docente / Teacher training. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 3, 4, 5, 6, 7 de diciembre de 2007.

Cámpoli, O. (2004). Formación Docente / Teacher training. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 3, 4, 5, 6, 7 de diciembre de 2007.

Caraballo, D. (2004). Formación Docente / Teacher training. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 3, 4, 5, 6, 7 de diciembre de 2007.

Lozada, P. B. (2004). Formación Docente / Teacher training. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 3, 4, 5, 6, 7 de diciembre de 2007.

Marco de referencia europeo. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf. Acceso el 28 de enero de 2008.

Morin de Valero, M. La investigación y la formación docente. Disponible en <http://www.orestesenlared.com.ve/Colaboradores/lainvestigacionylaformaciondocente.pdf>. Acceso 5 de diciembre de 2007.

Pacheco, R. (2004). Formación Docente / Teacher training. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 3, 4, 5, 6, 7 de diciembre de 2007.

Salgado, R. (2004). Un estudio comparativo sobre la formación docente en la región: de las normales a las universidades. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/estudiosporprograma.asp?COD=10>. Acceso el 3, 4, 5, 6, 7 de diciembre de 2007.

Paricio, M. (Sin fecha). Dimensión Intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. Disponible en

<http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>. Acceso el 3, 4, 5, 6, 7 de febrero de 2008.

What is research? (Sin fecha) <http://www.geocities.com/Athens/3238/page3-15.htm>. Consulta 21 de febrero.

<http://www.te.ipn.mx/polilibros/ics/generales/glosario.htm,www>. Consulta 21 de febrero.

www.educando.edu.do/NR/rdonlyres/2B20F21A-5A79-4C02-851E-B4F5DE4A9962/0/Prontuariosobreelmetodocientifico.doc. Consulta 21 de febrero.

<http://www.cedesi.uneciencias.com/textos/articulos/a06.doc>. Consulta 21 de febrero.

¿Qué es un paradigma? <http://www.scribd.com/doc/219739/Paradigmas-en-ciencia>. Consulta 21 de febrero.

Tipos de investigación <http://www.profesiones.cl/papers/lee.php?id=9>. Consulta 21 de febrero.

<http://www.orestesenlared.com.ve/Colaboradores/lainvestigacionylaformaciondocente.pdf>. Consulta 21 de febrero.

http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/con_apl_inv_for_cri_par_eva_inv_cie_sen_est_ber_res_gom.pdf. Consulta 21 de febrero.

<http://www.educar.org/lengua/monografia/index.asp>. Consulta 5 de agosto de 2008.

<http://www.monografias.com/trabajos7/mono/mono.shtml>. Consulta agosto 5 de 2008.

<http://www.educar.org/lengua/monografia/index.asp>. Consulta 5 de agosto de 2008.

<http://www.misrespuestas.com/que-es-una-tesis.html>. Consulta 5 de agosto de 2008.

<http://www.complejidad.org/cms/?q=node/3>. Consulta 21 de febrero de 2009.

<http://nicol.club.fr/ciret/espagnol/visiones.htm>. Consulta 21 de febrero de 2009.

<http://nicol.club.fr/ciret/espagnol/visiones.htm>. Consulta 21 de febrero de 2009.

<http://www.mistareas.com.ve/Tipo-de-estudio-tipo-de-investigacion.htm> . Consulta marzo 1 de 2009.

<http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigacion-descriptiva.php>. Consulta marzo 1 de 2009.

http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_166d/web/main/m4/22f.html. Consulta 21 de febrero de 2009.

<http://ciefim.googlepages.com/investigaci%C3%B3ncuasi-experimental> . Consulta 21 de febrero de 2009.

<http://www.eumed.net/libros/2006c/203/2f.htm>. Consulta 21 de febrero de 2009.

ANEXOS

Anexo A

ESTUDIANTES GRADUADOS DE LA LICENCIATURA EN INGLÉS-FRANCÉS DURANTE EL PERÍODO 2005-2007

ALUMNOS	PROGRAMA	TITULO PROYECTO	ASESOR	JURADOS	FECHA SUSTENTACIÓN Mes, Día , Año
ELIZABETH SALAS PACHAJOA ANNA EDUVINA ÁLVAREZ MORALES	Inglés-Francés	THE USE OF TPR STORYTELLING AS A TECHNIQUE IN THE DEVELOPMENT OF LISTENING COMPREHENSION IN STUDENTS OF SIXTH GRADE OF LICEO DE LA UNIVERSIDAD NARIÑO HIGH SCHOOL	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	MARIO GUERRERO RODRIGUEZ CHRISTIAN TOVAR KLINGER	JUNIO 22 - 2005
PAULA ANDREA ARCINIEGAS DELGADO MARIA FERNANDA INSUASTY CORTES	Inglés-Francés	EFFECT OF META-LINGUISTIC FEEDBACK ON ORAL PRODUCTION	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	CHRISTIAN TOVAR KLINGER GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO	JUNIO 23 - 2005
DIEGO FERNANDO DE LA PORTILLA GUERRERO	Inglés - Francés	EFFECTS OF AN ASSESSMENT GRID ON THE ORAL PERFORMANCE OF STUDENTS FROM THE LANGUAGE CENTER AT THE UNIVERSITY OF NARIÑO	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	VICENTE ARAUJO QUINTERO GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO	FEBRERO 17 - 2006
LUIS CARLOS LASSO MONTENEGRO	Inglés Francés	THE LANGUAGE LEARNING STRATEGIES ENGLISH AND FRENCH PROGRAM STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF NARIÑO USE	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	VICENTE ARAÚJO QUINTERO. GABRIEL VICENTE	MARZO 10 - 2006

		TO IMPROVE THEIR ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE		OBANDO GURRERO	
XIMENA DEL PILAR POVEDA ARGOTI MIRTHA NOEMÍ ZAMUDIO ORDÓÑEZ	Inglés – Francés	THE USE OF MNEMONIC TECHNIQUES TO IMPROVE LONG – TERM MEMORY IN VOCABULARY LEARNING	AARON ROGERS	VICENTE ARAUJO QUINTERO ANDRÉS GAVILANES	ABRIL 27 -- 2006
JHOANA MILENA PAZMIÑO PAULO CESAR ARANGO BERMEO	Inglés Francés	THE APPLICATION OF FOCUS ON FORM IN COMMUNICATIVE COURSES	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	MAGDA LUCY CAICEDO VELA GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO	MAYO 22 - 2006
MARIO GETIAL RUANO	Inglés - Francés	RECOGNITION ON BEHALF OF STUDENTS FROM LICEO LA PRESENTACION HIGH SCHOOL TO THE USE OF DIFFERENT TYPES OF RECASTS	AARON ROGERS	ANDRÉS GAVILANES SANTANDER CHRISTIAN TOVAR KLINGER	MAYO 22 - 2006
DIANA IBARRA SANTACRUZ	Inglés Francés	REPAIR OF ERRORS AND LEARNES' ORAL PRODUCTION	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	CRISTIAN TOVAR KLINGER GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO	MAYO 23 - -2006
JULIA ANDREA MOLINA YURI VIVIANA PORTILLO	Inglés – Francés	PRAGMATICS IN LANGUAGE TEACHING	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	CHRISTIAN TOVAR KLINGER GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO	MAYO 23 - -2006

DIANA CECILIA BOLAÑOS BENAVIDES. MONICA ANDREA GALEANO QUETAMA	Inglés - Francés	COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH TEACHING.	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	EDMUNDO CALVACHE LOPEZ GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO	JUNIO 08- - 2006
YUDI ZULEYMA TIMANA CÉLIS	Inglés - Francés	THE EFFECT OF THEME – BASED INTRUCTION ON WRITING AT THE LANGUAGE CENTER OF THE UNIVERSITY OF NARIÑO	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	GABRIEL VICENTE OBANDO CHRISTIAN TOVAR KLINGER	JUNIO 12 2006
MARTHA MAZO LUCERO. JOHANNA MEJIA HERNÁNDEZ	Inglés Francés	THE APLICACION OF STRUCTURAL AND NOTIONAL – FUCTIONAL SYLLABUSES AND THEIR EFFECT ON ORAL SKILLS	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	MARIO GUERRERO RODRIGUEZ CHRISTIAN TOVAR KLINGER	JUNIO 14- 2006
YUDY CALVACHE BENAVIDES DYVA REVELO GUERRERO	Inglés Francés	APPLICATION OF ADVERTISEMENTS FOR TEACHING WRITTING SKILLS	EDMUNDO CALVAHE LÓPEZ	GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO CHRISTIAN TOVAR KLINGER	JUNIO 15 - 2006
JOHANNNA MORENO CEBALLOS MAGALI ORTEGA MEZA	Inglés - Francés	<i>THE ROLE OF LEARNING STYLES AS A FACTOR OF STUEDENT DESERTION</i>	GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO	VICENTE ARAUJO QUINTERO AARON ROGERS	AGOSTO 02 - 2006
JAIRO ANDRES	Inglés – Francés	THE APPLICATION OF CAPTIONED VIDEO MATERIAL TO	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	CHRISTIAN TOVAR	AGOSTO 23 - 2006

SANCHEZ HARDY ERASO MORENO		VOCABULARY INSTRUCTION IN THE EFL CLASSROOM.		GABRIEL VICENTE OBOANDO GUERRERO	
ANDREA GÓMEZ VALLEJOS JOHN PUPIALES ROSERO	Inglés – Francés	DIAGNOSING STUDENTS' LEARNING STYLES PREFERENCES FOR THE IMPLEMENTATION OF MORE EFFICIENT TEACHING ACTIVITIES IN THE L2 CLASSROOM	AARON ROGERS	VICENTE ARAUJO QUINTERO CHRISTIAN TOVAR KLINGER	OCTUBRE 31 - 2006
FRANZ ESTEBAN QUINTERO	Inglés - Francés	SCAFFOLDING AND THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT (ZPD) IN EFL TEACHING	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	CHRISTIAN TOVAR KLINGER GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO	OCTUBRE 31 - 2006
ROBERT MAURICIO BASTIDAS TOBAR	Inglés - Francés	ANXIETY AND ORAL ASSESSMENT ON EFL COURSES AT THE UNIVERSITY	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	CHRISTIAN TOVAR KLINGER GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO	FEBRERO 27 - 2007
MARIO ANDRES GUERRERO CORAL DIANA LORENA YAMÁ MERA	INGLES FRANCES	INSTITUTIONAL PLANNING, COURSE DESIGN, AND LESSON PLANNING AND THE ENGLISH PROFICIENCY LEVEL OF THE STUDENTS IN PUBLIC HIGH SCHOOLS IN SAN JUAN DE PASTO	JESUS ALIRIO BASTIDAS ARTEAGA	HELDA ALICIA HIDALGO DAVILA VICENTE ARAUJO QUINTERO	JUNIO 01 - 2007
ANDREA BRAVO DELGADO MIREYA RAMIREZ LUNA	INGLES FRANCES	EFFECT OF ANXIETY ON THE LOW MASTERY OF ENGLISH	GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO	VICENTE ARAUJO QUINTERO AARON ROGERS S	JUNIO 05 - 2007

CLAUDIA ERASO MATAGENSOY MARY LUZ HERNANDEZ IBARRA	INGLES FRANCES	THE INCIDENCE OF TEXTBOOKS ON ENGLISH – LEARNING AND TEACHING	MAGDA LUCY CAICEDO VELA	VICENTE ARAUJO EDMUNDO MORA	JUNIO 19 - 2007
DARLING VIVIANA DELGADO ALBAN ANA CRISTINA RIASCOS GUERRERO	INGLÉS- FRANCÉS	THE INCIDENCE OF SOCIOECONOMIC FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE	EDMUNDO CALVACHE LÓPEZ	JESUS ALIRIO BASTIDAS ARTEAGA AARON ROGERS S	AGOSTO 08 -2007
YOLANDA GUANCHA LUNA AIDA HURTADO PANTOJA	INGLES FRANCES	CLASSROOM ATMOSPHERE AND ITS INFLUENCE ON STUDENTS' ENGLISH LEVELS	JESUS ALIRIO BASTIDAS ARTEAGA	EDMUDNO MORA GUERRERO CHRISTIAN TOVAR KLINGER	AGOSTO 15 - 2007
ANA CELLY ERAZO PAREDES	Lenguas Modernas Inglés – Francés	TRATAMIENTO DEL ERROR EN 6 COLEGIOS PÚBLICOS DE LA CIUDAD DE PASTO	LUIS ÁLVARO ENRÍQUEZ GIRÓN	HECTOR ROSERO HURTADO CHRISTIAN TOVAR KLINGER	AGOSTO 16 - 2007
DORIS PILAR BURBANO SARCHI MARITZA LORENA NARVAEZ ERIRA	INGLÉS- FRANCÉS	QUALITY TYPE AND AMOUNT OF THE FOREIGN LANGUAGE USED IN SOME PUBLIC HIGH SCHOOLS IN PASTO	JESUS ALIRO BASTIDAS ARTEAGA	EDMUDNO MORA GUERRERO HECTOR ROSERO HURTADO	AGOSTO 22 - 2007
CHRISTIAN	INGLÉS-	ENGLISH TEACHER'S TRAINING	EDMUNDO MORA	CHRISTIAN TOVAR	AGOSTO 23 -

CAMILO QUIROZ OSCAR ANDRES ROSERO	FRANCÉS	AND UPDATING	GUERRERO	KLINGER MARIO GUERRERO RODRIGUEZ	2007
LEYDI DIANA MUÑOZ ORDONEZ ANA CRISTINA PEREZ BOTINA	INGLES - FRANCES	THE INCIDENCE OF SYLLABI IN THE PROFICIENCY LEVEL OF ELVENTH GRADES AT TWO PUBLIC HIGH SCHOOLS IN NARIÑO	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE	MAGDA LUCY CAICEDO VELA CHRISTIAN TOVAR KLINGER	AGOSTO 24 - 2007
OSCAR JAVIER HERNANDEZ RAMIREZ JAIME ORLANDO SAAVEDRA NARVAEZ	INGLES- FRANCES	CLASSROOM INTERACTION AND ITS EFFECT ON ORAL PRODUCTION THROUGH DIFFERENT QUESTION TYPES	EDMUNDO MORA GUERRERO	ANA CLARA SANCHEZ SOLARTE AARON ROGERS	AGOSTO 31 - 2007
ANGIE JAMILETH SAMANIEGO GALLARDO	Inglés-Francés	DOES COLLABORATIVE LEARNING HELP CHILDREN UIT SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO UNDERSTAND BASIC ENGLISH VOCABULARY?	GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO	EDMUNDO CALVACHE MARIO GUERRERO	NOVIEMBRE – 02 - 2005
JENNIFER STEPHANIE YURANI PEREZ GONZALEZ ANGELA YACQUELINE TOVAR	INGLES FRANCES	LEARNERS' PREFERENCES ABOUT THE TYPES AND USES OF AUDIO-VISUAL AIDS IN THE PROCESS OF LEARNING SPEAKING (ORAL INTERACTION)	EDMUNDO CALVACHE LOPEZ	EDMUNDO MORA GUERRERO AARON ROGERS .	NOVIEMBRE 15 - 2007

ARAUJO					
ALEX FABIAN PAREDES GUERRERO	Ingles – Francés	COMPUTER MEDIATED COMMUNICATION WITHIN THE WEBSITE OF THE LINGUISTICS AND LANGUAGES DEPARTMENT OF THE UNIVERSITY OF NARIÑO	AARON ROGERS	CHRISTIAN TOVAR KLINGER MARIO GUERRERO RODRIGUEZ	NOVIEMBRE 19 - 2007

Anexo B

Análisis de la información

Se presenta a continuación la transcripción de la información obtenida para lo cual se utilizó como técnicas de recolección y análisis de los datos, el análisis documental y la entrevista. La información se ha organizado en cuatro categorías: denominadas concepción de investigación, enfoques y tipos de investigación, campos temáticos y tipos de relaciones. Primero aparece la información recolectada en los documentos escritos (P.E.P. 2001, P.E.P. 2007, programas de la asignatura de investigación presentados por los profesores, reglamentación sobre investigación y trabajos de grado) y posteriormente la transcripción de las dos entrevistas realizadas.

Categoría 1: concepción de investigación

TÉCNICAS	INSTRUMENTO	FUENTES
----------	-------------	---------

1. Análisis documental	Matriz: Concepción de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ P.E.P 2001 ✓ P.E.P 2007 ✓ Programas ✓ Reglamentación
2. Entrevistas	Guión de entrevista	Profesores del Departamento

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
FICHA DOCUMENTAL No. 1

Objetivo:

Identificar la concepción teórica de la investigación existente en los P.E.P. 2001, P.E.P. 2002, programas de las asignaturas presentados por los docentes y la reglamentación existente.

Fecha			Lugar		Tema
Días: 3-27	Mes: junio	Año: 2008	Ciudad: Pasto	Dpto: Nariño	Concepción de investigación.

Datos específicos

Cuadro N° 1. *Concepción de investigación de acuerdo a los documentos escritos.*

Documento	Concepciones	Apartes
P.E.P. 2001	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Programa de Licenciatura en Inglés - Francés asume la investigación educativa como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico, como un elemento fundamental en el proceso de formación del futuro educador en el cual se consolida la verdadera formación profesional docente. 2. El enfoque curricular propuesto permite abordar la investigación a través de los contenidos que se desarrollan los cuales permiten la praxis, la reflexión y la crítica a las diferentes corrientes de investigación. 3. Los futuros educadores deben estar en contacto, no solo con los saberes particulares ineludibles, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica que les permite analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente" (Consejo Nacional de Acreditación, 1998: 30). 4. En el plan de estudios de la licenciatura en Inglés-Francés, el componente de investigación se desarrolla en tres semestres (VI, VII, VIII) con las siguientes asignaturas: a) Introducción a la investigación (dos créditos: tres horas semanales) b) Investigación en Pedagogía de las lenguas I (tres créditos: cuatro horas semanales) c) Investigación en Pedagogía de las lenguas II (tres créditos: cuatro horas semanales) 5. En la descripción de la asignatura Introducción a la 	<p>Capítulo 5: Formación investigativa. (Párrafo uno, pág.54)</p> <p>Capítulo 5: Formación investigativa. (Párrafo dos, pág.54)</p> <p>Capítulo 5: formación investigativa. (Párrafo tres, pág.54)</p> <p>Capítulo dos: Aspectos curriculares (pág.35)</p> <p>Capítulo dos; Aspectos curriculares (pág.</p>

Documento	Concepciones	Apartes
<p>Programas de las asignaturas de investigación (2000-2005)</p> <p>Resolución No. 001 de</p>	<p>investigación, Se concibe la investigación como el espacio propicio para generar reflexión sobre el objeto, el método y el sujeto donde se pueda desarrollar investigación cualitativa y cuantitativa.</p> <p>6. En el tercer curso de investigación el documento establece que la investigación debe ser práctica y debe fundamentarse en el principio de la pedagogía activa “aprender haciendo” para lo cual cada estudiante se vinculará en un equipo de investigación que diseñará y socializará un proyecto durante el curso.</p> <p>7. Los estudiantes deberían estar motivados para ganar experiencia en investigar con el fin de solucionar problemas prácticos de su futuro ejercicio docente.</p> <p>8. El estudiante debe tener una actitud crítica de su propia práctica y actitud de compromiso para su futuro papel como maestro investigador.</p> <p>9. la filosofía del curso es la Pedagogía Activa, “aprender haciendo”</p> <p>10. Proveer a los estudiantes de aspectos teóricos y prácticos de la “investigación acción” para elaborar una propuesta de investigación de campo, dentro del marco de la investigación formativa</p> <p>11. Esta resolución reglamentó la presentación de trabajos de grado,</p>	<p>44)</p> <p>Capítulo dos; Aspectos curriculares (pág. 47)</p> <p>Programa de la asignatura “Research methodology” (semestre VI febrero-junio, 2000, acápite de objetivos)</p> <p>Programa de la asignatura “Metodología y paradigmas de la investigación” (semestre V agosto-diciembre, 2002, acápite de objetivos)</p> <p>Programa de la asignatura “Metodología y Paradigmas de la investigación” (semestre V agosto-diciembre 2002, acápite de metodología)</p> <p>Programa de la asignatura “Metodología de la investigación” (semestre VII, agosto-diciembre 2003, acápite de objetivos)</p> <p>Resolución 001 de diciembre 9 de 1998,</p>

Documento	Concepciones	Apartes
diciembre 9 de 1998 (Comité Curricular)	y estuvo vigente hasta el año 2004; el documento no indica expresamente la concepción de investigación en las licenciaturas en idiomas, solamente menciona las siete modalidades de trabajo de grado.	(capítulo 1, artículo 3)
P.E.P. 2007 Programas de las asignaturas de	<ol style="list-style-type: none"> 1. La investigación se concibe ligada a la práctica cotidiana del profesorado y la formación de los docentes y las dos encaminadas al cambio educativo circunscrita a la reflexión y análisis de los problemas que surgen y se vivencian en la acción educativa en general, y a la configuración de líneas, actuaciones concretas que provoquen transformaciones e innovaciones del sistema educativo: mejora de la calidad de la enseñanza, mejora en la calidad del aprendizaje, bajo parámetros éticos y democráticos. 2. La investigación se concibe como una expresión del esfuerzo colectivo, de construcción social, para explicar y comprender la problemática cultural del contexto. 3. El Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño pretende reconceptualizar y dinamizar el proceso de investigación formativa y en sentido estricto alrededor de unas líneas que comprometan a los protagonistas de este propósito, profesores y estudiantes, con un trabajo en equipo, interdisciplinario y transdisciplinario. 4. La finalidad primordial del curso es proporcionar a los estudiantes los conocimientos paradigmáticos de la investigación cualitativa y cuantitativa... 5. Contrastar los enfoques investigativos en las Ciencias Sociales a 	<p>Capítulo 5, numeral 5.1: Presentación. (Párrafo uno, pág.50)</p> <p>Capítulo 5, numeral 5.1: Presentación. (Párrafo tres, pág. 50-51)</p> <p>Capítulo 5, numeral 5.1: Presentación. (Párrafo cuatro, pág. 51)</p> <p>Programa de la asignatura “Introducción a la investigación” (semestre VII, febrero-junio de 2006, acápite de descripción).</p> <p>Programa de la asignatura “Introducción a la</p>

Documento	Concepciones	Apartes
<p>investigación (2006-2007)</p> <p>Resolución 002 de noviembre 5 de 2004 (Comité Curricular)</p> <p>Acuerdo No. 332 de noviembre 1 de 2005, emanado del Consejo Académico</p>	<p>partir de su propósito, el objeto de investigación, los roles del investigador y el objeto, las metodologías y las características generales.</p> <p>6. Los fundamentos del proceso investigativo giran alrededor de los temas sobre el conocimiento, la ciencia y la teoría, los cuales constituyen el fin primordial del tópico específico de la investigación.</p> <p>7. Los estudiantes recibirán bases sólidas para llevar a cabo investigación-acción en el aula</p> <p>8. No se observa una concepción clara acerca de la investigación; únicamente se mencionan las modalidades de trabajo de grado.</p> <p>9. Este acuerdo reglamenta los criterios y puntajes para la evaluación de los trabajos de grado; en este documento aparece la siguiente definición de trabajo de grado: “es un trabajo de investigación, monografía, ensayo de recreación, producción de software y otros a criterio de los Comités Curriculares y de Investigación o de los Consejos de Facultad, realizado por los estudiantes de cada programa en cumplimiento de un requisito parcial para la obtención del título profesional.”</p>	<p>investigación” (semestre VII, febrero-junio, 2006, acápite de Objetivos específicos)</p> <p>Programa de la asignatura “ Introducción a la metodología de la investigación” (semestre VI, febrero-junio 2007, acápite de descripción)</p> <p>Programa de la asignatura “ Investigación en Pedagogía de las lenguas I” (semestre VIII, febrero-junio 2007, acápite de descripción)</p> <p>Resolución 002 de noviembre 5 de 2004, emanado del Comité Curricular y de Investigaciones del Departamento de Lingüística e Idiomas (capítulo 1 artículo 2)</p> <p>Acuerdo No. 332 de noviembre 1 de 2005, emanado del Consejo Académico, (artículo 1)</p>

Categoría 2: enfoques y tipos de investigación

TÉCNICAS	INSTRUMENTO	FUENTES
1. Análisis documental	Matrices: Enfoques y tipos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ P.E.P 2001 ✓ P.E.P 2007 ✓ Programas ✓ Reglamentación ✓ Trabajos de grado
2. Entrevistas	Guión de entrevista	Profesores del Departamento

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
FICHA DOCUMENTAL No. 2

Objetivo:

Identificar los enfoques y tipos de investigación establecidos en los P.E.P. 2001, P.E.P. 2002, programas de las asignaturas presentados por los docentes y reglamentación existente.

Fecha			Lugar		Tema
Días: 3-27	Mes: junio	Año: 2008	Ciudad: Pasto	Dpto: Nariño	Enfoques y tipos de investigación.

Datos específicos

Cuadro N° 2. *Enfoques y tipos de investigación de acuerdo los documentos escritos.*

Documento	Enfoque de investigación	Aparte	Tipo de investigación	Aparte
P.E.P. 2001	- No se menciona explícitamente la clase de enfoque que orienta los procesos investigativos en esta unidad académica; sin embargo se mencionan algunas características que son propias del enfoque histórico-hermenéutico y del enfoque crítico social tales como: a.) la investigación permite la praxis, la reflexión y la crítica a las diferentes corrientes de investigación. b) La investigación educativa y pedagógica permite analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente"	Capítulo 5: Formación investigativa (párrafo dos, pág.54) Capítulo 5: Formación investigativa (párrafo tres, pág. 54)	- No se mencionan los tipos de investigación más apropiados para la investigación en TESOL, en esta unidad académica; no obstante, se habla de una investigación educativa y pedagógica, para asumir con responsabilidad e idoneidad la tarea de la enseñanza, para comprender la problemática educativa trascendiendo el marco de los saberes particulares, fortaleciendo la capacidad de “desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico”.	Capítulo 5: Formación investigativa (párrafo tres, pág. 54)
Resolución No. 001 de diciembre de 1998	No establece		En la reglamentación establecida en la resolución No. 001 de diciembre de 1998, no se menciona ningún tipo de investigación en particular, en su lugar se señala un listado de modalidades de	Capítulo 1

Documento	Enfoque de investigación	Aparte	Tipo de investigación	Aparte
Programas de las asignaturas de investigación (2000-2005)	- Los programas revisados presentados por los profesores de investigación no mencionan ningún tipo de enfoque llámese empírico analítico, histórico hermenéutico, o crítico social, pero se incluyen dentro de los objetivos, los enfoques cualitativo y cuantitativo	Programa de la asignatura “Metodología y Paradigmas de la investigación” (semestreV agosto-diciembre de 2002 acápite de objetivos).	trabajo de grado a saber: monografía, módulo instruccional, sistematización de conocimientos en forma de textos de estudio para los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media; investigación etnográfica en el aula de clase; planeación diseño y producción de ayudas educativas para la enseñanza de idiomas extranjeros; producción lingüística; producción y adaptación de obras literarias con fines pedagógicos. - Tipos de investigación: teórica, aplicada, práctica, exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, cualitativa, cuantitativa, histórica e investigación acción.	Programa de la asignatura “Metodología de la investigación” (semestreVI, febrero-junio de 2000, acápite de contenidos)

Documento	Enfoque de investigación	Aparte	Tipo de investigación	Aparte
			-Se establece como objetivo abordar la investigación-acción dentro del marco de la investigación formativa.	Programa de la asignatura “Metodología de la investigación” (semestreVII, agosto-diciembre de 2003, acápite de objetivos)
P.E.P. 2007	<p>- El documento no propone expresamente la clase o clases de enfoque(s) investigativo(s) para el programa de Inglés-Francés; sin embargo, el documento hace referencia a la investigación como mecanismo de cambio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de manera ética y democrática (enfoque crítico social)</p> <p>- El texto señala que la investigación se comprende en la complejidad y la pluridisciplinariedad, en los contextos histórico-sociales, económicos, técnicos y políticos, en el marco de las nuevas tendencias educativas y sociales. (Histórico-hermenéutico)</p>	<p>Capítulo 5: Formación investigativa. Numeral 5.1 (Párrafo uno, pág.50)</p> <p>Capítulo 5: Formación investigativa. Numeral 5.1 (Párrafo tres, pág.50-51)</p>	<p>- El proyecto en referencia no señala la existencia de algún tipo de investigación sugerido para el campo de TESOL, pero establece la existencia de dos orientaciones básicas en investigación: la formativa (diferentes niveles de exigencia) y la de sentido estricto, propiamente dicho.</p> <p>- Se plantea una investigación formativa para la producción y creación del conocimiento, la confrontación de la teoría con la práctica, el aprovechamiento de las potencialidades, la contextualización de la realidad natural y social y la búsqueda de solución a los problemas planteados, para adentrarnos en las diferentes posibilidades de enfoques pedagógicos, que llevan a cualificar la</p>	<p>Capítulo 5: Formación investigativa. Numeral 5.2.1: Decreto 272 de 1998.(Párrafo dos, pág.53)</p> <p>Capítulo 5: Formación investigativa. Numeral 5.2.1: Decreto 272 de 1998.(Párrafo tres, pág. 53-54)</p>

Documento	Enfoque de investigación	Aparte	Tipo de investigación	Aparte
Programas de las asignaturas de investigación 2006-2007	<p>- Se establece como finalidad primordial del curso, proporcionar a los estudiantes los conocimientos paradigmáticos de la investigación cualitativa y cuantitativa.</p> <p>- Interpretar los enfoques metodológicos Naturalista, Interpretativo y Crítico social, como objetivos del curso.</p>	<p>Programa de la asignatura “Introducción a la investigación” (semestre VI, febrero-junio de 2006 acápite de descripción)</p> <p>Programa de la asignatura “Introducción a la investigación”</p>	<p>educación y a generar cultura.</p> <p>- La investigación formativa se ubica en un macrocontexto (investigación de los fenómenos educativos desde las perspectivas teóricas) y un microcontexto (profesor y estudiante construyen y recrean el conocimiento en el aula)</p> <p>- Se abordan los siguientes tipos de investigación como objeto de estudio: Histórica, descriptiva, experimental, otros.</p> <p>- Aparece como opción de trabajo de grado la elaboración de un Research paper.</p>	<p>Capítulo 5: Formación investigativa. Numeral 5.2.1: Decreto 272 de 1998. (Párrafo cuatro, pág. 54)</p> <p>Programa de la asignatura “Introducción a la investigación” (semestre VI, febrero-junio de 2006 acápite de contenidos)</p> <p>Programa de la asignatura “Writing Research</p>

Documento	Enfoque de investigación	Aparte	Tipo de investigación	Aparte
	<p>- Se mencionan los paradigmas y tipos de investigación como componente de los contenidos del curso.</p>	<p>(semestre VI, febrero-junio de 2006 acápites de objetivos específicos)</p> <p>Programas de las asignaturas “Introduction to Research Methodology” (semestre VII agosto-diciembre de 2006, acápites de contenido) e “Introducción a la investigación” (semestre VI febrero-junio de 2007, acápites de contenidos)</p>		<p>Papers” (semestre VII, acápites de descripción, objetivos y contenidos)</p>
	<p>- Se indican dos tipos de paradigmas de</p>	<p>Programa de</p>	<p>- Igualmente aparecen dos tipos de</p>	<p>Programa de la</p>

Documento	Enfoque de investigación	Aparte	Tipo de investigación	Aparte
Resolución No. 002 de noviembre 5 de 2004	investigación: cuantitativo y cualitativo No establece	la asignatura “Research in Language Pedagogy” (semestre VIII, febrero-junio de 2007, acápite de contenidos)	investigación: cuantitativa(exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa e histórica) y cualitativa (etnografía, estudio de caso, biografía y teoría fundada). El trabajos de grado en los programas del Departamento de Lingüística e Idiomas podrá tener las siguientes modalidades: investigación de campo e investigación temática	asignatura “Research in Language Pedagogy” (semestre VIII, febrero-junio de 2007, acápite de contenidos). Capítulo 1

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
FICHA DOCUMENTAL No. 3

Objetivo:

Identificar los enfoques y tipos de investigación establecidos en los trabajos de grado de los egresados.

Fecha			Lugar		Tema
Días: 3-27	Mes: junio	Año: 2008	Ciudad: Pasto	Dpto: Nariño	Enfoques y tipos de investigación.

Datos específicos

Cuadro N° 3. *Enfoques y tipos de investigación de acuerdo a los trabajos de grado.*

Título del trabajo	Enfoque de investigación	Tipo de investigación	Comentarios
1. THE INCIDENCE OF SOCIOECONOMIC FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE. 2007	- Las autoras establecen en el acápite de “diseño”, tanto “la investigación cualitativa como cuantitativa”. No se mencionan enfoques.	- Según las autoras, la investigación se basó en dos enfoques: “el descriptivo cuantitativo y el descriptivo cualitativo.	- Se confunde enfoque con tipo de investigación; se habla de “diseño” únicamente.
2. CLASSROOM ATMOSPHERE AND ITS INFLUENCE ON STUDENTS’ ENGLISH LEVELS 2007	- No se hace referencia a un enfoque en particular; en su lugar, se indica en el acápite de “diseño” que éste está relacionado con la investigación cualitativa.	- la investigación es descriptiva.	- Al igual que el anterior trabajo, se hace alusión al “diseño” de investigación; sorprende que siendo una investigación cualitativa se trabaje con variables dependiente e independiente. (Sección de recolección de información, pág. 46).
3. CLASSROOM INTERACTION AND ITS EFFECT ON ORAL PRODUCTION THROUGH DIFFERENT QUESTION TYPES. 2007	- No se explicita ningún tipo de enfoque, pero se menciona el tipo de “diseño”, en este caso cualitativo.	- No existe el acápite de tipo de investigación, pero se enfatiza en que el método es descriptivo.	- No se menciona ni el tipo de investigación ni el enfoque
4. THE INCIDENCE OF SYLLABI IN THE	- Las autoras señalan que en el trabajo de grado fue	- Descriptiva.	- Se usan indistintamente los términos “enfoque y diseño”.

Título del trabajo	Enfoque de investigación	Tipo de investigación	Comentarios
PROFICIENCY LEVEL OF ELEVENTH GRADES AT TWO PUBLIC HIGH SCHOOLS IN NARIÑO. 2007	aplicado un “diseño” cualitativo y un “enfoque” cuantitativo.		
5. LEARNERS’ PREFERENCES ABOUT THE TYPES AND USES OF AUDIO-VISUAL AIDS IN THE PROCESS OF LEARNING SPEAKING (ORAL INTERACTION. 2007	- No se menciona ningún tipo de enfoque; en el “diseño”, se afirma que la investigación es cualitativa y cuantitativa.	- No existe el acápite de tipo de investigación.	- No se menciona un enfoque en particular; se habla de “diseño” de investigación.
6. TRATAMIENTO DEL ERROR EN SEIS COLEGIOS PÚBLICOS DE PASTO. 2007	- La autora habla de un enfoque “descriptivo”	- No se menciona el tipo de investigación	- Se usa indistintamente los términos “enfoque descriptivo” e “investigación descriptiva”.
7. RECOGNITION ON BEHALF OF STUDENTS FROM LICEO LA PRESENTACIÓN HIGH SCHOOL TO THE USE OF DIFFERENT TYPES OF RECASTS. 2006	- El autor no menciona el enfoque que orienta la investigación; en su lugar establece que el método utilizado en la investigación se basa en la investigación cualitativa.	- Investigación descriptiva	- No hay claridad entre “enfoque” y “tipo” de investigación.
8. THE LANGUAGE LEARNING STRATEGIES ENGLISH AND FRENCH PROGRAM STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF NARIÑO, USE	- No se menciona explícitamente el tipo de enfoque utilizado; sin embargo el autor menciona en el acápite de	- Investigación descriptiva.	- Al igual que en los anteriores trabajos, no se establece una diferenciación entre enfoque y tipo de investigación

TO IMPROVE THEIR ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE. 2006	“diseño” que el diseño de la investigación corresponde a una investigación cuantitativa descriptiva		
9. THE USE OF MNEMONIC TECHNIQUES TO IMPROVE LONG-TERM MEMORY IN VOCABULARY LEARNING. 2006.	- El trabajo no señala la clase de enfoque investigativo.	- En el acápite de “diseño”, los autores afirman tratarse de una investigación experimental.	- No se menciona el concepto “enfoque” en ninguna parte del trabajo.
10. DOES COLLABORATIVE LEARNING HELP CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO UNDERSTAND BASIC ENGLISH VOCABULARY? 2005	- No se menciona la clase de enfoque de investigación.	- No se menciona el tipo de investigación.	- Se habla de diseño pre-experimental y estudio de un caso.
11. EFFECT OF META-LINGUISTIC ON FEEDBACK ORAL PRODUCTION. 2005	- No se menciona ninguna clase de enfoque.	- No se indica el tipo de investigación llevado a cabo.	- En el acápite de diseño se menciona el “diseño de grupo intacto” el cual requiere de un grupo experimental y otro de control.
12. EFFECT OF ANXIETY ON THE LOW MASTERY OF ENGLISH. 2007	- No se expresa ninguna clase de enfoque investigativo.	- Las autoras indican que se trata de una investigación cualitativa, descriptiva y también cuantitativa.	- En casi todos los trabajos de grado, el acápite de diseño está destinado a mencionar el tipo de investigación llevado a cabo.
13. THE INCIDENTE OF TEXTBOOKS ON ENGLISH-	- No se menciona ningún tipo de enfoque	- Las autoras expresan que se trata de un estudio	- Las autoras establecen que se trata de un estudio descriptivo; sin

Título del trabajo	Enfoque de investigación	Tipo de investigación	Comentarios
LEARNING AND TEACHING 2007	investigativo.	cualitativo, cuantitativo y descriptivo.	embargo el trabajo muestra ser explicativa o causal ya que aborda el problema a través de una perspectiva de causa-efecto (incidencia de los libros en el aprendizaje de una lengua y en la enseñanza).
14. THE USE OF TPR STORYTELLING (AS A TECHNIQUE) IN THE DEVELOPMENT OF LISTENING COMPRENSIÓN IN STUDENTS OF SIXTH GRADE OF LICEO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO HIGH SCHOOL 2005	- No se indica el enfoque de investigación	- No se indica el tipo de investigación	- Falta explicitar al menos el tipo de investigación; se indica que se trata de un diseño de pretest y post test.
15. DIAGNOSING STUDENTS´ LEARNING STYLES PREFERENCES FOR THE IMPLEMENTATION OF MORE EFFICIENT TEACHING ACTIVITIES IN THE L2 CLASSROOM. 2006	- No se indica el enfoque de la investigación.	- los autores indican que la investigación ha sido diseñada con una perspectiva descriptiva	- En el acápite de “design of the study”, los autores expresan que se trata de “medir” la actuación de los estudiantes de manera cualitativa.
16. QUALITY, TYPE AND AMOUNT OF THE FOREIGN LANGUAGE IN SOME PUBIC HIGH SCHOOLS IN PASTO. 2007	- No se indica el tipo de enfoque	- Investigación descriptiva	- Cuando hacen alusión a diseño de investigación, las autoras expresan que se trata de una investigación tanto cualitativa como cuantitativa, debido al análisis cualitativo y cuantitativo

Título del trabajo	Tipo de investigación	Enfoque de investigación	Comentarios
			llevado a cabo.
17. EFFECTS OF AN ASSESSMENT GRID ON THE ORAL PERFORMANCE OF STUDENTS FROM THE LANGUAGE CENTER AT THE UNIVERSITY OF NARIÑO. 2006	- No se indica el tipo de enfoque	- El autor indica que se trata de un estudio descriptivo y el diseño corresponde a un estudio causal-comparativo.	- No se habla ni de enfoques ni de tipos de investigación; en su lugar se hace alusión a “estudio” y “diseño”. No se indica si la investigación es cualitativa o comparativa.
18. THE APPLICATION OF FOCUS ON FORM IN COMMUNICATIVE COURSES. 2006	- No se indica el tipo de enfoque	- En el acápite de diseño, los autores expresan que se trata de un estudio experimental; el tipo de investigación corresponde, según los autores, a una investigación experimental	- No se hace referencia explícita acerca del enfoque de investigación.
19. REPAIR OF ERRORS AND LEARNER’S ORAL PRODUCTION. 2006	-No se indica el tipo de enfoque	- En la sección de “diseño”, se expresa que éste es experimental; en el tipo de investigación se dice que es una investigación cuantitativa, estudio descriptivo y también es una investigación de tipo <input type="checkbox"/> ropositivo.	- Hay dudas acerca de si la investigación es realmente propositiva.

Título del trabajo	Tipo de investigación	Enfoque de investigación	Comentarios
20. PRAGMATICS IN LANGUAGE TEACHING. 2006	- No se indica el tipo de enfoque.	- diseño experimental e investigación experimental.	- ¿Realmente son investigaciones experimentales o pre-experimentales?
21. THE APPLICATION OF STRUCTURAL AND NOTIONAL FUNCTIONAL SYLLABUSES AND THEIR EFFECT ON ORAL SKILLS. 2005	- No se indica el tipo de enfoque.	- Cuasi-experimental, descriptiva y exploratoria.	- Se inferiría que se trata de una investigación cuantitativa.
22. THE ROLE OF LEARNING STYLES AS A FACTOR OF STUDENT DESERTION. 2006	- No se indica el tipo de enfoque.	- Investigación descriptiva; diseño descriptivo.	- Se hizo análisis cualitativo y cuantitativo de la información.
23. THE EFFECT OF THEME-BASED INSTRUCTION ON WRITING AT THE LANGUAGE CENTER OF THE UNIVERSITY OF NARIÑO. 2006	- No se indica el tipo de enfoque.	- Diseño pre-experimental e investigación cuasi-experimental.	- Se menciona que se trata también de una investigación descriptiva por cuanto con el análisis de la información se determinó si la aplicación del enfoque basado en temas aumenta las condiciones para aprender Inglés como lengua extranjera; a mi modo de ver se trataría de una investigación explicativa o causal.
24. ENGLISH TEACHER'S TRAINING AND UPDATING. 2007	- No se menciona el enfoque.	- Los autores expresan que se trata de un estudio cualitativo.	- Al igual que en la gran mayoría de los trabajos revisados, no se establece ninguna diferenciación entre enfoque y tipo de investigación.

Título del trabajo	Tipo de investigación	Enfoque de investigación	Comentarios
25. COMPUTER MEDIATED COMMUNICATION WITHIN THE WEBSITE OF THE LINGUISTICS AND LANGUAGES OF UNIVERSITY OF NARIÑO. 2007	- No se menciona el tipo de enfoque.	- No se menciona el tipo de investigación.	- Debido, probablemente, a la naturaleza del trabajo (creación de una página web para el departamento), el autor no hizo referencia ni a enfoques ni a tipos de investigación.
26. INSTITUTIONAL PLANNING, COURSE DESIGN AND LESSON PLANNING AND THE ENGLISH PROFICIENCY LEVEL OF THE STUDENTS IN HIGH SCHOOLS IN SAN JUAN DE PASTO. 2007	- No se indica el enfoque de investigación.	- Investigación cualitativa, descriptiva.	- No se habla de enfoque específicamente.
27. COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH TEACHING. 2006	- No se indica el tipo de enfoque	- Investigación descriptiva, cualitativa y cuantitativa.	- Se incluyen los dos tipos de investigación.
28. SCAFFOLDING AND THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT (ZPD) IN EFL TEACHING. 2006	- No se indica el tipo de enfoque.	- Investigación cuantitativa, descriptiva.	- Es más bien una investigación explicativa o causal.
29. THE APPLICATION OF CAPTIONED VIDEO MATERIAL TO VOCABULARY INSTRUCTION IN THE EFL CLASSROOM. 2006	- No se indica el tipo de enfoque.	- En la sección de “design” se indica que se trata de un estudio experimental; en el acápite de tipo de investigación (research	- Se usa indistintamente los términos “diseño” y “tipo” de investigación. Comentarios

Título del trabajo	Tipo de investigación	Enfoque de investigación	
		type) no se expresa expresamente el tipo de investigación.	

Categoría 3: Campos temáticos

TÉCNICAS	INSTRUMENTO	FUENTES
1. Análisis documental	Matrices: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfoques de investigación ✓ Tipos de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ P.E.P 2001 ✓ P.E.P 2007 ✓ Programas ✓ Reglamentación ✓ Trabajos de grado
2. Entrevistas	Guión de entrevista	Profesores del Departamento

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
 FICHA DOCUMENTAL No. 4

Objetivo:

Identificar los campos temáticos establecidos en el P.E.P. 2001, P.E.P. 2002, programas de las asignaturas presentados por los docentes y reglamentación existente.

Fecha			Lugar		Tema
Días: 3-27	Mes: junio	Año: 2008	Ciudad: Pasto	Dpto: Nariño	Campos temáticos

Datos específicos

Cuadro N° 4. *Campos temáticos de investigación de acuerdo a lo documentos escritos.*

Documento	Temas	Aparte
P.E.P. 2001	En la sección de objetivos de la línea de investigación Pedagogía de las Lenguas extranjeras, se sugieren temáticas para desarrollar en los trabajos de grado, tales como: modelos pedagógicos de	Capítulo 5 Investigación

Documento	Temas	Aparte
<p>Programas de las asignaturas de investigación, 2000-2005</p>	<p>enseñanza, técnicas, estrategias y recursos didácticos, estilos de aprendizaje, evaluación crítica de innovaciones educativas, incidencia del uso de medios interactivos de educación en el aula, y formación ética y en valores.</p> <p>Se mencionan algunas estrategias para identificar posibles problemas para investigar tales como la observación de clases, entrevistas a profesores y estudiantes del nivel de secundaria.</p> <p>Se expresan algunas áreas de investigación, disciplinas, tópicos de investigación y problemas de investigación los cuales aunque no se especifican en el programa, probablemente, serán desarrollados a lo largo del curso.</p>	<p>aparte de Líneas de investigación, pág.55.</p> <p>Programa de las asignaturas “Research methodology” (semestre VI, febrero- junio de 2001, acápite de contenidos) y “Introduction to Research methodology” (semestre VI, febrero junio, 2001, acápite de contenidos).</p> <p>Programa de la asignatura “Research in Language Pedagogy I” , (semestre VII, agosto-diciembre, 2005 acápite de</p>

Documento	Temas	Aparte
P.E.P.2007	<p>De la línea “Lingüística aplicada a la pedagogía de los idiomas” se desprenden algunas sublíneas a saber: Teoría y Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, Diseño Curricular y Elaboración de Materiales, Aprendizaje y Adquisición de una Lengua Extranjera. De los objetivos de estas líneas se desprenden las siguientes temáticas: experimentación de modelos pedagógicos de enseñanza, experimentación de técnicas y estrategias así como recursos didácticos para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, diseño y experimentación curricular en idiomas, diseño y experimentación curricular en idiomas, diseño, elaboración y experimentación de textos de aprendizaje y enseñanza, diseño, experimentación y elaboración de materiales audiovisuales, factores cognitivos que inciden en el aprendizaje del lenguaje, estrategias de aprendizaje de cada una de las habilidades e identificación de estilos de aprendizaje en una lengua extranjera, Procesos de autoevaluación como parte del aprendizaje autónomo, Procesos de evaluación tanto curricular como institucional, que abarcan las prácticas tradicionales como de las nuevas tendencias en el área, Pedagogía y lectoescritura, Didáctica de la lectoescritura, Evaluación de comprensión lectora, La Lingüística del texto en el desarrollo de la lectoescritura, La literatura en el desarrollo de procesos lectoescritores, Traducción y procesos de lectoescritura creativa, Medios masivos de comunicación y procesos lectoescritores, Los textos auténticos en los procesos de desarrollo lectoescritor.</p>	<p>contenidos).</p> <p>Capítulo V “Formación investigativa”, numeral 5.3 Líneas de investigación,(pág. 61-63)</p>
Programas de las asignaturas de investigación, 2006-2007	<p>Aparece en los contenidos un tema llamado “¿Cómo escoger un tópico de investigación y cómo delimitarlo?”</p>	<p>Programa de la asignatura “Writing Research Papers”, (semestre VIII)</p>

Documento	Temas	Aparte
<p>Resolución No. 001 de diciembre 9 de 1998, (Comité Curricular)</p>	<p>Igualmente, se observa un tópico denominado “el tema y su análisis” en cual será seguramente desarrollado detalladamente a lo largo del semestre.</p> <p>Dentro de los contenidos se encuentra un tema denominado “fuentes potenciales de problemas de investigación”</p> <p>En esta reglamentación se expresa que los trabajos de grado se enmarcarán dentro de los siguientes campos de conocimiento y áreas del saber: lingüístico, psicolingüístico, pedagógico y literario.</p>	<p>Programa de la asignatura “Introducción a la investigación” (semestre VI, febrero-junio de 2007, acápite de contenidos)</p> <p>Programa de la asignatura Programa de la asignatura “Research in Language Pedagogy I” , (semestre VIII, febrero-junio de 2007, acápite de contenidos)</p> <p>Resolución No. 001 de diciembre 9 de 1998, capítulo 1 artículo 4 emanado del Comité Curricular</p>

Documento	Temas	Aparte
Resolución 002 de noviembre 5 de 2004 (Comité Curricular)	Esta reglamentación establece que el trabajo de grado se enmarcará dentro de las líneas de investigación del Departamento a saber: Pedagogía de las lenguas extranjeras y Pedagogía de la lengua materna, de las cuales se desprenden temáticas como: enfoques, métodos y técnicas de enseñanza en lengua extranjera y/o materna, enfoques y factores que inciden en la adquisición de una primera o segunda lengua, aspectos culturales que inciden en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, aspectos psicolingüísticos de la enseñanza y aprendizaje de una lengua, procesos evaluativos en la enseñanza de una lengua y análisis fonético de la lengua materna y/o extranjera.	Resolución No. 002 de noviembre 5 de 2004, capítulo, artículo 3, emanado del Comité Curricular

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
 FICHA DOCUMENTAL No. 4

Objetivo:

Identificar los campos temáticos desarrollados en los trabajos de grado de los egresados.

TÉCNICA	INSTRUMENTOS	FUENTES
1. Análisis documental	Matriz: Campos temáticos	✓ Trabajos de grado

Fecha			Lugar		Tema
Días: 3-27	Mes: junio	Año: 2008	Ciudad: Pasto	Dpto: Nariño	Campos temáticos

Cuadro N° 5. *Campos temáticos de acuerdo a los trabajos de grado.*

Campos temáticos	Temas específicos	Año	Total
HACIA LA ENSEÑANZA DE LOS IDIOMAS	1. The incidence of syllabi in the proficiency level of eleventh grades at two public high schools in Nariño.	2007	9
	2. The use of mnemonic techniques to improve long-term memory in vocabulary learning.	2006	
	3. Does collaborative learning help children with special educational needs to understand basic english vocabulary?	2005	
	4. The use of TPR storytelling (as a technique) in the development of listening comprehension in students of sixth grade of liceo de la Universidad de Nariño high school.	2005	
	5. The application of Structural and Notional Functional Syllabuses and their effect on oral skills.	2005	
	6. The effect of theme-based instruction on writing at the Language Center of the University of Nariño.	2006	
	7. Communicative Competence in English Teaching.	2006	
	8. Scaffolding and the zone of proximal development (zpd) in efl teaching	2006	
	9. The application of captioned video material to vocabulary instruction in the efl classroom.	2006	
HACIA EL APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS	1. Classroom interaction and its effect on oral production through different question types.	2007	6
	2. The language learning strategies English and French program students of the University of Nariño, use to improve their english communicative competence.	2006	
	3. Diagnosing students' learning styles preferences for the implementation of more efficient teaching activities in the l2 classroom.	2006	
	4. The application of focus on form in communicative courses.	2006	
	5. Pragmatics in Language Teaching.	2006	
	6. The role of learning styles as a factor of student desertion	2006	
HACIA LA	1. Tratamiento del error en seis colegios públicos de pasto.	2007	5

Campos temáticos	Temas específicos	Año	Total
EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 2. Recognition on behalf of students from Liceo La Presentación high school to the use of different types of recasts. 3. Effect of meta-linguistic on feedback oral production. 4. Effects of an assessment grid on the oral performance of students from the language center at the University of Nariño. 5. Repair of errors and learner's oral production 	<p>2006</p> <p>2005</p> <p>2006</p> <p>2006</p>	
HACIA LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LOS IDIOMAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Learners' preferences about the types and uses of audio-visual aids in the process of learning speaking (oral interaction). 2. The incidence of textbooks on English-learning and teaching. 	<p>2007</p> <p>2007</p>	2
HACIA ALGUNOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA ENSEÑANZA DE LOS IDIOMAS (MOTIVACIÓN, EXIGENCIA, EDAD, SEXO, CONDICIÓN SOCIAL, ETC.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. The incidence of socioeconomic factors on the development of communicative competence. 2. Classroom atmosphere and its influence on students' English levels. 3. Effect of anxiety on the low mastery of English. 4. Quality, type and amount of the foreign language in some public high schools in Pasto 	<p>2007</p> <p>2007</p> <p>2007</p> <p>2007</p>	4
HACIA OTROS ASPECTOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. English teacher's training and updating. 2. Computer mediated communication within the website of the Linguistics and Languages of University of Nariño. 3. Institutional planning, course design and lesson planning and the English proficiency level of the students in high schools in San Juan de Pasto. 	<p>2007</p> <p>2007</p> <p>2007</p>	3

Categoría 4: Tipos de relaciones

TÉCNICAS	INSTRUMENTO	FUENTES
1. Análisis documental	Matrices: ✓ Tipos de relaciones	✓ P.E.P 2001 ✓ P.E.P 2007 ✓ Programas ✓ Reglamentación ✓ Trabajos de grado
2. Entrevistas	Guión de entrevista	Profesores del Departamento

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
FICHA DOCUMENTAL No. 5

Objetivo:

Establecer los tipos de relaciones existentes entre la formulación del problema, objetivo general, marco teórico, metodología y resultados de los trabajos de grado de los egresados.

Fecha			Lugar		Tema
Días: 3-27	Mes: junio	Año: 2008	Ciudad: Pasto	Dpto: Nariño	Tipos de relaciones

Datos específicos

Cuadro N° 6. *Tipos de relaciones de acuerdo los trabajos de grado.*

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
1. THE INCIDENCE OF SOCIOECONOMIC FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE. Julio de 2007	- What is the opinion of students of second semester of English-French program an English-Spanish program of the University of Nariño, with respect to the incidence of socioeconomic factors.	- To analyze the opinions of students relating to the incidence of socioeconomic factors on the development of their communicative competence.	- Básicamente, incluye el modelo de Strevens el cual destaca aspectos importantes en el aprendizaje, tales como objetivos, tipos de enseñanza y de aprendizaje, preparación del profesor, recursos didácticos, evaluación, etc.	- Muestra probabilística; la información se obtuvo a través de entrevistas focalizadas y semiestructuradas; se hacen observaciones de clases; por otra parte, se menciona un proceso de validación	El aspecto socioeconómico tiene una incidencia moderada en el desarrollo de la competencia comunicativa	Fluctuantes	- Las observaciones de clases no suministran información pertinente para la investigación (ejemplo: metodología, participación y motivación de los estudiantes, etc.)

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
			los posibles efectos del estatus socioeconómico del estudiante, en el aprendizaje, así como algunas investigaciones sobre el tema.	Se establecieron categorías de análisis.			tienen mejor competencia comunicativa en Inglés.
2. CLASSROOM ATMOSPHERE AND ITS INFLUENCE ON THE STUDENT'S ENGLISH ACHIEVEMENT LEVEL Agosto de 2007	- What is the influence of classroom atmosphere (understood as classroom size, number of students, ventilation and lightening, space organization, materials organization and decoration) on the student's English levels	-To analyze classroom atmosphere and its influence on student's English achievement level.	- Incluye literatura sobre: teorías de la adquisición de una lengua ya sea extranjera o materna y acerca del ambiente en clase.	- Los participantes fueron escogidos al azar; se utilizan una variable dependiente y otra independiente. La entrevista es el instrumento de recolección de información; se menciona un proceso de triangulación (entrevista a profesores y estudiantes). Se organizaron categorías de análisis.	- El ambiente de la clase tiene influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés.	Fluctuantes	- Deberían mostrarse los resultados del ICFES antes y después del cambio de ambiente para verificar la incidencia real del mismo en el nivel de Inglés de los estudiantes.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
3. CLASSROOM INTERACTION AND ITS EFFECT ON ORAL PRODUCTION THROUGH THE DIFFERENT QUESTIONS TYPES Agosto de 2007	- How does classroom interaction affect oral production through different types of questions in three levels (1 st , 3 rd , and 5 th) in the Language Center at the University of Nariño.	- To analyze if classroom interaction through the different oral types of questions in first, third and fifth levels in the Language Center at the University of Nariño in EFL classes, might influence oral production and the English learning process.	- Teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua y sobre interacción. (muy pertinentes); tipos de preguntas y la clasificación de Bloom. - Se observó una clase en tres grupos de estudiantes del Centro de Idiomas; los estudiantes diseñaron formatos de observación de clases. Se hizo una interpretación de la información y se crearon categorías de análisis.	- Se observó una clase en tres grupos de estudiantes del Centro de Idiomas; los estudiantes diseñaron formatos de observación de clases. Se hizo una interpretación de la información y se crearon categorías de análisis.	- las preguntas centradas e iniciadas por el profesor, constituyeron la interacción predominante; el tipo de preguntas determinan la calidad de producción oral.	Armónica	- Se hizo una sola observación de clase, talvez insuficiente para sacar las conclusiones.
4. THE INCIDENCE OF SYLLABI ON THE	- What kind of syllabus is implemented and what is its	- To determine the kind of syllabus is implemented	- Teorías sobre la adquisición de una segunda lengua; Teoría de	- Se recurrió a las entrevistas, cuestionarios y observación de	- El concepto de syllabus es desconocido para los	Fluctuantes	No hay evidencias concretas que muestren que

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
PROFICIENCY LEVEL OF THE ELEVENTH GRADES AT TWO PUBLIC HIGH SCHOOLS IN NARIÑO 2007 (no aparece el mes)	possible incidence on the proficiency level of the eleventh grades of two public high schools in Nariño.	and its possible incidence on the proficiency level of the eleventh grades of two public high schools in Nariño.	la enseñanza de los idiomas; diseño de Syllabus (programa o plan de estudios) y tipos de syllabus.	clases; hubo variable dependiente y variable independiente; se establecieron categorías de análisis.	profesores, quienes deben seguir los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Se trabajó con variable dependiente e independiente. Los profesores no aplican un syllabus específico en su quehacer pedagógico. los estudiantes mostraron bajo nivel de Inglés.		el nivel de Inglés de los estudiantes es bajo debido al plan de estudios que siguieron los profesores. No se explicita a que se refiere el término “proficiency”.
5. LEARNERS PREFERENCES ABOUT THE TYPES AND USES OF AUDIOVISUAL AIDS IN THE PROCESS OF LEARNING	- What are the types and uses of audio-visual aids that students prefer in the process of learning speaking?	- To determine what types and uses of audio-visual aids students of 11 th grade of two official high schools of Pasto,	- Teorías del aprendizaje de una lengua, clases de estrategias de aprendizaje, ayudas audiovisuales.	- la muestra fue aleatoria; se hizo un estudio piloto para validar los instrumentos. Se utilizaron cuestionarios, entrevistas y	- El video, los dibujos, las tarjetas y la grabadora, son respectivamente los recursos audiovisuales preferido por	Armónicas	- Se lograron los objetivos.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
SPEAKING (ORAL INTERACTION) Noviembre de 2007		prefer in the process of learning speaking (oral interaction).		observación de clases para recolectar la información.	los estudiantes.		
6. TRATAMIENTO DEL ERROR EN SEIS COLEGIOS PÚBLICOS DE PASTO. 2007	- ¿Cuál es el manejo que se le da al error en la producción escrita del idioma Inglés por parte de los profesores en seis colegios públicos de la ciudad de Pasto, y cómo perciben los estudiantes este manejo?	- Describir cómo un grupo de profesores de Inglés de la ciudad de Pasto, maneja el error en la producción escrita en Inglés y qué percepción tienen los estudiantes de este manejo.	- Definición de error en el aprendizaje de lenguas extranjeras; tipos de motivación; clases de error; técnicas de análisis de error	- Se aplicaron encuestas a estudiantes y profesores.	Los docentes asocian el error con nuevas explicaciones gramaticales; los estudiantes se sienten poco motivados por algunos métodos de corrección utilizados por los docentes y preferirían las consultas propias y las explicaciones individuales.	Fluctuantes	No se explica en el tipo de error, bien sea en términos de cohesión o coherencia. Las preguntas de las encuestas son "cerradas" y no permiten al encuestado expresar sus propias opiniones.
7- RECOGNITION ON BEHAVE OF STUDENTS	- Could recasts be recognized by students as a means of	- To describe whether students of Liceo La	- Feedback (retroalimentación); clases de retroalimentación	- Se hicieron encuestas a estudiantes, observación	- Recasts son efectivas porque los estudiantes las	Fluctuantes	- Parece que existe una contradicción en los

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
FROM LICEO LA PRESENTACION HOGH SCHOOL TO THE USE OF DIFFERENT TYPES OF RECASTS. 2006	oral error correction during English classes in the Liceo La Presentación high school in 6 th grade to 11 th grade? (en el trabajo aparece con el nombre de pregunta de investigación y no como formulación del problema)	Presentación recognize recasts as a form of oral error correction	clases de recasts (repetición corregida de un enunciado); respuestas para recasts; fluidez y precisión.	directa de clase y notas de campo para obtener la información; se hizo un estudio piloto; se establecieron categorías de análisis para su posterior interpretación.	reconocen como una forma de corrección; recasts generan sentimientos de tranquilidad; los estudiantes prefieren que el profesor diga cuales son los errores		resultados si se tiene en cuenta que en las encuestas, los estudiantes prefieren la corrección directa; los logros y las conclusiones son excesivamente simples y evidentes.
8. THE LANGUAGE LEARNING STRATEGIES ENGLISH AND FRENCH PROGRAM STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF NARIÑO, USE TO IMPROVE THEIR ENGLISH COMMUNICATI	-Which language learning strategies do English and French students of the Univesity of Nariño use to improve their English communicativ e competence?	- Describir las estrategias de aprendizaje de un idioma que utilizan los estudiantes de Inglés como lengua extranjera, para mejorar su competencia comunicativa.	- Estrategias de aprendizaje de una lengua y la competencia comunicativa; sistema de estrategias de aprendizaje de un idioma; clases de estrategias-	- Se utilizaron encuestas estructuradas para obtener la información. Se crearon categorías y patrones.	- Los estudiantes son conscientes de cómo ser mejores aprendices de una lengua y como mejorar su competencia comunicativa, especialmente a través de las	Armónicas	- Buen trabajo de investigación

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
VE COMPETENCE. 2006.					estrategias indirectas metacognitivas (auto monitoreo, planeamiento de aprendizaje, establecimiento de metas, entre otras) y directas (memoria, práctica, análisis).		
9. THE USE OF MNEMONIC TECHNIQUES TO IMPROVE LONG-TERM MEMORY IN VOCABULARY LEARNING. 2006.	- What is the effect of mnemonic techniques to improve long-term memory in vocabulary in fifth grade students of Institución Educativa	- Incrementar el vocabulario de memoria a largo plazo a través del uso de técnicas □nemotécnicas en estudiantes de quinto grado de la	- Lenguaje y pensamiento; vocabulario y memorización; representaciones mentales y verbales; variedades de memoria alargo lazo; técnicas mnemónicas.	- Se obtuvo la información a través de la aplicación de un pre-test y luego un post-test aplicados a un grupo experimental y otro de control. Se orientó el	- La aplicación de las técnicas mnemónicas mejoró el aprendizaje del vocabulario a largo plazo; estas técnicas pueden incluso ser aplicadas	Fluctuantes	- Las autoras establecen una conclusión que no es resultado de la investigación propiamente dicha. (las técnicas mnemónicas pueden mejorar

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
	Municipal Santa Bárbara? (aparece como pregunta de investigación).	Institución Educativa Municipal Santa Bárbara.		trabajo teniendo en cuenta dos variables una dependiente y otra independiente. El Análisis se hizo de manera cuantitativa y cualitativa. El trabajo consta de una hipótesis.	para el desarrollo de la escritura, la escucha, el habla y la lectura		el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas conocidas en el campo de la enseñanza de los idiomas)
10. DOES COLLABORATIVE LEARNING HELP CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO UNDERSTAND BASIC ENGLISH VOCABULARY? 2005	- ¿Cuál es el efecto del aprendizaje colaborativo en el nivel de comprensión básico de Inglés en niños con necesidades educativas especiales? (pregunta de investigación)	- Establecer el nivel de comprensión de vocabulario básico en Inglés, por un grupo de niños con necesidades educativas especiales a través del uso del aprendizaje colaborativo.	- Fundamentos teóricos y características del aprendizaje colaborativo; métodos colaborativos; retos de aprendizaje: incapacidades.	- la información se obtuvo a través de observaciones; se aplicó un tratamiento y un post-test; se tuvo en cuenta una variable dependiente y otra independiente; el análisis se hizo de manera cualitativa y cuantitativa	- Niños con necesidades educativas especiales son capaces de identificar, reconocer, asociar y comprender vocabulario de una lengua extranjera; sin embargo las habilidades colaborativas no se alcanzaron en el nivel	Armónicas	- No se especificó si se trató de una investigación cualitativa o cuantitativa.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
					esperado, debido, probablemente al período de vacaciones ocurrido durante el proceso de investigación y también por tratarse de la primera vez que los estudiantes trabajaban en grupos. El método no probó tener un efecto significativo ni positivo ni negativo en los resultados.		
11. EFFECT OF META-LINGUISTIC ON FEEDBACK ORAL PRODUCTION. 2005	- ¿Cuál es el efecto de la retroalimentación metalingüística en la producción oral? (aparece como pregunta	- Determinar el efecto de la retroalimentación metalingüística como una forma de corrección del error en la	Retroalimentación y sus funciones; tipos de retroalimentación ; retroalimentación en el proceso de aprendizaje; error	- Se aplicó un pre-test y un pos-test para obtener la información; el grupo experimental se sometió a un tratamiento de	- la retroalimentación metalingüística es más apropiada para el descubrimiento de las	Armónicas	- Trabajo coherente.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
	de investigación)	producción oral.	y tipos de error; retroalimentación y las habilidades; corrección implícita y explícita; retroalimentación metalingüística	tres meses. - Se trabajó con una hipótesis y dos variables una dependiente y otra independiente	estructuras gramaticales; La retroalimentación metalingüística en forma de comentarios ayuda a los estudiantes a recordar el conocimiento adquirido en clases anteriores. Se notó un cambio en los estudiantes puesto que fueron capaces de mejorar su producción oral.		
12. EFFECT OF ANXIETY ON THE LOW MASTERY OF ENGLISH. 2007	- ¿Cómo afecta la ansiedad el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en el desarrollo	- Determinar el nivel de ansiedad en un idioma, que afecta el proceso de aprendizaje del Inglés	- Teorías de adquisición de una segunda lengua (segunda lengua y lengua extranjera); teorías psicológicas	- Se utilizaron tres técnicas de recolección de información: la observación, la entrevista y una escala para medir el nivel	- Los niveles de ansiedad aumentan al : dar respuestas cortas de gramática; pronunciar algunas	Fluctuantes	- La redacción del problema es confusa. En varios trabajos se incluyen las teorías de la adquisición de una segunda

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
	de sus cuatro habilidades (escucha, lectura, habla y escritura), teniendo en cuenta su incidencia en el bajo dominio del Inglés presentado por los estudiantes de 10° y 11° del colegio Antonio Nariño, en Pasto?	como lengua extranjera con el fin de describir su incidencia en el bajo manejo de Inglés en el desarrollo de sus cuatro habilidades (escucha, lectura, habla y escritura) presentado por los estudiantes de 10° y 11° del colegio Antonio Nariño, en Pasto.	recientes; variables que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua; factores afectivos; ansiedad.	de ansiedad; se llevó a cabo un estudio piloto; se hicieron análisis cualitativos y cuantitativos de la información.	oraciones; escribir en el tablero; hacer exámenes orales; escribir párrafos cortos; traducir algunas frases. - La ansiedad afecta negativamente el proceso de aprendizaje de una lengua. - la disminución de la ansiedad mejora la adquisición de una lengua, la autoestima de los estudiantes y la motivación.		lengua - Se utilizan tres variables: una independiente, otra dependiente y otra interviniente. No hay transcripciones de las entrevistas.
13. THE INCIDENTE OF TEXBOOKS ON ENGLISH-LEARNING AND TEACHING. 2007	- ¿Cuál es la incidencia de la selección y uso de libros de texto en el proceso de enseñanza y	- Analizar cual es la incidencia de la selección y uso de libros de texto en el proceso de	- Ayudas audiovisuales; definición de libro de texto; importancia del libro de texto y su selección;	- La información se obtuvo a través de encuestas, entrevista y observaciones	- Los libros de texto deben ser cuidadosamente seleccionados de acuerdo a	Distantes	- Aunque en la sección de “procedimiento” se habla de encuestas, entrevista y observación, el

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
	aprendizaje del Inglés en estudiantes de los grados 10° y 11° de algunos colegios públicos de Pasto?	enseñanza y aprendizaje del Inglés en estudiantes de 10° y 11° grado de algunos colegios públicos de Pasto. (aparece como propósito del estudio).	análisis e implementación.		las necesidades de estudiantes y profesores; los libros de texto son esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés; la incidencia de los libros no es significativa.		desarrollo del trabajo se hizo con base en las encuestas únicamente. En las conclusiones se habla de la problemática del aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, lo cual no se planteó en el problema, ni en los objetivos. Para saber si los libros de texto tienen incidencia en el aprendizaje del Inglés debió trabajarse con dos grupos uno experimental y otro de control.
14. THE USE OF TPR STORYTELLING (AS A TECHNIQUE) IN	- ¿Cuál es el efecto de narrar cuentos a través del TPR (como	- Diagnosticar la comprensión auditiva de cuentos orales	- Breve revisión histórica de la escucha; características e importancias de	- Se llevó a cabo un diseño pre-experimental, con un grupo	- El uso de la técnica en referencia tuvo un efecto positivo en la	Fluctuantes	- Las diferencias entre los resultados del pre-test y el

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
THE DEVELOPMENT OF LISTENING COMPRENSION IN STUDENTS OF SIXTH GRADE OF LICEO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO HIGH SCHOOL 2005	técnica) en la comprensión de historias orales cortas en Inglés en estudiantes del grado sexto?	cortos en Inglés en estudiantes de sexto grado después de utilizar la narración de cuentos a través del TPR (como técnica)	la escucha; comprensión de escucha; escucha eficiente; modos de escucha; evidencias de la habilidad de escucha en la narración de historias a través del TPR; el método de Respuesta Física Total, etc.	de pretest y postest: la información se obtuvo a través de dos exámenes de respuesta múltiple y complementación; se tuvo en cuenta dos variables una dependiente y otra independiente; se hizo análisis cualitativo y cuantitativo de la información. El trabajo cuenta con una hipótesis.	comprensión de historias narradas con ayuda de mímica, expresiones, ayudas visuales, etc; los estudiantes asimilaron la técnica fácilmente; los estudiantes lograron mejores niveles de escucha.		postest no son muy significativas.
15. DIAGNOSING STUDENTS' LEARNING STYLES PREFERENCES FOR THE IMPLEMENTATION OF MORE	- ¿El reconocimiento de los estilos particulares de aprendizaje por parte de los profesores para crear actividades de	-Determinar las preferencias de estilos de aprendizajes de un grupo de estudiantes de idiomas, con el fin de	- Adquisición de una segunda lengua; características del estudiante; algunas teorías de aprendizaje; estilos de aprendizaje;	- Se aplicaron encuestas a estudiantes y profesores; después de la interpretación y análisis correspondientes se	- los estilos de aprendizaje predominantes fueron: visual, extrovertido, azar intuitivo, particular e independiente de campo; con	Armónicas	- el título de la investigación no indica que la investigación se hizo con adolescentes

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
EFFICIENT TEACHING ACTIVITIES IN THE L2 CLASSROOM. 2006	clase adecuadas, tiene un efecto positivo en la aproximación (enfoque) de los estudiantes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera? (aparece como pregunta de investigación)	diseñar actividades de clase apropiadas así como materiales para la enseñanza del Inglés.	algunos métodos; tareas (tasks); materiales.	implementó una actividad para enseñar Inglés. Se trabajó con hipótesis y con dos variables: dependiente e independiente	base en ellas se escogieron las actividades correspondientes.		
16. QUALITY, TYPE AND AMOUNT OF THE FOREIGN LANGUAGE IN SOME PUBLIC HIGH SCHOOLS IN PASTO. 2007	¿Cuál es la incidencia del tipo, calidad y cantidad de Inglés utilizados en clase, sobre el nivel de conocimiento de Inglés que los estudiantes de décimo y onceavo grados logran al final de sus estudios secundarios en los colegios	-Analizar la incidencia del tipo, calidad y cantidad de Inglés utilizados en clases, sobre el nivel de conocimiento de los estudiantes que estudian los grados décimo y onceavo en los colegios públicos de la ciudad de	- Enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera; teorías de aprendizaje de una segunda lengua; el papel de la lengua materna y de la segunda lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el manejo de la clase y la interacción; el uso de la lengua	- Se hicieron entrevistas, y observación directa. Se levó a cabo un estudio piloto, para verificar si los instrumentos suministran la información adecuada. Se trabajó con dos variables: una independiente y otra dependiente.	- El idioma más usado en las clases es el Español; los profesores utilizan los métodos tradicionales; la calidad y la cantidad de Inglés utilizado en clase es baja; los profesores no tienen un buen manejo del Inglés; No se sacaron	Distantes	- El alcance del título no corresponde al trabajo realizado; el título habla de los colegios de la ciudad de Pasto, cuando en realidad sólo se trabajó en cuatro; se confunde técnicas de recolección de datos con instrumentos. Las entrevistas

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
	públicos de la ciudad de Pasto?	Pasto.	extranjera por parte de los estudiantes.		conclusiones con respecto a la incidencia de los factores mencionados en el nivel de Inglés de los estudiantes.		hechas a los profesores sobre el nivel de Inglés, no constituyen evidencia fehaciente de la influencia de los factores mencionados en el conocimiento del Inglés de los estudiantes.
17. EFFECTS OF AN ASSESSMENT GRID ON THE ORAL PERFORMANCE OF STUDENTS FROM THE LANGUAGE CENTER AT THE UNIVERSITY OF NARIÑO. 2006	- ¿El uso de una tabla (de evaluación) contribuye a mejorar el desempeño del estudiante cuando es evaluado oralmente?	- Determinar los efectos de aplicar una tabla diseñada dentro de nuestro contexto, sobre el desempeño de los estudiantes durante una prueba oral	- Conceptos de evaluación; razones para evaluar; características de un examen confiable; diseño de pruebas; evaluación oral; formatos utilizados para evaluar la producción oral.	- Un grupo de estudiantes del Centro de Idiomas tomaron dos exámenes: uno de la manera tradicional y el otro utilizando una tabla de evaluación; luego se aplicó a los estudiantes una encuesta para conocer sus opiniones; se hizo luego una	- El uso de una tabla de evaluación no mejora automáticamente las calificaciones de un estudiante, sin embargo contribuye a mejorar la actitud de los estudiantes y a reducir la ansiedad; el uso de un formato de	Armónica	- Hay cierta confusión entre los términos “materiales e instrumentos”.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
				comparación de las calificaciones obtenidas en cada caso. Se trabajó con dos variables: una dependiente y otra independiente.	evaluación (tabla), contribuye a llevar a cabo una evaluación menos subjetiva. Los estudiantes tuvieron una buena opinión acerca del uso de la tabla de evaluación. La Universidad de Nariño requiere de un protocolo para determinar el nivel apropiado de profesores y estudiantes.		
18. THE APPLICATION OF FOCUS ON FORM IN COMMUNICATIVE COURSES. 2006	¿Cuáles son los efectos del uso de focalización en la forma para enseñar gramática en cursos comunicativos	- Identificar los efectos de enseñar gramática a través de la focalización en la “forma” en cursos comunicativos	- Soporte teórico (la gramática en los métodos de enseñanza; forma, significado y uso); soporte conceptual;	- Cuatro grupos del Centro de Idioma fueron seleccionados para llevar a cabo esta investigación; dos de ellos recibieron	- El grupo experimental mostró mayor progreso en el manejo de los aspectos gramaticales; FONF necesita retroalimentación	Armónica	- Falta explicitar lo relacionado con los cursos comunicativos en la sección de marco teórico.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
				clases tradicionales y los otros dos se sometieron a la instrucción a través de FONF (focus on form); se aplicaron un pretest y al final un postest, cuyos resultados fueron comparados.	ión correctiva, básicamente a través de la reformulación. Para lograr una comunicación significativa, el estudiante debe manejar tanto la forma como el significado en contexto y no aisladamente.		
19. REPAIR OF ERRORS AND LEARNER'S ORAL PRODUCTION. 2006	- Aparece una descripción del problema, pero no su formulación, propiamente dicha.	- Identificar el efecto de la retroalimentación y posterior reformulación correcta en la pronunciación de los estudiantes.	- Retroalimentación correctiva; input y output en la retroalimentación correctiva; retroalimentación correctiva y el aprendizaje de una lengua; Investigación sobre retroalimentación correctiva; retroalimentación	- A un grupo de estudiantes del Centro de Idiomas se les aplicó los dos tipos de corrección. Se trabajó con hipótesis y con dos variables: dependiente e independiente.	- Los estudiantes no se sienten incómodos cuando hay corrección de cualquier clase; utilizando el "repair", es más probable que los estudiantes incorporen las correcciones en posteriores	Fluctuante	- la aplicación de las dos estrategias de corrección se hizo con palabras aisladas que no tenían ningún contexto. Hubo demasiados objetivos específicos (seis), difíciles de lograr satisfactoriamente.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
			correctiva y reformulación correcta de los errores.		producciones lingüísticas (performance) y a reconocer la mecánica de un idioma.		
20. PRAGMATICS IN LANGUAGE TEACHING. 2006	¿Cuál es el efecto de la instrucción pragmática implícita en la habilidad lingüística (proficiency)?	- Desarrollar la habilidad pragmática través de la instrucción implícita con estudiantes de Inglés como lengua extranjera.	Conceitualizaciones acerca de una lengua; sociolingüística; pragmática; actos de habla.	- Se aplicaron un pretest y un postest a dos grupos uno de control y otro experimental para identificar el desempeño de los estudiantes.	-El dominio de una lengua extranjera no puede ser completo sin el conocimiento de las reglas pragmáticas de la misma; debe darse especial tratamiento a las reglas pragmáticas de la lengua objeto de estudio; el profesor debe suministrar información	Armónica	- Las autoras establecieron ocho objetivos específicos.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
					no sólo de las reglas de un idioma sino también del lenguaje utilizado en la vida real. La formación pragmática debe hacerse en el aula de clases;		
21. THE APPLICATION OF STRUCTURAL AND NOTIONAL FUNCTIONAL SYLLABUSES AND THEIR EFFECT ON ORAL SKILLS. 2005	- ¿Cuáles son los efectos de aplicar un programa (syllabus) estructural versus uno nocional-funcional en el desarrollo de las habilidades orales? (aparece como pregunta de investigación)	- Identificar el efecto de aplicar programas nocional-funcional y estructural en las habilidades orales de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Municipal Pedagógico.	- Programas y sus funciones; currículo y programa; tipos de programas; programas estructural y nocional-funcional; se incluye soporte conceptual y contextual.	- Se trabajó con el diseño de grupo intacto es decir, un grupo de control y otro experimental a los cuales se les aplica un pretest y un postest, después de aplicarse a cada uno tratamientos diferentes. Luego se compararon los resultados; se	- Los resultados de los dos grupos fueron similares y el progreso fue mínimo; se notó un rechazo por parte de los estudiantes hacia el programa nocional-funcional y también al estructural; se notó poco interés por el	Fluctuante	- Sorprende que se haga un pretest escrito para determinar la habilidad oral de los estudiantes; me parece que cinco hipótesis son demasiadas para desarrollar en un trabajo de pre grado.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
				trabajó con cinco (5) hipótesis y dos variables: una dependiente y otra independiente.	Inglés.		
22. THE ROLE OF LEARNING STYLES AS A FACTOR OF STUDENT DESERTION. 2006	- ¿El papel de los estilos de aprendizaje es un factor de deserción del estudiante en el programa de Inglés-Francés en la Universidad de Nariño?	- Determinar el papel de los estilos de aprendizaje en la deserción de los estudiantes en el programa de Inglés-Francés de la Universidad de Nariño.	- Estilos de aprendizaje; inteligencias múltiples; estrategias de aprendizaje; estilos de enseñanza; deserción; tipos de deserción; tipos de desertores y causas de deserción.	- Se aplicó un cuestionario a estudiantes desertores de los semestres uno, dos y tres del programa de Inglés-Francés, en el período B de 2004, para identificar las causas de su deserción, relacionadas con los estilos de aprendizaje. Se trabajó con dos hipótesis, una de ellas nula; igualmente, se tuvo en cuenta dos variables,	- El papel de los estilos de aprendizaje no constituye un factor relevante en la deserción de los estudiantes; los estudiantes no reconocen sus dificultades de aprendizaje ni las estrategias utilizadas para tal fin. Los estudiantes no se sienten cómodos con la realización de actividades orales; después de	Armónica	- Buen trabajo

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
				una dependiente y la otra independiente.	tres semestres la deserción fue del 50% ; los estudiantes aprenden más de o que ven que de lo oyen; la deserción está más asociada a factores extrínsecos como el socio-económico y el personal.		
23. THE EFFECT OF THEME-BASED INSTRUCTION ON WRITING AT THE LANGUAGE CENTER OF THE UNIVERSITY OF NARIÑO. 2006-	- ¿Cuál es el efecto de la enseñanza basada en temas, en la escritura en el Centro de idiomas de la Universidad de Nariño?	- Analizar el efecto de la enseñanza basada en contenido en escritura en el Centro de Idiomas de la Universidad de Nariño	-Antecedentes históricos de la enseñanza basada en contenidos; diseño de un programa con base en el enfoque indicado; evaluación en el enfoque indicado; modelos del enfoque en relación; la es critura en el	- Un grupo de estudiantes del Centro de Idiomas se sometieron a un pretest y luego del tratamiento a un postest.	- el enfoque propuesto puede incrementar las habilidades de escritura, especialmente la precisión en un ambiente de Inglés como lengua extranjera; el enfoque hace énfasis en la en la función comunicativa	Distante	- El objetivo debería referirse a lo planteado en el problema y el título del trabajo, es decir, al enfoque basado en temas, específicamente . No se explica en el trabajo la forma cómo se aplicó la enseñanza con

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
			enfoque con base en los contenidos		del lenguaje; los estudiantes mejoraron las habilidades relacionadas con el pensamiento: reevaluar y reestructurar información; los estudiantes usan el vocabulario de manera activa; los estudiantes escribieron oraciones cortas a diferencia de la manera como usualmente se hace en español.		base en temas; únicamente se analizan pretest y postest. La investigación no refleja los objetivos propuestos.
24. ENGLISH TEACHER'S TRAINING AND UPDATING.2007	- ¿Cómo influye la formación y la actualización de los profesores en	- Analizar la formación y la actualización de los profesores de Inglés y su	- Formación y actualización de los profesores de Inglés; competencia comunicativa de	- Se aplicaron encuestas con cuestionarios de preguntas abiertas a estudiantes y	- El proceso de formación de los docentes sí afecta el nivel de Inglés de los estudiantes	Fluctuante	- En la investigación no se evidencia con precisión la influencia de la formación de

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
	nivel de Inglés de los estudiantes de último nivel de los colegios públicos en Pasto?	posible influencia en el nivel de Inglés de los estudiantes de último nivel de los colegios públicos en Pasto.	los profesores; Teorías de aprendizaje de una segunda lengua; personalidad, opiniones y papel del profesor.	profesores de dos colegios públicos de la ciudad de Pasto. Se llevó a cabo un estudio piloto.	por cuanto el método, los objetivos, las actividades y los materiales son muy “básicos” y no están desarrollando las habilidades lingüísticas; la actualización de los docentes no es la mejor, lo cual hace que se utilicen métodos tradicionales. La competencia gramatical no afecta el nivel de Inglés de los estudiantes pero la sociolingüística sí afecta tal fenómeno por cuanto el contexto es		los docentes y actualización de los profesores; las preguntas de las encuestas se orientan hacia otros aspectos.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
					definitivamente importante para tener éxito en la comunicación. Los conceptos de competencia sociolingüística y la estratégica no son muy claros para los profesores.		
25. COMPUTER MEDIATED COMMUNICATION WITHIN THE WEBSITE OF THE LINGUISTICS AND LANGUAGES OF UNIVERSITY OF NARIÑO. 2007	- ¿Cómo puede una página web mejorar su sistema de comunicación e información en el Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño? (aparece como pregunta de investigación).	- Desarrollar e implementar una página web para el Departamento de Lingüística e Idiomas.	- Comunicación mediada por computador, (CMC); aplicaciones de CMC; Automatización de office; Informática; tecnología y herramientas; Internet; web; correo electrónico y listado de correos, entre otros nombres	- Se desarrollaron tres fases: fase de definición y recolección de información; fase de desarrollo, (digitalización de la información recolectada y presentada y diseño del sistema de navegación; fase de	- La página desarrollada permite acceder a información relevante para profesores y estudiantes del departamento; ser actualizada; mejor comunicación entre estudiantes, la administración	Armónica	- Aunque la investigación no se ajusta estrictamente a los modelos de los otros trabajos de grado, considero que es muy original, consistente y útil.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
			técnicos.	implementación de la página web.	y la facultas en general.		
26.INSTITUTIONAL PLANNING, COURSE DESIGN AND LESSON PLANNING AND THE ENGLISH PROFICIENCY LEVEL OF THE STUDENTS IN HIGH SCHOOLS IN SAN JUAN DE PASTO. 2007	- ¿Cuál es la influencia del desarrollo del planeamiento institucional, diseño del curso, planeamiento de la clase, en el proceso de enseñanza y aprendizaje en cinco colegios diferentes en San Juan de Pasto, de acuerdo a la opinión de los profesores?	- Analizar la posible influencia del diseño y desarrollo del planeamiento institucional, diseño de cursos, y el planeamiento de la clase, en los resultados académicos en diferentes colegios públicos en San Juan de Pasto, según el punto de vista de los profesores.	- Teorías del aprendizaje de una segunda lengua; teorías psicológicas recientes; teorías de la enseñanza de una segunda lengua; planeamiento institucional, diseño de un curso y planeamiento de la clase.	- Los investigadores realizaron entrevistas a cinco profesores de colegios públicos; también se analizaron algunos documentos y se llevó a cabo un estudio piloto. Se trabajó con dos variables: una dependiente y una independiente.	-Los planes institucionales son renovados y elaborados al comienzo de cada año académico; únicamente se cambia los tópicos problemáticos del año anterior; la planeación se basa en los libros de texto utilizados; los cursos son diseñados por grupos de profesores para evitar la monotonía; los planes de clase se hacen cada semana o el día anterior a la clase,	Armónica	No se sacaron conclusiones acerca de los resultados académicos de los estudiantes.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
					teniendo en cuenta las necesidades, dificultades y diferencias de los estudiantes, así como las actividades y los materiales.		
27. COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH TEACHING. 2006	- ¿Cómo trabajan y evalúan la competencia comunicativa en Inglés, los profesores del Centro de Idiomas?	- Identificar cómo trabajan y evalúan la competencia comunicativa en Inglés, los profesores del Centro de Idiomas de la Universidad de Nariño.	. Competencias a comienzos de los 60's; competencia con base en la enseñanza de un idioma; hacia un concepto de competencia comunicativa; evaluación de la competencia comunicativa.	- Se realizaron observaciones en el Centro de Idiomas, se aplicaron encuestas y entrevistas a profesores de la misma institución; se trabajó con hipótesis, dos variables: una dependiente y otra independiente; se plantearon cinco objetivos específicos.	- La mayoría de profesores observados utilizan el Español en las clases de Inglés en todos los niveles; en muchos casos el profesor es el único que habla en clase; los estudiantes casi nunca usan el idioma extranjero; las clases giran alrededor de las explicaciones	fluctuante	- las variables sugieren que se trata de una investigación de explicativa o causal; sin embargo la investigación es descriptiva, ya que no se determina el efecto real de la evaluación y la el desarrollo de la competencia comunicativa en Inglés en el aprendizaje significativo de los estudiantes, como lo

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
					gramaticales; pocos profesores promueven la producción oral, la mayoría siguen las actividades planteados de los libros de texto; se sigue utilizando la traducción en clase; aunque los profesores expresaron que las habilidades de escucha y habla son las más importantes, las clases se centran en gramática; . La evaluación se hace de manera tradicional. En general, las		expresan las variables.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
					observaciones realizadas contradicen lo que los docentes expresaron en las encuestas y en las entrevistas		
28. SCAFFOLDING AND THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT (ZPD) IN EFL TEACHING	- No existe un enunciado específico del problema-	Identificar el efecto de la enseñanza constructivista de la instrucción óptima (scaffolding) del habla en Inglés y la zona de desarrollo próximo (ZPD), sobre la habilidad oral de los estudiantes.	- Investigación acerca de la estructura y la zona de desarrollo próximo.	- Se llevó a cabo un diseño experimental, para lo cual se aplicó a un grupo de estudiantes del Centro de Idiomas un pretest, el tratamiento y luego un postest. Se trabajó con dos hipótesis una de las cuales es nula; de igual manera el autor trabajó con dos variables: una dependiente y otra	- La zona de desarrollo próximo y la técnica de scaffolding, favorecen no sólo el aprendizaje sino también la interacción entre los estudiantes; es evidente que en Colombia todavía existen profesores que utilizan estrategias y técnicas pasadas de moda en sus clases de	Armónica	- Faltó incluir en el marco teórico literatura relacionada con la enseñanza de la lengua extranjera.

Título del trabajo	Problema	Objetivo general	Marco teórico	Metodología	Resultados y conclusiones	Relación	Comentarios
				independiente	Inglés.		
29. THE APPLICATION OF CAPTIONED VIDEO MATERIAL TO VOCABULARY INSTRUCTION IN THE EFL CLASSROOM. 2006	- No existe un enunciado específico del problema-	- Identificar los efectos de los videos con letreros (closed-captioned) como una herramienta instruccional en la adquisición de vocabulario en las clase de enseñanza del Inglés como lengua extranjera (EFL).	- Antecedentes de investigación sobre el tema; material auténtico; el vocabulario.	Un grupo de estudiantes del cuarto nivel del Centro de Idiomas fue sometido a una prueba de pretest, un tratamiento con el uso de videos con letreros y finalmente se aplicó un postest para luego hacer las comparaciones respectivas.	El uso de los videos aumentó la motivación de los estudiantes; los videos generaron situaciones reales en la clase;	fluctuante	- Dos de los cuatro objetivos (aplicar un pretest y aplicar un postest) formulados no son propiamente objetivos ya que corresponden a los pasos que se van seguir en la investigación. Faltó sacar más conclusiones relacionadas con la adquisición de vocabulario una vez aplicado el tratamiento.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

GUIÓN DE ENTREVISTA No. 1

Objetivo:

Identificar la concepción de investigación de dos de los docentes encargados de orientar este componente.

DATOS GENERALES

Nombre: Jorge Benavides		Cargo: Docente	
Disposición: Excelente <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Mala <input type="checkbox"/>			
Fecha:		Lugar: Casa del doctor Benavides	
Día: 29	Mes: sept.	Año: 2008	
Tiempo utilizado: 1 hora		Número de interrupciones: 19	

INTRODUCCIÓN

VI: Bueno, Profesor Jorge Benavides primero buenas noches primero yo le quiero expresar mis agradecimientos por la buena voluntad suya de acceder a esta conversación sobre investigación.

JOR: con mucho gusto

VI: Entonces hoy día 29 de octubre de 2008

JOR: de septiembre

VI: ah de septiembre cierto de 2008, vamos a hacer esta pequeña charla. Primero quiero que quede registrado que Usted me autoriza para grabar la conversación y luego ser, obviamente, transcrita para efectos de la investigación, muchas gracias. Profesor Benavides en este momento estoy, como Usted sabe pues, realizando una maestría en Docencia Universitaria y estoy realizando mi trabajo de grado; mi trabajo de grado se llama “La investigación y los trabajos de grado en el Departamento de Lingüística e Idiomas: 2005-2007” o sea los trabajos de grado en ese período; entonces estoy realizando unas entrevistas a aquellos profesores que han estado más cerca, digamos, del componente de investigación en los últimos años.

DESARROLLO

Como Usted bien sabe profesor Benavides, pues, la investigación es un componente importante en las licenciaturas en idiomas, ¿no es cierto? en toda Colombia; fíjese en Nuestro departamento también es un componente importante, está en el plan de estudios, prueba de ello son los tres semestres que existen en el plan de estudios.

JOR: Y es a nivel de todos los programas de formación de educadores.

VI: Bueno, existen diversas concepciones acerca de la investigación, acerca de enfoques, acerca de tipos de investigación, se ha hablado mucho de las temáticas de investigación, ¿cierto? Y también pues se ha puesto en tela de juicio la coherencia de los trabajos investigativos; sobre estos aspectos es sobre lo que vamos a hablar a continuación. Primero hablemos un poquito, Profesor Benavides, del concepto de investigación, hay diversas concepciones, conceptos sobre investigación, unos dicen que es un proceso de recolección de información y análisis de la misma, otros en cambio dicen que es una búsqueda de soluciones a los problemas, otros consideran que es la búsqueda de la verdad, en fin hay muchas definiciones y concepciones; hay quienes dicen que es solamente una aproximación a la realidad, otros dicen que simplemente es un requisito de trabajo de grado, en fin, hay tantas opiniones sobre la investigación, podría Usted, Profesor Benavides en su opinión, según su experiencia, Usted Ha trabajado con este componente de investigación, ¿QUÉ CONCEPCIÓN TIENE, QUE CONCEPCIÓN REAL TIENE USTED DE DE LA INVESTIGACIÓN?

JOR: Bueno, a ver, así informalmente ¿no? Bueno para mí la investigación es una práctica, digamos que intelectual antes que ser una pesquisa para solucionar problemas; precisamente se coloca dentro del plan curricular de los programas porque esa práctica permite que la gente piense y aprenda ¿no? a investigar, a incursionar en forma pragmática y en forma intelectual como le digo porque hay mucho que ver sobre el estado en el que nos encontramos o en el que se encuentra una determinada situación ¿no?, un estado de cosas.

VIC: lo que le llaman estado del arte (INTERRUPCIÓN)

JOR: pues, sí, porque yo creo que mucho de lo que se ha dicho de investigación es que la investigación, a veces, se hace desconectada ¿no? de una realidad y ese es el segundo punto, además de que la investigación es una práctica intelectual que

forma ¿no? que forma precisamente en uno de los aspectos que persigue la educación que es aprender a pensar, y aprender a pensar en ese campo investigativo sólo lo da la práctica, entonces le decía esa segunda es eh, que la gente, en este caso los estudiantes, incursionen ¿no? en un campo que lastimosamente para ellos es muy nuevo que puede ser frustrante el hecho de tomar una situación dentro de la literatura que hay por ejemplo que está el estado de la cuestión o marco de referencia o el estado del arte ¿no? sin el cual no se podría aventurar uno a hacer una investigación que quedaría en el aire ¿no? entonces esto sí permite a la gente inclusive aprender mucho más ¿no? porque ya lo hace teniendo en cuenta sus intereses en el mejor de los casos y realmente ¿no? la investigación tendría que ser o tendría que nacer desde el mismo estudiante es algo como digámoslo tiene algo de autonomía en el que no se imponen las cosas ¿no? porque la investigación a veces se toma como si fuera una imposición y eso es una contradicción de términos; la investigación es libre ese es un ingrediente ¿no?, sea que se someta a cualquier posición teórica-metodológica, puede investigarse una gran cantidad de aspectos ¿no? abierta entonces esa es una forma inclusive que los estudiantes mismos, inclusive ganarían ¿no?

VI: ¿Usted cree que a los estudiantes les gusta investigar o no? (INTERRUPCIÓN)

JOR: Bueno, los estudiantes como yo diría, yo les he dicho en mis cursos de investigación que la investigación es lo que hacemos diariamente, sino que al llegar a formalizarse como proceso digamos lo escolarizado ya se asumen posición es un poco dogmáticas y entonces el estudiante ya francamente rechaza ¿no? el aspecto de investigación formalita como tal y entonces lo ve desagradable, lo ve artificial, pero sinceramente, la investigación debería ser una actividad normal ¿no? porque es lo que hacemos nosotros en la vida diaria hay una reflexión, hay un acopio de información, un conocimiento previo para la solución de un problema y eso lo estamos haciendo ya y luego unos resultados que se los puede aplicar dependiendo del tipo de problema ¿no?, pero el estudiante si se nota que cuando ellos están de alguna manera libres en el quehacer investigativo, cuando no se ponen demasiadas trabas o cortapisas, sin que esto pues implique falta de rigor, facilismo ¿no? pero un concepto de investigación

más flexible y que posiblemente pueda ser más práctico es que la investigación tendría que empezar bien temprano ¿no? para tratar de quitarle ese encontrón tan drástico que tiene el estudiante ¿no? al finalizar sobretodo su carrera que es usualmente lo que se tiene en los programas.

VI: claro; inclusive hay gente que dice que la investigación debería empezar en los colegios, que desde allá deberían darse algunas bases para que la investigación no lo coja por sorpresa en la universidad. (INTERRUPCIÓN)

VI: Profesor Benavides Usted sabe que existen, hablando un poquito de los enfoques, son muchísimas las clasificaciones, yo estaba mirando ahora para hacer mi marco teórico y eso es una gran cantidad de clasificaciones que se encuentra en la literatura; sin embargo para objeto de mi investigación yo he tomado la clasificación de la siguiente manera, en cuanto a enfoques se refiere, primero el enfoque Empírico-Analítico, del que se ha hablado mucho, el positivista, el cuantitativo; el segundo enfoque es el enfoque Histórico-Hermenéutico, considerado como cualitativo como interpretativo y el tercero es el Crítico-Social considerado como emancipador y también cualitativo; creo que esto surge a raíz de las consideraciones de Habermas, esta clasificación. Entonces le repito los tres enfoques el Empírico-Analítico, el Histórico-Hermenéutico y el Crítico-Social, son los que he tomado yo para efectos de mi investigación. ¿CUAL CREE USTED DE ESTOS ENFOQUES HA SIDO EL QUE SE HA SEGUIDO CUAL DE ESTOS ENFOQUES O DE ESTA CLASIFICACIÓN SE HA SEGUIDO EN EL DESARROLLO DE LAS ASIGNATURAS DE INVESTIGACIÓN Y EN LOS TRABAJOS DE GRADO? En las dos cosas el componente de investigación en la formación de los muchachos y en los trabajos; será el Empírico-Analítico, el Histórico-Hermenéutico, el Crítico-Social. ¿Qué visión tiene Usted?

JOR: Bueno yo le podría decir eh por la experiencia que he tenido desde el 92, 94 con este componente de investigación

VI: 14 años ¿no?

JOR: sí, se ha hecho en lo que tiene que ver con mi práctica en este campo de la investigación se ha hecho mayormente investigación de tipo analítico, cuantitativo, yo inclusive le podría decir desde el 96 o 95, se enfatizó este componente experimental ¿no?, que pues obviamente está dentro de lo empírico, positivista cuantitativo;

VI: Yo hice mi trabajo de grado experimental el de la especialización.

JOR: pero ocurría que o sea una razón de ser habían pocas propuestas desde el otro extremo o el eje, pues, de lo que es la parte empírica a la parte racional ¿no? o racionalista cualitativa, en ese caso las propuestas fueron casi no llevadas a la práctica a pesar de que se pedía que el componente también tuviera la investigación cualitativa; e inclusive la investigación etnográfica; sin embargo no hubo; como le comentaba anteriormente, mi formación fue cuantitativa que era lo que más manejaba, ¿no?, entonces ese momento fue el que mayormente se acogió; luego vendría el siguiente componente en la investigación que es el cualitativo, con el que se ha luchado pero que lastimosamente no se ha podido sistematizar o no ha tomado cuerpo y hay mucha divergencia porque si bien es cierto no se ha hecho mucha investigación cualitativa, la investigación cualitativa implica mucho más esfuerzo porque es mucho más disperso, mucho más abierto el espectro de la investigación a diferencia del cuantitativo que es muy fijo, encaja más o menos en ese paradigma que no se puede hacer mucho ¿no? pero en el cualitativo si hay mucha digamos que divergencia y en el crítico yo creo que el crítico es el que si no estoy mal casi no se hecho, el enfoque crítico no se ha hecho.

VIC: en la misma universidad

JOR: ¿por qué? Porque inclusive, inclusive, es muy escaso creo que inexistente ¿no? en nuestro departamento y claro como uno de los fundamentos de la educación es que sea integral y que dé cabida a cantidad de posiciones teóricas, metodológicas, filosóficas, epistemológicas también tener un campo ¿no? sin embargo se ve que, que a nivel de materias inclusive los estudiantes no tienen este componente que se necesita ¿no? que todo lo que tiene que ver con la epistemología o la filosofía crítica, hermenéutica ¿no? eso tiene más compás como para que sea de tipo formativo en el estudiante, lo que reclama la gente pero no se ha podido aterrizar con propuestas.

VIC: Hablando de los tipos de investigación, profesor Benavides, pues hay también diferentes clasificaciones ¿no? también ocurrió lo mismo ahora que estoy haciendo mi marco teórico; algunos las clasifican por los criterios, por ejemplo aquí tengo algunas, es pura aplicada, exploratoria, descriptiva; otros por el diseño metodológico las clasifican en cualitativa, cuantitativa; otros las clasifican por la estrategia, entonces lo que Usted mencionaba experimental, no experimental cuasi-experimental ; otros por el problema si es histórica, descriptiva, correlacional, estudio de caso, etc. Es decir hay tantas clasificaciones, que nosotros le preguntábamos a un profesor que vino de México, bueno ¿qué hacemos con tantas clasificaciones? Que uno en realidad se pierde en ese espectro de clasificaciones; el decía siempre que las clasificaciones sepan diferenciarse las unas de las otras, son válidas las que existan; hablando de estos tipos de clasificaciones ¿CUÁLES CREE, CUÁL CREE USTED QUE SON LOS TIPOS DE INVESTIGACIÓN QUE MÁS SE OBSERVA EN LOS TRABAJOS DE GRADO, QUÉ TIPOS DE INVESTIGACIÓN? ¿QUÉ CLASE DE CLASIFICACIÓN? ¿CUÁL OBSERVA USTED COMO MÁS GENERALIZADA EN LOS TRABAJOS DE GRADO?

JOR: Bueno yo podría decir de los que se han revisado y de acuerdo a los estudios, unos dos estudios que hay al respecto, la mayoría creo que están dentro del campo del análisis experimental o del análisis cuantitativo, ¿no? porque hace diez o quince años estábamos en el cuento de ver que método funciona mejor y qué resultados tiene.

VIC: causa efecto, cuantitativo (INTERRUPCIÓN)

JOR: sí, claro, para esto tocaba aplicar ese tipo de metodología o diseño experimental y dentro de los experimentales pues hay una gran cantidad de diseños ¿no? o subcategorías; yo me atrevo a decir que un buen porcentaje están por allí y claro que la desventaja es que idealmente los tipos de investigación o el cuadro que ofrece un análisis de los tipos de investigación tendría que reflejar más o menos la filosofía que tiene la educación en la universidad, especialmente, en nuestro departamento o sea un poco más de tipo pluralista, pero parece que no porque pues los trabajos de grado estarían más o menos en una línea ¿no? entonces eso tocaría replantear o por lo menos ver en qué medida se puede otras posibilidades ¿no?

VIC: bueno, otro aspecto que yo estoy trabajando en mi trabajo de grado son los temas, profesor Benavides; es decir hay muchos trabajos cuyos temas se orientan a la enseñanza, por ejemplo en los idiomas; hay otros trabajos hacia el aprendizaje, otros hacia la evaluación, otros hacia diferentes factores que inciden en el aprendizaje de los idiomas como la edad, la motivación, el sexo, el estatus socioeconómico; ¿CUÁL ES LA TENDENCIA TEMÁTICA; SI ES QUE LA HAY, PUES, EN SU OPINIÓN EN EL DEPARTAMENTO CON RESPECTO A LOS TRABAJOS DE GRADO SERÁ ORIENTADA HACIA LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE, LA EVALUACIÓN, OTROS FACTORES, LOS RECURSOS DIDÁCTICOS, HACIA DÓNDE SE INCLINA LA TEMÁTICA EN EL DEPARTAMENTO?

JOR: Bueno la lógica nos da más o menos una guía determinada y es que en nuestro departamento, el énfasis es la enseñanza y el aprendizaje ¿no? y el uso de materiales entonces ese sería el énfasis y por allí parece que de forma natural ¿no? los estudiantes usualmente piensan en cosas que podrían funcionar mejor en el momento de enseñar.

VIC: ¿será porque se sienten víctimas? (INTERRUPCIÓN)

JOR: fueron conejillos de indias diez semestres ¿no? entonces esa misma predisposición hace que ellos piensen, bueno mire, el profesor estuvo diez semestres con nosotros enseñando, nosotros aprendiendo entonces de las materias, por ejemplo, ¿no? sobre aprendizaje y enseñanza del idioma, en fonología, en vocabulario, en gramática, ¿no? entonces ellos están prácticamente que adoctrinados para pensar en términos funcionales decir, bueno, voy a hacer mi investigación en cómo enseñar esto mejor ¿no? o qué materiales utilizar para que la gente pueda aprender mejor esto, entonces yo podría decir que se ha ido por allí más que todo, la temática de las técnicas digámoslo ¿no? que son las que más práctica implica o la de la producción de materiales, a pesar de que los materiales pues, obviamente, están relacionados con los temas de enseñanza-aprendizaje. Entonces esas tres cosas, ahí estaría la temática que podría estar dominando el tema investigativo.

VIC: en los trabajos de investigación uno supone, nos decía una vez un profesor, no tienen que ser maravillas de trabajos, sino que tienen que ser consistentes, un trabajo puede ser muy sencillo pero muy consistente, nos decía este profesor. Entonces me causó curiosidad y por eso lo incluí como parte de mi trabajo de investigación; si uno SUPONE QUE DEBE HABER UNA COHERENCIA, POR LO MENOS UNA COHERENCIA CONSIDERABLE ENTRE LA FORMULACIÓN DEL PROBLEMA, POR EJEMPLO, EL OBJETIVO, EL MARCO TEÓRICO, LA METODOLOGÍA Y LOS RESULTADOS; YO

ESCOGÍ ESOS CINCO ASPECTOS PARA VER QUE TAN COHERENTES SON LOS TRABAJOS DE NUESTROS EGRESADOS. USTED ¿CÓMO VE ESA COHERENCIA EN LOS TRABAJOS?

JOR: fíjese que la investigación es en realidad un ejercicio en el que uno aprende a pensar y a ser coherente como dice Usted, pero lastimosamente es uno de los aspectos que más falla en los estudiantes y en el que más se desgasta el profesor y talvez los directores de los trabajos, los asesores digámoslo así, porque es muy difícil para los estudiantes tratar de establecer conexiones coherentes y lógicas entre las partes de un trabajo y precisamente es porque es una actividad y una práctica intelectual de un nivel más alto del que, actualmente, hacen los estudiantes en sus diez semestres, hay mucha reflexión.

VIC: más exigente. (INTERRUPCIÓN)

JOR: mucho más, a nivel cognitivo digamos está por encima de todo lo que hace uno rutinariamente a nivel de aprendizaje; entonces, eso ha sido siempre una barrera y lo que le decía hay una estigmatización de la investigación, una idealización y ha sido muy difícil bajarle el volumen o el tono al tipo de exigencia de la investigación en nivel de pre-grado ¿en que sentido? Me explico. Sin querer demeritar o hacer de la investigación algo muy superfluo ¿no? sino lo que decía Usted una cosa sencilla pero que tenga una coherencia que permita demostrar que el estudiante si fue autor de eso y que tiene un alcance así sea poco alcance pero que tenga una estructura que le permita aprender que le permita, no solamente, pues como requisito, sino que le permita inclusive que le siga gustando que sea una experiencia fructífera que es precisamente lo que la meta de la educación en estos programas de formación de educadores es que el profesor no solamente sea profesor sino que sea un investigador de su propia práctica docente entonces hay unos, unos problemas y unos conflictos que son que los merecen evaluarse, reflexionarse, para ver como se puede lograr que la investigación sea una experiencia fructífera en el estudiante, en el conglomerado de la comunidad

docente y también que sea una cosa que se disfrute, ¿no? es muy difícil porque hay altos niveles de tensión, de ansiedad de preocupación que, lastimosamente, es muy difícil contrarrestarlos porque, como le digo, la investigación llega en los dos últimos semestres, usualmente, y entonces hay un encontrón tremendo.

VIC: parte de esa responsabilidad la tiene el maestro. (INTERRUPCIÓN)

JOR: pues, digamos que el maestro y el plan curricular que es a lo que le hemos gastado algunos seminarios pero que no han podido darse...

VIC: sigue siendo técnico nuestro currículo. (INTERRUPCIÓN)

JOR: sigue siendo técnico y sigue habiendo islas o desconexión entre las materias por ejemplo de educación no tanto Bueno, es discutible ¿no? las del componente lingüístico, pero más las de educación que deberían empezar con la parte investigativa desde muy temprano mire que la investigación es educativa tiene un gran porcentaje de significado educativo, entonces yo creo que una de las fallas es reconceptualizar el componente educativo que es el que debe tomar la investigación y no talvez la parte lingüística ¿no? porque sí se puede hacer investigación lingüística pero siempre tendiendo a la aplicación en educación entonces o ahí hay unos desfases que son bastante serios ¿no?, estructurales, digamos.

VIC: es decir ¿QUÉ TIPO DE INVESTIGACIÓN O DE FORMACIÓN INVESTIGATIVA ESTÁN RECIBIENDO NUESTROS ESTUDIANTES? ¿CÓMO LO VE USTED?

JOR: Bueno de acuerdo a las disposiciones del ICFES ¿no? sobretodo del Consejo Nacional de Acreditación desde hace unos ocho años ya van a hacer diez años desde que salió el primer documento se predica la investigación formativa y que atraviese el currículo y que tenga cohesión, sin embargo lo que predomina y lo que, ha menos de que se cambie estructuralmente, además de las actitudes de las personas, encargadas los actores de la investigación, sigue siendo de tipo técnico o muy de tono en el sentido de la informalidad de la investigación y que no tiene una conexión con los demás componentes o núcleos digamos el currículo entonces la investigación así se descontextualiza porque no se tiene en cuenta muchos aspectos que son naturales en la investigación como es la contextualización, el contexto y entonces se rompe precisamente uno de los canales de la investigación que es tratar de hacer algo que tenga una pertinencia, digámoslo así, con la realidad.

VIC: ESTA INVESTIGACIÓN EN NUESTRO DEPARTAMENTO ¿SOBRE QUIÉN RECAE LA RESPONSABILIDAD, ES DECIR HAY UNA POLÍTICA DEL DEPARTAMENTO EN EL SENTIDO DE QUE LA INVESTIGACIÓN SEA RESPONSABILIDAD DE TODO EL CUERPO DOCENTE O SOBRE QUIÉN RECAE LA RESPONSABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN?¿ SOLAMENTE SOBRE LOS PROFESORES DE LAS ASIGNATURAS?

JOR: Sí lastimosamente como en toda nuestra experiencia a nivel de educación es que compartamentaliza el conocimiento, entonces hay un profesor de investigación, hay un profesor de lengua y hay un profesor de educación ¿no? que no funcionan no engranan..

VIC: no tienen diálogo académico. (INTERRUPCIÓN)

JOR: no hay un diálogo y tampoco se ve una preocupación por el eje central del componente y entonces se termina haciendo cada uno por separado lo que puede y así sin comunicación no puede haber una, digamos un fruto que se lo debería llevar el estudiante ¿no? como experiencia educativa, en el que además de la enseñabilidad, la educabilidad digámoslo tendría que haber la parte de la investigabilidad porque imagínese que no se puede si el cambio se pregona el cambio en el sentido de la educación la educación tiene que ser investigativa porque de lo contrario estaríamos negando o en contraposición a que la educación sea siempre llenarle en la cabeza a alguien de algo eso está en contraposición de la investigación, la investigación es, ya le digo, una práctica de nivel intelectual en el que por ejemplo hay crítica, hay reflexión, hay una contextualización hay una discusión, hay una puesta en común de los problemas, hay análisis, hay debate y esto pues obviamente no se puede hacer si los componentes siguen aislados si no hay un engranaje entre los diferentes componentes, y entonces bueno su pregunta claro venía en el sentido bueno quien es el responsable hay varios responsables pero el que más tiene responsabilidad en esto es el programa como tal y su base curricular ¿no? porque o sea el currículo si bien es cierto y las propuestas que se han hecho es tienden a que se integren los componentes y sobretodo que la parte de investigación como una de las propuestas, dos propuestas que he hecho es que empiecen bien temprano en el programa y que tenga un engranaje con las asignaturas o componentes de educación y también con Lingüística, inclusive con los de lengua...

VIC: ¿desde los primeros semestres? INTERRUPCIÓN.

JOR: claro desde los primeros semestres para que el estudiante vaya introduciéndose en lo que es investigación porque imagínese Lingüística es investigación lo que uno dicta en Lingüística es porque ha habido gente que investigó, lo mismo en educación pero eso no se da a conocer, no se da a conocer entonces yo diría que tendría que haber una, si se me permite el término, una reingeniería tomando de otro ámbito de otro dominio porque es el que mejor representa. ..

VIC: ¿reingeniería de que? (INTERRUPCIÓN)

JOR: reingeniería de la investigación dentro del componente, dentro del campo educativo ¿no? en nuestro caso en idiomas pues el núcleo investigativo tendría que replantearse con los otros componentes.

VIC: es la última pregunta que le voy a hacer, precisamente sobre eso; profesor Benavides, entonces ¿CUÁLES SON LOS FINES, A LA LARGA, QUE SE PERSIGUEN CON LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS MUCHACHOS: QUE HAGAN UN TRABAJO DE GRADO? ¿QUE DESARROLLEN EL ESPÍRITU INVESTIGATIVO? ¿EN REALIDAD CUAL ES EL PROPÓSITO ACTUAL?

JOR: bueno, que tenemos y que deberíamos tener, ¿no? podría ser. Yo siempre me he, he sido un poco contrario y he tratado en lo posible de que la investigación no sea una imposición sobre todo no niego la importancia de la investigación, pero que todos los estudiantes tengan que hacer una investigación como trabajo de grado, no creo que sea lo más democrático, porque es que no todos tenemos que ser investigadores...

VIC: o sea no tiene que ser un requisito de grado la investigación. (INTERRUPCIÓN)

JOR: ¡no! como requisito de grado o sea como trabajo de grado entendido como tal porque uno puede hacer investigación durante la carrera..

VIC: y no hacer un trabajo de grado

JOR: claro, porque pues la experiencia nos dice que el trabajo de grado es una imposición que inclusive ha dado al traste con la misma filosofía a nivel educativo ¿no? porque la gente en varias si usted tiene en el departamento debe haber las actas y las cartas de que la gente optó por un diplomado..

VIC: sí, sí ya se acabó pero fue una opción que hubo (INTERRUPCIÓN)

JOR: ¿no es cierto? Pero ¿por qué?, porque entonces ellos ven el trabajo de grado una imposición que llega prácticamente a destiempo, cuando el estudiante debería tener un poco más de tiempo para terminar su carrera, para dedicarle a la investigación es cuando se somete a más presión ¿no? a más tensión porque dejó de hacerlo en los semestres anteriores entonces esto sí es un conflicto que se ha detectado desde hace muchos años y yo digo mire la investigación está sufriendo ahorita de la imposición, de un formalismo que es el trabajo de grado...

VIC: o sea no debería ser indefectiblemente el trabajo de grado requisito para graduarse. (INTERRUPCIÓN)

JOR: no necesariamente, porque al haber esa libertad, la gente que sí le gustaría incursionar en investigación, lo harían con una mejor experiencia, ¿no? formativa y lo otro es que el trabajo de grado podría abarcar otras cosas que podrían inclusive ser igual de útiles por ejemplo, antes nosotros teníamos la práctica docente como requisito de grado, pero luego se le sumó a la práctica docente el trabajo de investigación..

VIC: pero eso es institucional ¿no? (INTERRUPCIÓN)

JOR: es institucional, claro, pero como vemos pues la experiencia no fue la mejor, porque o sea la gente, se viene haciendo algo que no le va a representar una formación investigativa, entonces habrían que considerarse propuestas ¿no? a ver si en realidad es mejor, es más práctico, es más funcional tener otras opciones al trabajo de grado como investigación. O sea ha habido trabajos muy bueno de investigación, buenos desde el punto de vista del nivel pero hay otros que son muy deficientes entonces eso desdice de la práctica que están haciendo los mismos profesores, los asesores de investigación.

VIC: otra cosita profesor Benavides, yo pues estaba mirando esos trabajos, algunos pues están aquí otros están abajo, están dispersos; ¿QUIENES SON LOS USUARIOS DE LOS TRABAJOS? ¿PARA QUIEN SE HACEN ESOS TRABAJOS? ¿QUIENES SON LOS DESTINATARIOS? ¿QUIENES LOS LEEN? ¿HACIA QUIEN ESTÁN DIRIGIDOS LOS TRABAJOS DE GRADO DE NUESTROS EGRESADOS?

JOR: bueno, esa es una buena pregunta, porque inclusive nos puede dar a nosotros la idea de que el trabajo de grado si no está reconceptualizado, podría estar sufriendo de eso mismo ¿no? de que el trabajo de grado se coloca en un anaquel y no se sabe de su existencia y lo último que se sabe es que el estudiante que aparece ahí pues fue un ex-alumno y cumplió con ese requisito. Pero no es funcional eso, no es funcional porque lo ideal sería que un trabajo de esos pudiera ser una primera parte de un proceso de investigación que pudiera seguir otro, otra persona..

VIC: ¿el mismo trabajo? (INTERRUPCIÓN)

JOR: que inclusive podría seguirlo o complementarlo, ¿no? porque no son cosas terminadas inclusive algunas muy incipientes pero se quedan allí como algo terminado, entonces, es un proceso que se pierde el esfuerzo ya le digo los grandes, altos niveles de estrés, de ansiedad, de preocupación, prácticamente quedan sin utilidad..

Vic: los nuevos estudiantes podrían profundizar más ¿no? suena bien. (INTERRUPCIÓN)

JOR: inclusive, inclusive una idea era que esos trabajos pudieran replicarse pudieran tratar de de por ejemplo porque la réplica, replicar un trabajo de investigación es precisamente lo que la ciencia o el método científico dice ¿no? que si funcionó en determinado momento pues tendría que... y si su marco teórico y su metodología podría tener que funcionar ¿no? para que pueda tener una validez, pero pues esto no se hace y al no hacerse pues se pierde todo ese esfuerzo, no trasciende; entonces como le digo si se pudiera reconceptualizar esto para que inclusive una parte del trabajo de investigación quede como para que alguien más pueda complementarlo podría tener inclusive la posibilidad de que la gente lea más esos trabajos, inclusive a nivel de experiencia podría ser bueno de que en un determinado semestre los estudiantes vayan y evalúen un trabajo y miren que pueden sacar, porque el aprendizaje no es siempre de lo bueno, uno aprende de lo malo de los errores; hay muchos trabajos allá que pueden adolecer de muchos errores, de muchos vicios, de muchos problemas ¿no? eso podría ser una fuente de aprendizaje.

VIC: profesor Benavides, ya como para terminar ¿QUÉ OTRO ASPECTO A USTED SE LE OCURRE PODRÍA SUGERIRNOS COMO PARA MEJORAR EL DESARROLLO DE ESTE COMPONENTE INVESTIGATIVO EN EL DEPARTAMENTO APARTE DE LAS PROPUESTAS MUY INTERESANTES QUE HA MENCIONADO ANTERIORMENTE?

JOR: bueno, yo creo que uno de los que siempre he pensado como profesor de Inglés y de Lingüística e Investigación, últimamente, bueno, desde el 94, es que la investigación tendría de alguna manera que ser una, una le dije a Usted una práctica intelectual, pero tendría que empezar como práctica reflexiva, y tendría que ser reflexiva en cuanto a nuestro quehacer docente porque los estudiantes, nuestros estudiantes van a ser educadores ¿no? y cuando uno empieza a dictar clase por ejemplo, ya o sea la práctica uno no quisiera tener al estudiante como simple receptor sino que también tendría que empezarse a decir el profesor tendría que empezar a insinuarle que aspectos por ejemplo de la práctica de esa práctica serían como.. o ellos percibirían como más beneficiosos o como más gratificantes.

VIC: pero por qué esperar a los últimos semestres de práctica para que sean reflexivos. (INTERRUPCIÓN)

JOR: no eso tendría que ser en el primer encuentro del profesor en el primer semestre con los estudiantes porque es la única forma de hacer de la práctica docente un ejercicio reflexivo, porque yo tendría que de alguna manera preguntarles a mis estudiantes cómo me vieron ¿no? qué ven, inclusive podría empezarse a nivel escrito sino se puede todavía hacer a nivel oral porque una, una yo creo que el Decreto 080 tenía una parte que claro que se la desechó precisamente porque se le vio una cuestión como de vigilancia policiva pero que teniéndola del lado bueno de la ventaja que se le puede sacar es precisamente porque ofrece la posibilidad de reflexión, tanto del docente como del estudiante porque el estudiante no puede ser sólo pasivo, el estudiante tiene que responder creativamente, y una de las partes creativas aparte de lo que es la respuesta que hay en el estudiante en el salón de clase es cómo ve al docente, porque va a ser docente, con qué le gustó, que le gustaría ejemplo de la clase X ¿no? qué le gustaría profundizar qué más le gustaría saber de esa en cada clase, se puede hacer eso, porque eso permite al estudiante en realidad enriquecerse y empezar a manifestar sus intereses hacia alguna temática particular ¿no? entonces inclusive esto sería teniendo en cuenta la... el paradigma crítico, inclusive socio-crítico. Que problemas tienen los estudiantes para

aprender entonces allí fíjese sería algunas preguntas que no sobran porque la educación es contextualizada; pero no nos podemos olvidar del aspecto social, tampoco...

VIC: ahí esa propuesta suya implica que todos los docentes se involucren en el proceso en la idea de investigación, en, en el norte que tiene la investigación; porque ¿quienes son los profesores que van a primer semestre? los profesores de educación, los de Inglés, los de Francés, los de Lingüística, tendría que ser un acuerdo general ¿no es cierto? Una política general del departamento. (INTERRUPCIÓN)

JOR: esa sería una forma intradisciplinaria porque no hemos podido ni siquiera con eso menos con lo interdisciplinario pero deberíamos empezar con intradisciplinar para ponernos de acuerdo en lo básico, en lo mínimo; fíjese yo fui profesor de bachillerato y en muchas de las discrepancias era el profesor de Español precisamente de ¿no? que el profesor de Español decía que por qué era que los estudiantes entregaban exámenes y el profesor de Matemáticas o el de Biología nunca les corregía los errores pero que salían a simple vista ¿no? errores gramaticales y errores de ortografía, entonces la respuesta era que el profesor de Matemáticas era que él no tenía nada que ver con la escritura, entonces mire cuanto se pierde, cuanto se pierde porque sabe la retroalimentación que no sería de ponerse a corregir un examen con todos sus detalles pero hay cosas que no se pueden dejar pasar, por ejemplo, hoja sin H, entonces ahí mismo estaría el profesor de Matemáticas o el de, perdón, el de Biología diciéndole mire, ahí hay una conexión ya intradisciplinar y entonces habría algo como persigue la educación que sea integral y que todos podamos tener un nexo con las otras disciplinas y no ser como dice Gibbons tribus entonces él utiliza ese término que somos tribus aisladas, compartamentalizadas en un campo tan especial como la educación que sería una contradicción, la educación debería ser lo opuesto, deberíamos funcionar como núcleo educativo engranados todos, sí ese sería una forma ¿no? de.. que es difícil pero que no sería demasiado tarde como para empezar a hacerlo ¿no? la investigación con compromiso de digamos

intradisciplinar e interdisciplinar, esa es una de las formas que se podría vencer y se podría tratar de rescatar el desdén de la investigación por parte de los estudiantes, no entran mal los estudiantes a la investigación, les gusta, pero progresivamente pierden el interés porque, en realidad o se pide mucho y se sacrifica el gusto por la investigación a expensas de otras cosas como por ejemplo cantidad ¿no? comparado con la calidad de un trabajo, extensión de los trabajos la presentación o sea la validez física que a veces importa más que el contenido, que hay una discrepancia entre fondo y forma que es terrible sería refiriéndome inclusive haciendo alusión a los métodos lo cualitativo debería ser, debería primar ¿no? como para que la gente tenga una visión más general, más integrada de algo ¿no? y luego si lo cualitativo, lo analítico, porque ya es más atomizado, bueno.

VIC: ¿QUÉ TAN VIABLE VE USTED QUE LOS TRABAJOS DE LOS MUCHACHOS SE HAGAN CON ESTUDIANTES DE OTROS PROGRAMAS, DECIR HABLAMOS TANTO DE QUE LA INVESTIGACIÓN DEBE HACERSE EN GRUPO QUE SEA INTERDISCIPLINAR, INTRADISCIPLINAR, PERO HASTA AHORA NO SE HA VISTO NI UN SOLO TRABAJO, POR EJEMPLO, DE IDIOMAS QUE LO PUDIESEN HACER POR, EJEMPLO CON UN ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA O CON OTRO DE SOCIALES; USTED VE QUE ESO PODRÍA SER POSIBLE?

Jor: claro que es posible porque la investigación en cuanto a la, por ejemplo el caso de los sujetos ¿no? tendría prescripción el abanico está abierto, el problema es que no nos hemos metido a plantearlo o por lo menos a considerarlo entonces siempre estamos pendientes de lo más cercano de lo más inmediato entonces estudiantes que trabajen con estudiantes de idiomas o que vayan al Liceo de la universidad, eso si lo hemos hecho pero si nosotros estamos en el cuento de la interdisciplinariedad qué mejor experiencia de ver si lo que yo he aprendido por ejemplo como docente, pudiera resultar entre comillas ¿no? como experiencia con gente que tiene otros intereses que tiene otra formación esa sería una prueba de fuego que no desdiría de los resultados porque ese es uno de las cosas que talvez olvidamos; hay entre las los acartonamientos ¿no? las estigmatizaciones que

sería muy bueno abordarlas es que el estudiante tiene una concepción errada y también el asesor y también el profesor de que los resultados tienen que ser positivos y en investigación no se puede hablar de resultados positivos porque son resultados, la investigación debe arrojar resultados y los resultados son precisamente fruto de una, de una evaluación de una discusión, previa a una sistematización y esos son los resultados no se los puede alterar; si yo tengo resultados entre comillas negativos posiblemente sean mejores más provechosos que los supuestos resultados y allí abundan en por eso yo en alguna ocasión a un profesor le dije si uno ve que todos los resultados son positivos entonces estamos en el cielo y los trabajos que puede haber en el departamento pueden ser mentirosos ¿no? porque forzosamente tuvieron que hacerse a resultados positivos que obviamente sacrificaría todo lo que es investigación ¿no? y eso está dentro de la formación investigativa porque el hecho de tener unos resultados negativos no desdice de la investigación.

CIERRE

VIC: bueno profesor Benavides, yo quiero agradecerle sinceramente, primero por haberme dedicado este tiempo, por su buena voluntad, por sus aportes yo sé que son muy valiosos, soy conocedor de su experiencia y de su preocupación en este campo de la investigación, le agradezco muchísimo y si de pronto yo tuviera algunas dudas en el evento en que así ocurriera, quisiera pedirle permiso para que de pronto en alguna otra oportunidad me pueda aclarar unas cosas que yo no logre comprender muy bien de esta conversación.

JOR: con mucho gusto.

VIC: y también quisiera pedirle permiso para yo poder mencionar su nombre si es preciso en mi trabajo de investigación y hacer referencia a todos sus aportes con nombre propio mi trabajo.

JOR: con mucho gusto.

VIC: perfecto profesor muchas gracias:

JOR: uno de esas cosas que tocaría que podría ser desmitificar la investigación, desmitificarla hacerla más no menos coherente pero sí más provechosa a nivel de experiencia.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

GUIÓN DE ENTREVISTA No. 2

DATOS GENERALES

Nombre: Jesús Alirio Bastidas		Cargo: Docente	
Disposición: Excelente <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Mala <input type="checkbox"/>			
Fecha:		Lugar: Casa del doctor Benavides	
Día: 3	Mes: oct.	Año: 2008	
Tiempo utilizado: 1 hora 5 minutos		Número de interrupciones:	

INTRODUCCIÓN

VIC: Doctor Jesús Alirio Bastidas, primero quiero agradecerle por permitir hacer esta entrevista, que estoy seguro pues, será de mucha utilidad para, para mis propósitos investigativos.

ENTREVISTADO (ENT): ojalá.

VIC: muchas gracias; entonces hoy octubre tres de 2008 voy a hacer esta entrevista y desde ya le pido su permiso para poder grabar y posteriormente para hacer las transcripciones del caso ¿no?

ENT: con mucho gusto.

VIC: bueno, doctor Bastidas, actualmente yo estoy adelantando mis estudios de Maestría en Docencia Universitaria y estoy realizando también mi tesis de grado; mi tesis se denomina “La investigación y los trabajos de grado en el Departamento de Lingüística e Idiomas: balance y prospectiva; intento pues lograr una aproximación al estado de la, de la investigación y los trabajos de grado especialmente en la Licenciatura en Inglés.Francés, entonces en ese sentido estoy haciendo algunas entrevistas a aquellos profesores que han tenido un vínculo más cercano con investigación en los últimos años.

DESARROLLO

Pues como Usted sabe Dr. Bastidas la investigación es un componente muy importante en la formación de docentes en Colombia y también en la formación de licenciados en lengua extranjera; pues en nuestro departamento también eh, la investigación hace parte del plan de estudios, pues prueba de ello son las asignaturas que existen sobre investigación. Entonces Dr. Bastidas pues, en

este orden de ideas eh le propongo que tratemos unos temas, son básicamente cuatro temas; uno precisamente es acerca de la concepción de investigación, el concepto de investigación que existe en el departamento; otro tema son los enfoques, los tipos de investigación; un tercer tema sería los temas o la temática que más se aborda en los trabajos de grado y el último sería la relación que existe entre las partes constitutivas de los trabajos de grado. Entonces podríamos empezar con el primero., pues existen diversas concepciones acerca de o que es la investigación, dependiendo en gran parte de la forma como hemos sido formados por decir algo una cosa pensará una persona que fue formada en las Ciencias Sociales otra en las Ciencias exactas. Pues hay muchos conceptos sobre investigación, algunos dicen que es un proceso de recolección y análisis de información, para otros autores pues dicen que..se supone que la investigación es una búsqueda de soluciones a problemas, otros dicen que es la búsqueda de la verdad, otros autores dicen que es una aproximación a la realidad, en cambio para otros dicen no es simplemente un requisito de grado en las licenciaturas, otros creen que es el proceso de percibir lo que los demás no logran ver o percibir; en fin, hay muchísimas opiniones. PODRÍA DECIRNOS PROFESOR BASTIDAS ¿CUÁL ES SU, SU APRECIACIÓN SOBRE INVESTIGACIÓN? A TÍTULO PERSONA USTED HA ESTADO ENCARGADO DE LAS ASIGNATURAS DE INVESTIGACIÓN, HA SIDO ASESOR Y TAMBIÉN EVALUADOR; ¿QUÉ CONCEPCIÓN LE MERECE A USTED LA INVESTIGACIÓN DR. BASTIDAS?

ENT: Bueno como dice Usted, pues eh, hay diferentes concepciones y de esas concepciones eh se puede deducir hacia donde se orienta la investigación; eh cuando yo regresé en el noventa y nueve me encontré con que la investigación en el departamento estaba en cierta manera, como un requisito dentro de los programas con las materias que había en ese entonces y la orientación, la tendencia era más a la parte cuantitativa; más desde la perspectiva del proceso como tal, digamos la implementación del proceso investigativo; eso digo porque puede ser en ese momento hubiese sido más la preocupación de cumplir con los requisitos y al mismo tiempo pues introducirlos a los estudiantes en lo que es cómo hacer investigación;

A raíz de eso yo comencé a hacer algunas propuestas en el departamento porque me preocupaba un poco que el estudiante haga las cosas, haga la investigación pero mecánicamente, sin precisamente tener una concepción de investigación, y la concepción de investigación que yo manejo pues creo que es la general de aquel proceso que tiene unas características, que sea un proceso sistemático, que sea un proceso crítico, que sea un proceso reflexivo y ante todo un proceso creativo; si con miras a qué, a generar nuevo conocimiento en lo posible, pero también generar conocimiento que contribuya a la solución de los problemas y enfatizo contribuya porque precisamente en el nivel en que estamos considero que no es fácil que el estudiante solucione problemas, porque para solucionar problemas hay que hacer un recorrido, un recorrido que podemos llamar los estadios de desarrollo de la investigación, esos estadios que comienzan con la exploración, sube a la descripción, sube a la explicación y termina la predicción desde un modelo netamente cuantitativo; en un modelo cualitativo también empezaremos con la exploración, subiremos posiblemente a la descripción y nos desviamos a la comprensión, la interpretación y posiblemente a la transformación de realidades sociales.

Entonces desde esa perspectiva, pues yo consideré que sería bueno como bajarlos un poco a los estudiantes a empezar desde donde deben empezar y hasta donde pueden llegar ¿no? porque la idea en los estudiantes era en ese momento como a ver ¿sobre qué voy a hacer mi investigación? Ah sobre las canciones, las canciones y ¿para qué las canciones? Para ver vocabulario, pronunciación, toses, no partían de un problema sino partían de una influencia metodológica, para ellos en ese entonces se le confundía la investigación con la metodología de enseñanza, tos a raíz de eso yo comencé a hacer unas propuestas, en principio inclusive, si Usted mira los programas de preescolar se les modificó los nombres y nos metimos en un modelo concreto que era la investigación acción, teníamos investigación acción uno, investigación acción dos, tal ¿no es cierto?, pero, posteriormente, consideramos importante dar un curso previo introductorio de investigación y esa razón de ese curso introductorio de

investigación, precisamente, se lo dio para darles la fundamentación mínima para que el estudiante sepa qué es investigar, por qué es importante investigar, para qué le sirve la investigación, etc. y que si acaso en la parte implementacional como resultado de ese curso termine en un, un anteproyecto; más o menos esa sería como ya metiéndome históricamente a como hemos llegado a influenciar de cierta manera la conceptualización de investigación que tengo para ir la implementando en procesos curriculares en las materias y posiblemente después en los trabajos de grado.

VIC: perfecto. Eh Doctor Bastidas, hablemos un poquito de los enfoques, existen eh muchísimas clasificaciones sobre los enfoques yo me he encontrado con un sinnúmero de este tipo de clasificaciones, para efectos del marco teórico de mi tesis de grado ¿no? sin embargo, para efectos del presente trabajo ¿mm! Pues, yo he tomado la siguiente clasificación traducida por algunos planteamientos hechos por Habermas; básicamente es de tres tipos: el enfoque empírico-analítico, considerado Usted sabe como eminentemente cuantitativo, como positivista, eh preocupado por formulación de leyes, ¿no? ese es el enfoque empírico-analítico; el otro enfoque es el enfoque histórico-hermenéutico, caracterizado también por ser cualitativo y e interpretativo y el otro enfoque del que se habla mucho es el enfoque crítico social que también es cualitativo, pero que tiene un carácter como más emancipador y enfocado hacia el cambio, entonces esos tres son los enfoques que más o menos quiero orientar para esta investigación. ¿CUÁL CREE USTED DR. BASTIDAS QUE HA SIDO EL ENFOQUE QUE SE HA SEGUIDO EN EL PROGRAMA DE INGLÉS-FRANCÉS TANTO EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN COMO EN EL DESARROLLO DE LOS TRABAJOS DE GRADO?

ENT: muy bien; ahí habría que hacer historia ¿no? si no estoy mal, la primera promoción de Inglés_Francés, precisamente, y ese Inglés-Francés en el programa que aparece la investigación; porque el programa de Inglés-Español hasta su culminación, el antiguo programa de Español que más o menos fue noventa y cinco noventa y seis, la primera promoción no tenía componente

investigativo porque se quedó suelto no sé, a pesar de que había una normatividad que exigió la inclusión de los trabajos de grado en todos los programas, sin embargo, en este programa quedó suelto y así permaneció hasta que se acabó ese programa; en el de Inglés-Francés cuando pasa el programa del nocturno al diurno, se introducen unas modificaciones curriculares y allí se introduce el trabajo de grado, entonces la historia de los trabajos de grado en el departamento comienza precisamente con el programa digámoslo, no nuevo, pero sí con el programa anterior pero que cambia de jornada, entonces, creo que en el ochenta y nueve no se si salió la primera promoción ya ¿sí? o fue despucito de esa de o fue la primera promoción que se abrió. Entonces, con esa promoción se introducen ya las materias de investigación y los requisitos del trabajo de grado; ahora si, allí yo creo que incide en cierta manera la formación de los profesores que en ese momento estaba ¿sí? El profesor Jorge Benavides y el doctor Pedro Vicente Obando que son los primeros inclusive que...yo alcancé a dictar un curso de investigación general pero cuando llegó el doctor Obando dijimos pues él es el llamado a que dicte la investigación porque para eso hizo doctorado, ¿no? bueno, entonces, a partir de esa época más o menos hasta el noventa y cuatro yo no participo en ya más sino un curso y la investigación queda en mano de los dos profesores; en ese tiempo y cuando yo llego en el noventa y nueve veo los cursos, veo los contenidos y casi podría decir que el modelo hasta ese momento era un modelo basado en los enfoques empiristas y con énfasis en la investigación cuantitativa. Si usted va a mirar los trabajos casi todos son equivocadamente cuasi-experimental pero no son cuasi-experimental sino pre-experimental.

VIC: mi trabajo de grado en la especialización fue de esa línea. (INTERRUPCIÓN)

ENT: eso sí, perfecto toses, entonces, hasta allí viene como decir el énfasis más de la orientación de los profesores y su formación y aplicado al tipo de trabajo que se hace; cuando yo llegué entonces comencé a hacer como le dije antes como algunas sugerencias que hacen ver que desde mi formación los modelos cuantitativos no son los apropiados para la explicación del

fenómeno social y el fenómeno educativo, en consecuencia, comencé a introducir la idea de que vámonos más por la investigación cualitativa ¿sí? y la investigación cuantitativa dejémosle como una transición para aquellos estudiantes que todavía venían formados con este modelo. Entonces, se comienza a introducir el principio casi caemos de una en el modelo, caemos de una en el modelo de investigación-acción, ¿no?; sin embargo a mí me preocupó un poco de que eso prácticamente fue del programa de preescolar que quedó con esas materias de investigación-acción ¿sí? pero cuando llega el nuevo programa entonces yo no recuerdo que habría que ver los programas eso lo dirán para que lo confirmen si todavía quedaron ellos con investigación-acción o ya introducimos el nuevo modelo de Introducción a la investigación, Investigación en Pedagogía de las Lenguas I, Investigación en Pedagogía de las Lenguas II, bueno ahí habría que ver los programas, los planes de estudio dirán más o menos pero la orientación que se iba dando ya es el enfoque el, el paradigma cualitativo como el que va imperando paulatinamente, aunque con muchas dificultades para aplicarlo en este nivel; pero en realidad yo decía es que en cierta manera a los chicos se les facilitaría mejor hacer una investigación cuantitativa que una cualitativa porque equivocadamente se cree que la investigación cualitativa es más fácil pero no es cierto demanda mucho más trabajo en la interpretación, reflexión, etc. ¿no? pero bueno los comenzamos a ellos a introducir por la investigación-acción y es interesante de que, sin embargo, el discurso siempre les he dado formación en los dos paradigmas y de allí para que ellos enfatizen en uno ¿no es cierto?, los programas así lo indican; sin embargo habrá allí un, una si usted hace el análisis verá que muy pocos hicieron investigación-acción a pesar de que teníamos el modelo concreto de investigación-acción sino que se fueron otros modelos más de investigación de tipo descriptivo, etnográfico, ¿no es cierto? tal ¡eh! quizá porque de pronto yo mismo contribuí a que los estudiantes quizá no se le midieran a este investigación, modelo de investigación-acción porque yo me di cuenta que estábamos haciendo precisamente lo que decía antes ese salto de llegar y irse a solucionar problemas sin entender claramente de dónde venía esa solución de los problemas; entonces, cuando se hace la transición a los otros programas, yo dije ¡no! es mejor orientarlos a los chicos hacia investigación descriptiva, cualitativa entonces por ejemplo, si usted mira la promoción del 2002 que es la que yo la tengo como modelo en el sentido de

que a mí me dijeron vea vaya y dicte ese curso porque ese curso no lo quiere recibir nadie porque son bien jodidos etc, tal y son vagos ¿no?

VIC: ellos se graduaron en el 2007 (INTERRUPCIÓN)

ENT: no ellos se graduaron en el 2002, es una referencia entonces, yo llegué a ese grupo y comencé a trabajar y los chicos comenzaron a muy bien ¿no? pero les presente un gran motivante miren, comencemos desde este curso de investigación con miras a hacer su trabajo de grado el último día de clases y nos vamos a poner esa tarea sacrificando inclusivamente vacaciones porque van a tener que trabajar en vacaciones; eso fue el detonante para esos chicos cambiar totalmente su comportamiento y ser ejemplares y su actitud ¿no? de tal manera que al final se vieron la satisfacción de llevarme al salón comprarse una tortica y decirme vea profe, si hay algo que le agradecemos a usted es haber creído en nosotros porque nadie creía en nosotros y mire ¿sí? lo que usted logró no es ¿cierto? porque inclusive con ellos hicimos una semana de sustentaciones de trabajo de grado, estaban casi todos, uno no más se quedó porque se descuidó se descuidó tal y lo presentó de todas maneras después entonces le hago este cuento para decir que en ese grupo se hizo algo interesante además, se hizo una investigación descriptiva donde todas las investigaciones giraban alrededor de la problemática de la enseñanza del Inglés en el bachillerato; porque les decía a ellos miren, la investigación tiene que partir de un problema real; ¿cuál es el problema real que tenemos? La gente sale con bajos niveles de aprendizaje del Inglés a pesar de haber estudiado mínimo seis años, hoy ocho o diez años eso amerita investigar toses los repartimos con diferentes temáticas y comenzaron a recoger información, entonces ahí hay mucha información algunas a través de encuestas pero otras muchas a través de entrevistas y observación, entonces mire, allí ya prácticamente seguimos en una línea más de investigación descriptiva, de pronto hay uno que otro estudio de casos, pero los los chicos que se han ido por ese lado han sido más por ese trabajo de tipo, de tipo cualitativo, tos yo diría que esa ha sido la orientación; el otro tipo de investigación desde el enfoque que usted me dice el crítico-social si no lo hemos no lo hemos tocado.

VIC: gracias doctor Bastidas, mire, por otra parte cabe destacarse también el gran número de clasificaciones que hay sobre tipos de investigación, bien sea en el campo de las Ciencias Sociales de las Ciencias Exactas y también en TESOL; pues algunos los clasifican por los criterios, en términos de investigación pura, aplicada o exploratoria; otros autores hacen clasificaciones entorno al diseño metodológico, las clasifican en cualitativas, cuantitativas; también por la estrategia ¿no? se dice que es experimental, no experimental y lo que usted mencionaba cuasi-experimental; otros por tratarse del problema le hacen una clasificación que corresponde en términos de histórica, descriptiva, en fin; Eh, según su experiencia doctor Bastidas, en este campo, ¿CUÁL CREE USTED QUE SON LOS TIPOS DE INVESTIGACIÓN QUE MÁS SE OBSERVA EN EL DEPARTAMENTO DE ESTE TIPO DE CLASIFICACIONES DE LAS QUE LE HE NOMBRADO, O DE OTRAS SI USTED ESTIMA CONVENIENTE, CUÁLES SON LAS MÁS GENERALIZADAS EN LOS TRABAJOS DE GRADO, LOS TIPOS DE INVESTIGACIÓN?

ENT: en los trabajos de grado bueno, los que reciben mi formación en los cursos fundamentalmente tienen los pilares de el enfoque cuantitativo, el enfoque cualitativo; dentro del enfoque cuantitativo ellos ven la investigación descriptiva, correlacional, experimental, ex post facto, histórica y estudio de casos; y en la investigación cualitativa entonces a ellos se los introduce en lo que es la investigación etnográfica, ¿si? la investigación de teoría grounded, la investigación fenomenológica, la investigación de estudio de caso desde la perspectiva cualitativa y se les da unas bases de biografías o historias de vida entonces, eso es lo que yo les doy como formación; de allí, las tendencias las tendencias de los estudiantes, yo diría, históricamente ha quedado todavía cierto modelo de investigación llamémosla cuasi-experimental ¿no? eso ha venido tal , todavía no deja de haber un estudiante que de pronto parece por, se conecta con un profesor que le asesora y el asesor le dice haz este trabajito tal y se van por ese lado. ¿cierto? entonces creo que hay una tendencia pero de allí en adelante yo le diría que hay más investigación de carácter

descriptivo, cualitativo, donde no, no creo que los chicos se alcancen a meter porque yo ahí he tenido siempre dificultad; porque el ideal sería que ellos me hagan investigación etnográfica, pero la investigación etnográfica exige unas ciertas condiciones, por ejemplo que los chicos tengan tiempo para irse al lugar de la investigación, permanecer, allí, convivir y no lo pueden hacer toques lo que se les dice a ellos es nada más vayan al sitio contextualícense y trabajen quizás más guiados por la técnica que por el tipo de investigación; entoces ellos hacen entrevistas, hacen observación en eso va a haber mucho ¿sí? observación y también hacen cuestionario ¿no? abierto muchas veces o encuesta y también algunos análisis de documentos, análisis de documentos como otra de las estrategias tonces yo diría que la tendencia es más de ese corte unos que otros también investigación-acción, ¿no? investigación-acción pero no son prevalentes tonces la investigación cualitativa yo diría nadie está haciendo fenomenología, nadie está haciendo teoría grounded porque también son muy exigentes, ¿no es cierto? biografías tampoco no hay de eso pero sería interesante; algo que creo quisiera impulsar a futuro es trabajar el estudio de casos que sería como más preciso para los alumnos y posiblemente se les puede, se les puede ayudar a hacer, a hacer un trabajo en el tiempo que ellos, que ellos han planeado y tienen para su investigación.

VIC: doctor Bastidas, hablando de los temas de los trabajos de grado, uno encuentra, pues, que existe también una gran variedad de temáticas en los mismos algunos se ven orientados hacia la enseñanza, otros hacia el aprendizaje, hablando de los idiomas obviamente, otros trabajos orientan sus temáticas hacia la evaluación, eh hacia el diseño elaboración y aplicación de recursos y otros hacia otros factores como edad, por ejemplo, el sexo, la motivación o inclusive el estatus socio-económico de los estudiantes; eh, ¿CUÁL ES LA TENDENCIA, EN SU OPINIÓN, SI ES QUE LA HAY, PUEDE QUE NO LA HAYA, EN SU OPINIÓN CUÁL SERÍA ESA TENDENCIA TEMÁTICA ENMARCADA EN ESTOS CAMPOS DE LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE , LA EVALUACIÓN, LOS RECURSOS U OTROS ASPECTOS; CUÁL SERÍA LA TENDENCIA DE LOS TRABAJOS DE GRADOS DE ESTOS MUCHACHOS?

ENT: antes de contestar esa pregunta me gustaría agregar algo a lo anterior, es que, dentro de los tipos de investigación es muy factible que se me escape mencionar a mí ciertos tipos que son ya no el producto de mis cursos sino el producto del asesor y los jurados, allí entonces puede haber una si donde yo no, donde yo no le puedo dar una información precisa porque puede haber una modificación; bueno, en cuanto a tema, yo diría que la temática que es central, central donde posiblemente va a haber más trabajo de investigación es en la parte de metodología de la enseñanza ¿sí? Desde la perspectiva de la enseñanza, de las lenguas extranjeras; yo diría que tal vez el grueso de trabajos está sobre eso ¿sí? algunos están sobre la parte de aprendizaje, pero van a ser menores que los que corresponden a la parte de enseñanza ¿no es cierto? ahora, desde la época digamos del 2000, del 2000 posiblemente 2000, 2000 sí porque donde agarro yo este grupo va a haber usted enmarcados dentro de lo que yo les llamo el gran marco teórico que les va a servir a usted de referencia para enfocar su investigación que es el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras; allí yo diría que también hay un poquito de, yo por lo menos tengo una conceptualización que creo se ajusta y la ajusto a los perfiles de los estudiantes porque a mí me inquieta un poco cuando los estudiantes se me salen a hacer trabajos aquí en la universidad, en el Centro de Idiomas, etc. porque les digo yo que ese tipo de trabajo que ese sería ya para la gente que esté en una especialización, en una maestría porque ese va a ser su sitio de trabajo en el futuro, o sea yo les digo mire, ¿cuál es el perfil de ustedes? El perfil de ustedes es ser profesor de primaria o secundaria, en consecuencia, hagan un trabajito que les sirva para ese concepto donde van a trabajar. El centro de idiomas posiblemente, pero ese puede ser transitorio o eventual ¿no?, y además a mí me ha inquietado siempre de que de todas maneras el Centro de Idiomas es educación no formal y nosotros no estamos en la educación no formal, ¿no? entonces digo el perfil no responde para ese nivel que deberíamos estar pensando ya porque los institutos están necesitando gente empezando por el Centro, bueno, toques el contexto digamos que lleva a decir que muchos de los trabajos se van a ir posiblemente más a la secundaria y la primaria pero va a haber un grupito grande que es más interés porque yo tampoco no les, si alguien dice no yo quiero hacerlo aquí entonces ah bueno lo hágalo pero ya le

estoy diciendo las razones por las cuales yo lo invito a que lo haga acá, ¿no? toces después ya son llevados por sus asesores y por sus jurados que desde luego pues también tienen su razón para decir bueno hagamos un trabajito aquí puede ser interesante sobretodo hoy en día con la cuestión de acreditación es válido que nos hagan por ejemplo trabajos como el que hizo la profesora Pilar con un grupo en el sentido de mirar la deserción estudiantil en el programa de inglés-francés y en el de lengua castellana, entonces es algo válido para nuestros propósitos pero yo diría que el gran grueso de los trabajos es más que todo con la parte metodológica y con la parte de enseñanza muy pocos con aprendizaje por ejemplo creo que hay uno o dos trabajitos ¿si no? hay sobre estrategias, ahí hay fenómenos digamos, hay fenómenos de aprendizaje particulares, uno que he impulsado yo mucho es motivación a raíz de mi tesis doctoral entonces yo por eso cuando alguien me dice me interesa algo de la motivación, inmediatamente le digo bien y venga ¿si? y yo mismo lo asesoro, entonces allí hay, creo que hay unos siete a diez trabajos más o menos sobre motivación interesante y que inclusive allí los primeros trabajitos de investigación en esta área fueron cuantitativos pero no en el sentido experimental sino más en el sentido de cuestionarios cuantificables porque era como decir primero identifiquemos el problema por ejemplo, primero veamos el nivel de motivación pues para el nivel de motivación teníamos unos cuestionarios que los adaptamos, entonces encontramos cosas interesantes por ejemplo que el nivel de motivación, en general, es bajo, que el nivel de motivación a medida que pasan en grados va disminuyendo, que el nivel de motivación es más alto en los hombres que en las mujeres, por ejemplo son daticos interesantes ¿no?, claro que ¿no? y después otros grupitos ya les digo ahora si traten de que factores están incidiendo en esa baja motivación etc. entonces hay factores que son digamos dentro de este framework del naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje como la motivación, la ansiedad, la autoestima, tal, ¿no? que se los ha impulsado para cuando algunos que les ha llamado la atención en eso lo hagan pero pero son menores con relación a todo lo que tenga que ver con enseñanza.

VIC: Bueno, profesor Bastidas, uno supone que un trabajo de investigación debe ser coherente, algún docente de nuestra maestría nos decía que de verdad no se trata de hacer algo extraordinario, extraordinariamente maravilloso, sino algo sencillo pero muy coherente, muy consecuente, eh, es decir debe haber una relación supone uno, pues, entre la formulación del problema, por ejemplo, el objetivo general, el marco teórico, la metodología, los resultados, esos cinco aspectos yo los he tomado en cuenta para mirar que tipo de coherencia existe en estos trabajos de investigación.

¿CÓMO PERCIBE USTED ESE FENÓMENO NOTA QUE SÍ HAY COHERENCIA ENTRE ESTAS PARTES, SÍ HAY ALGUNAS DEBILIDADES?

ENT: en la formación que yo les doy se notan aspectos yo diría que casi naturales del proceso de investigación, por ejemplo, los estudiantes tienen gran dificultad en formular problemas, esa es la parte en la que yo les digo se resbalan y tienen que hacerlo y los y se pararán y se resbalarán otra vez y así y eso les digo es normal. Bueno, eso es como primera instancia; ¿no es cierto? de allí viene el problema de formulación de objetivos, es otra parte que para ellos es bien complicado, no es algo que y como están en la lucha de formular bien problemas, algo que parece que es natural es que se les olvida el problema y entonces como que la idea global que tienen la van... se les va como, como despistando y entonces sí lo primero que yo encuentro es desfase entre el problema y los objetivos, ¿no? ese es uno de los desfases; y también cuando van a poner el título es otra historia, aparece otro título despistado; entonces yo les digo del título no se preocupen, ese déjelo a lo último, a lo último van a ya tener una idea clara de su problema ¿no?, bueno; entonces, en eso yo les trabajo mucho y le digo... mire, Gaby me dice pero usted ya debería de tener escrito el libro para guía, para hacer para que les sirva a los jóvenes y estudiantes para, para hacer su proyecto de grado por que es que yo cada año estoy pensando qué me invento, que haber qué librito que me sí haber que me, que me haber qué hago para orientarlos porque pues, es fácil a los estudiantes decirles está mal formulado su problema su problema es esto y ya pero ahí les

estoy haciendo un mal ¿no? yo por eso les hago escribir tres veces su proyecto, ellos escriben tres primer capítulo, tres veces segundo, y generalmente, interesante el capítulo de método ese me lo agarran rápido, casi todos, ellos me lo hacen dos versiones y listo, está, ¿no? pero los otros dos sí qué problema; entonces sí se nota como que de inicio en la investigación hay esa tendencia a perderse; y uno mira en el trabajo, ahorita acabo de mirar un trabajo de otro de unos estudiantes que no fueron alumnos míos pero que me dijeron, profe porque no no me da mirando este proyecto a ver si usted qué le parece, tal, lo primero que encuentro es el título va por un lado, la descripción del problema va por otro, el problema va por otro y los objetivos van por otro, entonces yo les digo, miren, miren su problema parece que está, donde está formulado no está el problema, generalmente no es que esté tan despistado, pero sí es parcial, ¿no? vea le digo aquí en la descripción, ustedes agarraron bien con su problema pero después se van despistando tonces a dónde voy, yo les doy todas las bases pero parece, yo no sé, hay una lucha por ejemplo, otra lucha es el idioma, el idioma al dejarles yo, por ejemplo algo que seguramente no están de acuerdo los asesores y los profesores y tiene razón ¿sí? porque yo les digo miren, si usted tiene problema con el Inglés hágalo en Español y después yo no sé cómo lo va a hacer para pasar en Inglés para cumplir con el requisito del área ¿sí? Su requisito del área entonces al pasar ese, ese proyecto al Inglés, es muy factible que también se les, se les despiste un poco ¿no?, se disperse ahora sí adónde quiero aterrizar cuando yo los llevo a los chicos uno de los talleres previos a su escritura de cada capítulo es venir acá al Centro de Recursos tomar los trabajos de grado, les doy unos talleres para hacer un análisis de los trabajos; cuando vamos a analizar los trabajos y como usted tendrá ya la oportunidad o lo habrá percibido, se encuentran muchos trabajos con desfase entre título, entre ¿sí? problema, objetivos, tal ¿no? se nota no se digo ¿qué pasó? Ahora ahí pues llega la, la gran pregunta pasaron los chicos por un profesor, pasaron por un asesor, pasaron por dos jurados, Por qué ¿sí? no en alguna instancia no hubo esa rectificación que, que es muy importante hacerla ahora, la relación ya de, de otra cosa que posiblemente y que he visto dificultad y me ha tocado actuar ahí sí con ayuda directa porque antes a los chicos les decía: marco teórico, pues les daban la conceptualización de marco teórico y de ahí sí vaya y haga su marco teórico, ahí los chicos se pierden se pierden hartísimo porque ellos no entienden algo elemental, no

han entendido algo elemental que hoy lo machaco y lo machaco y miren su marco teórico sale del problema, identifique cuáles son los factores, dimensiones o variables que están en su problema y de allí sale el marco teórico, hoy hacemos un ejercicio, o no, lo hemos hecho siempre a los chicos que están conmigo que se llama un punto que se llama análisis del problema, cuando se hace análisis del problema que es más que todo un mecanismo para ayudarles a los chicos a tener claridad en su problema; usted verá que en unos trabajos aparece la sección análisis, en otros no porque yo les digo esta es opcional cuando ya vayan a hacer, presentar su trabajo elimínenla, sin embargo algunos me han dicho no los profesores me dicen si que, que la deje que está buena, entonces aparece ¿no es cierto? entonces esa es como para orientarles porque al hacer el análisis del problema, desglosar el problema y ampliarlo aparece el marco teórico tonces de allí sale tonces, hoy en día yo los ejercito mucho inclusive hasta les digo mire coloquen como primera parte de su marco teórico esta información después aterricen en esta y luego en este, tonces es factible que muchos ya hayan rectificado, pero otros se quedan todavía y se desfasen y uno dice esto ¿por qué? ¿por qué pusieron esto? Bueno y finalmente la coherencia con el método.

En el método allí hay el problema que muchos piensan que la investigación arranca con el método; si yo voy a hacer una investigación cuantitativa y ese no es el principio, el principio es el problema; el problema determina el tipo de metodología que yo voy a utilizar ¿sí? Entonces, allí de pronto se desfasan un poco algunos pero creo que en términos generales sí allí hemos contribuido varios de los asesores y todo eso a que sí haya una relación entre el método que utilizaron y el problema ¿no? eso diría yo en términos generales.

VIC: muchas gracias doctor Bastidas. Em, quisiera saber, conocer otro aspecto importante y es el siguiente: SOBRE QUIENES CREE USTED QUE HA RECAÍDO LA RESPONSABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN, EN EL DEPARTAMENTO Y EN EL PROGRAMA DE INGLÉS-FRANCÉS; EXISTE UNA POLÍTICA DEL DEPARTAMENTO QUE INVOLUCRE A

TODOS SUS DOCENTES EN ESTE PROCESO INVESTIGATIVO, O SOLAMENTE SON LOS PROFESORES ENCARGADOS DE LAS ASIGNATURAS LOS QUE TIENE QUE ENFRENTAR TODO ESTE PROBLEMA, PUES, DE LA INVESTIGACIÓN, ¿NO?

ENT: eh, yo diría que hay diferentes grados de responsabilidad, la responsabilidad de la formación de los estudiantes en el proceso investigativo sí ha recaído sobre los profesores de investigación y diría yo que los profesores de investigación que hemos asumido y yo diría que sí lo personalizo; yo he asumido voluntariamente esa responsabilidad porque considero que mi formación me obliga a estar ahí, pero creo que ,los otros profesores que han asumido estas áreas ha sido por necesidades del momento; es más, yo creo que puedo equivocarme pero alguna vez hicimos con x profesor este, este ensayo, le dijimos pues mire aquí en el área, este profesor dictó el curso I entonces, pues, díganle que siga con el dos y el tres, entonces lo llamaron al profesor ¿sí? le dijeron y dijo él qué pena pero no yo ya no dicto ¿sí? ese curso tal ¿no? entonces me da la impresión que cuando el profesor se da cuenta del trabajo que hay que hacer acá de formación, dice no, no eso es mucho trabajo; es decir yo tengo que leerme todos los proyectos de grado de mis estudiantes porque yo les he dicho a ellos ustedes no se pueden dar el lujo de tomar dos tres cursos donde se les forma para hacer su proyecto para que después queden sueltos para decir ahora sí voy a empezar a hacer mi proyecto, hay que hacerlo desde ahora , eso sería malgastar su tiempo y mi tiempo; bueno toces ese sería como decir un grado de cierta responsabilidad ; de allí yo creo que lo que determina en quien queda la responsabilidad es el gusto del estudiante; ¿por qué digo esto? El gusto del estudiante porque él es el que decide quien va a ser mi asesor y quienes van a ser mis jurados ¿sí? toces el gusto determina y usted lo va a ver cuando analicen quienes son y quienes han sido los asesores y quienes han sido los jurados, y verá una tendencia de ciertos profesores que tienen cantidad de trabajos asesorados; ¿quién lo determinó? El estudiante porque la norma así lo establece que es el estudiante y creo que debe ser así hasta la parte del asesor a mí me inquieta lo del jurado, el jurado creo que no tendría que ser seleccionado por el estudiante ¿no? sino el, el departamento tendría que tener

unas políticas al respecto, ¿no? y finalmente le diría que ¡mm! también la voluntad de los profesores también determina su responsabilidad en la medida en que hay una norma que establece que los profesores pueden asesorar hasta dos trabajos de grado; pero hay profesores que con muy buena voluntad han dicho no, pues sí me necesitan yo lo hago y así lo hacen con buena voluntad toces ¿qué hago. Qué ha sucedido con eso? Que también esa responsabilidad se ha concentrado en cierto grupo de profesores mientras otros tienen muy poca o quizá ninguna responsabilidad en la asesoría.

VIC: sí pero ¿EXISTE ALGUNA ARTICULACIÓN, DIGAMOS ENTRE LAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS Y LA INVESTIGACIÓN? ES DECIR EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN, SE PUEDE OBSERVAR, POR EJEMPLO, DESDE LOS PRIMEROS SEMESTRES, Y LOS PROFESORES DE LOS PRIMEROS SEMESTRES SE INVOLUCRAN TAMBIÉN EN LA INVESTIGACIÓN O SIMPLEMENTE QUEDA SUPEDITADA A LOS ÚLTIMOS TRES SEMESTRES O A LOS, O A LOS SEMESTRES EN LOS CUALES APARECE LA INVESTIGACIÓN; ¿EXISTE UNA POLÍTICA DEL DEPARTAMENTO QUE DIGA, BUENO ESTA DEBE ORIENTARSE DESDE LOS PRIMEROS SEMESTRES CON LA PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS DOCENTES?

ENT; no, yo creo que no la hay, no está explícita, no la hemos discutido; hay como una especie de digamos ¡mm! En el plan de estudios como, sí, una especie de preparación sobre todo en la parte de Inglés ¿no? porque creo que desde el área de Inglés de algunos profesores han impulsado la idea precisamente de que arranquen con “Academic Writing”, y luego pasen a “Writing Research Papers”, y tal ¿no? entonces sí como que hay, de allí como que conectan, pero, por ejemplo, en el área de Inglés y en el área de Lingüística sí les hemos insistido a los profesores que ojalá a los estudiantes nos los prepararan, por ejemplo, para algo que es un problema para los estudiantes, como le decía antes, que es la parte del marco teórico; nosotros decíamos alguna vez aquí en Lingüística miren los estudiantes en, en ya empezado su tercer su semestre deberían estar haciendo trabajos que les

ayuden a hacer marcos teóricos, a saber como resumir, como sintetizar, como citar etc. porque cuando llegan los chicos a nuestros cursos sí es interesante; los chicos, por ejemplo, no se nota, cuando es Inglés en muy poquitos se nota el efecto de “Academic Writing” y “Writing Research Papers”, no se nota eso en el Inglés. ¿sí? por eso yo he tenido que decirles a los chicos, miren usted decide si lo hace en Inglés o en Español solamente que cuando llegue a mi lectura yo tendré que decirle qué pena si, si yo le si, si mi cerebro lo que le he dicho a usted, si mi cerebro va como en un camino de herradura si le digo que pena pero yo no, no puedo someter a mi cerebro al camino de herradura porque su Inglés realmente tiene dificultades, entonces, pero si mi cerebro va como en yet con su Inglés, entonces yo sigo, le ayudo a que corrija tal siga ¿no es cierto? entonces ahí se ve como una especie de desenfoque y también en el Español se nota ¿sí? Que los chicos tienen dificultades en la escritura, en la redacción, en la ortografía ¿no? en la misma ortografía, porque yo me doy hasta ese trabajo de corregir la ortografía de todas las hojitas, entonces ahí inclusive sí yo hay momentos en que mire arranco dos tres hojas y me canso digo qué pena pero, y le dogo al estudiante revise de aquí en adelante su ortografía porque yo no esa no es mi función, entonces creo sí, para culminar, creo que no hay esa formación inicial y no hemos logrado, yo no creo que no lo hagan algunos profesores, si lo deben hacer pero desafortunadamente no es, no es una política del departamento no hay la continuidad entre uno y otro, a pesar de que fíjese en Español veníamos creo que una o dos o tres materias de ¿cómo es que se llamaba? “Competencia Comunicativa” uno, dos y tres; sin embargo, se encuentran vacíos, hay muchachos que sí que sí logran ¿no? pero sí creo que en eso habría que hacer algunos ajustes a futuro.

VIC: bueno, doctor Bastidas, ¿CUÁLES SON, EN RESUMIDAS CUENTAS, LOS FINES O EL FIN DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA QUE RECIBEN LOS MUCHACHOS, PARTICULARMENTE DE LA LICENCIATURA EN INGLÉS-FRANCÉS; DECIR, ESTA FORMACIÓN INVESTIGATIVA APUNTA SIMPLEMENTE HACIA LA REALIZACIÓN DEL

TRABAJO DE GRADO, A DESPERTAR EL ESPÍRITU INVESTIGATIVO, O A FORMAR INVESTIGADORES, HACIA DÓNDE APUNTA ESE COMPONENTE BÁSICAMENTE?

ENT: la orientación que yo les doy es uno es a motivarlos para que continúen en su desarrollo investigativo, pero yo diría, aunque el concepto no es muy claro para mí, yo diría que lo que se quiere es, es darle la fundamentación para la investigación futura, decir que ellos tengan las bases para en el futuro hacer investigación; cuando digo que el concepto no es claro es que el concepto me gusta pero hasta ahora no lo agarro bien, que es que el ideal sería que se les dé a los estudiantes en este nivel investigación formativa; pero yo no tengo claridad de qué es la investigación formativa porque no encaja dentro de ninguno de los tipos de investigación que usted haya revisado y que yo he revisado, no encaja ese es como una conceptualización colombiana en la que se ha dicho que en el pregrado hay darles investigación formativa pero, ¿qué es y cómo se la hace? entonces, ahí es donde yo me he quedado en el aire, pero el concepto me parece interesante, entonces yo diría que a ellos lo que se les da lo que se pretende, por lo menos, desde mi perspectiva, darles la fundamentación investigativa básica que los habilite para el día de mañana hacer ya una investigación ya más formal en su maestría y después en el doctorado; yo no los, no los llevo por el lado aunque es factible que ellos de todas maneras, de todas maneras vayan a decir bueno esto es para no más de que hagan su trabajo de grado, después ya no, ¿no? yo los llevo siempre es mire partamos precisamente, inclusive la conceptualización usted debe traerme un problema real que, que se perciba allá fuera o aquí pero tiene que traerme que, que sea realmente investigable ¿no es cierto? entonces, desde ahí se comienza como a desmontar el hecho de que tiene que hacer su trabajo por cumplir con el requisito ¿no? y esa sería mi respuesta.

VIC: bueno, se habla mucho de, de en investigación, de trabajo en equipo, que ojalá pudiese ser interdisciplinario, transdisciplinario, ehh ¿CONSIDERA USTED CONVENIENTE QUE NUESTROS ESTUDIANTES PARTICULARMENTE

DE LA LICENCIATURA EN INGLÉS-FRANCÉS PUEBAN HACER SUS TRABAJOS DE GRADO CON ESTUDIANTES DE OTROS PROGRAMAS, POR EJEMPLO, CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA TALVEZ O DE CIENCIAS SOCIALES USTED CONSIDERA QUE ESO PODRÍA SER POSIBLE Y ADEMÁS CONVENIENTE?

ENT: si miramos el movimiento del conocimiento a nivel general y las tendencias del manejo del conocimiento, necesariamente habría que abrirse a estas posibilidades inter y transdisciplinarias que todavía no las superamos nosotros, todavía el modelo de universidad en general y de departamento en particular es un modelo unidisciplinar en el cual creemos nosotros que nosotros podemos hacerlo todo; mire que inclusive en las cargas académicas se nota esa tendencia; toces se dice no, pues dictemos, no dictemos nosotros, nosotros no más dictemos esas materias; mire que inclusive hay una materia que se llama “Tendencias Pedagógicas”, la dictamos hoy nosotros, en lugar de que lo dicte la Facultad de Educación; ¿cuál ha sido la razón de tipo práctico que tiene el departamento desde la dirección? Es que desafortunadamente, los que nos viene a dar esos servicios no nos satisfacen, pero yo creo que ese no puede ser el concepto que prime, yo digo no será que hay un buen psicólogo, un buen sociólogo, un buen pedagogo que nos pueda servir aquí en el departamento y que nos dé una conceptualización diferente a la que tenemos nosotros ¿no es cierto? que de todas maneras somos formados en una o dos o tres disciplinas relacionadas entonces ese sería como el contexto para decirle eso nos exige a nosotros a que sería magnífico mire, primeramente, desmontar que el trabajo sea de dos, yo creo que los trabajos podrían ser de tres de cuatro de cinco personas que con un control de una del asesor cercano para que todos trabajen pueda dar resultado ¿por que digo eso? porque la investigación, sobretodo cualitativa, exige que sea grupal, no que sea individual, precisamente, para ver esas diferentes visiones de mundo que lleva cada uno y mucho mayor si esos grupos fuesen interdisciplinarios, mire, hay problemas, usted sabe que nosotros tenemos que trabajar con la Psicología, tenemos que trabajar con la Sociología, tenemos que trabajar con la Biología, tenemos que trabajar con la Pedagogía y todos esos campos generales, nos pueden ayudar muchas veces a entender los problemas desde esas perspectivas ¿no es cierto? y desde

esas visiones, realmente sería para mí muy saludable hacia futuro que nos abriésemos a esas posibilidades desde luego, buscando seleccionar personas que sean compatibles con nosotros y que les veamos que son dedicadas al trabajo, porque aquí creo que el problema, más que todo, se ha visto, por experiencias negativas que yo las entiendo y entiendo a los jefes.

Una persona que me mandan de otro departamento y es, disculpe, un vago que no viene a las clases etc. pues no me va a servir para los propósitos interdisciplinarios; entonces hay que, ya no se puede recurrir a esa persona, pero sí se puede, pero sí yo no creo que en los otros departamentos no haya nadie bueno, que se lo pueda llamar, ¿cierto? y que nos pueda colaborar, entonces, hacia futuro a mí me parece que sería una gran innovación de la investigación, es más mire cuando se hizo, se colocó ese curso introductorio de investigación, mi idea iba a decir que ojalá en este curso introductorio, venga otro profesor de otro departamento, para que nos dé la formación porque allí lo que se quiere también es que haya la formación básica epistemológica y teoría del conocimiento para los estudiantes y ahí que bueno que venga un buen filósofo, un buen filósofo de la ciencia etc. pero entonces aquí a veces nos, no preocupa la carga académica y entonces si yo digo dejemos esa materia para otro ya dicen no pues mire eso nos va a afectar la carga ¿no? entonces, se ha quedado pero sí habría ya, por lo menos, en la estructura curricular, desde mi, mi visión pues sí está la posibilidad de que se vaya abriendo a esas posibilidades, inclusive, yo diría yo estaba pensando el otro día qué bueno que en esa materia así sea el profesor de acá que dicte “Introducción a la Investigación”, yo estaría en condiciones de decir, mire, a mí denme una hora no más de las son cuatro, deme un hora, démosle otra hora a otro profesor otra hora en el sentido de cuénteme como una hora porque yo quiero en la primera semana venga un epistemólogo, a dictar unas clases; en la segunda venga alguien a hablar de teorías del conocimiento desde la filosofía, y en la tercera venga uno de las ciencias naturales para que les dé las bases de cómo fueron los fundamentos del enfoque positivista, etc. así mismo para la hermenéutica y al final luego yo ya para agarrar la aplicación de todo eso en el campo de las lenguas extranjeras ¿no es cierto? sería algo interesante, innovador, eso sería para futuro, aquí no estamos preparados para eso.

VIC: unas dos preguntas corticas: la primera ¿QUIÉNES SON, DOCTOR BASTIDAS, LOS USUARIOS DE LOS TRABAJOS DE GRADO, QUIÉNES LOS LEEN, HACIA QUIENES ESTÁN DIRIGIDOS LOS TRABAJOS DE GRADO DE NUESTROS ESTUDIANTES?

ENT; los trabajos de grado, yo creo que la gran masa para la cual se escriben son los profesores de secundaria, profesores de primaria y algunos profesores aquí de la misma universidad, cuando se trata de investigaciones de aquí de la universidad; eso sería, yo creo que el grueso está en secundaria y hoy en día también en primaria; habrá también una audiencia que serían los administrativos ¿no? de las, de las instituciones y inclusive a nivel nacional pero, pues creo que en eso está escrito pero realmente todavía no ha llegado esa gran masa a, a hacer consumidora de esos, de esos trabajos porque pues no han quedado sino en el anaquel, yo por lo menos cada semestre los llevo a mis estudiantes así a ver eso porque les digo, eso es lo mínimo que debemos hacer pues sí están allí de adorno, ¿no? tonces lo que nos ha faltado allí, mire algo que yo creo que hacia futuro y lo estoy pensando yo ahora seriamente, inclusive haciendo un trabajito con “Writing Research Papers” que sería bueno que conversemos entre las dos áreas como para ver cómo eso lo unimos con los cursos de investigaciones, porque sí me gustaría que a futuro a los chicos les, los preparásemos para escribir artículos como resultado de su trabajo, es más, yo diría que si alguien se le mide le podríamos dar esa opción, si quiere escríbalo como el trabajo usual, pero si no el resultado un artículo o un informe, y ese lo publicamos en la revista, ¿sí? entonces eso tendría, llegaría más a esa audiencia ¿sí? a la que le vendemos la revista, por lo menos, y tendría más publicidad.

VIC: bien, finalmente, doctor Jesús Alirio Bastidas, ¿qué propondría usted aparte de todas las ideas que mmm nos ha indicado en esta entrevista ¿QUÉ OTRA PROPUESTA SE LE OCURRE A USTED EN ESTE MOMENTO, PODRÍA MEJORAR EL COMPONENTE DE INVESTIGACIÓN?

ENT: yo creo que uno de los aspectos es definir el nivel de exigencia que se le debe hacer al estudiante de pregrado en cuanto a, a la investigación que queremos lograr, porque en eso creo no tenemos claridad, así por ejemplo, el asesor, posiblemente, y el profesor le exige que haga un trabajo según su nivel de formación, si yo soy master entonces le exijo un trabajo como a nivel de maestría, ¿no? y si soy doctor posiblemente lo estoy exigiendo demasiado tonces yo creo que eso habría que discutirlo y definirlo ¿no? aunque la reglamentación, en ese sentido sí, sí, sí ha dado unas pautas para eso como usted verá, pero los profesores creo que allí no nos hemos puesto de acuerdo; la otra cosa que creo que hay que hacer y es urgente es el trabajo en equipo entre los profesores de las materias, los asesores y los jurados; yo creo que en eso hay que mejorar porque ahora estamos sueltos, tonces el profesor de la materia hace su trabajo, después prácticamente el estudiante depende del asesor y en últimas va a depender del jurado último para su trabajo, toces allí nos falta ¿no? porque si el trabajo es, es continuado no habría problema; a mí lo que me inquieta es cuando de pronto el trabajo que quedó de la materia se perdió en el camino y el estudiante dice uhh profe ese trabajo que hice con usted ya no ni ya ni sombra ya hicimos otro y ¿por qué? porque el jurado, el asesor me dijo que no que ese no lo haga que haga otro ¿sí? y el jurado, toces ese creo que es otro aspecto por mejorar.

Otro aspecto por mejorar sería también el, el que haya como más profesores involucrados en la parte de investigación, es decir, que no se la deje en una o dos personas y que así sean dos o tres pero que sean dedicados a esa parte formativa y yo diría también que hemos sido un poco como intermitentes, pero yo creo que para vez de lograr primero ese equipito que forme a los estudiantes pero también yo creo que ese equipito debe irradiarse en todos los profesores del departamento, en procesos de

actualización y capacitación; hemos hecho creo que cuando usted estuvo jefe de jefe hicimos alguna capacitación, unas conferencias con los profesores ¿sí? pero no seguimos y yo veo que hay necesidad de continuar ese proceso formativo ¿no es cierto? y, y eso nos ayudaría mucho a mejorar esta parte.

Bueno entonces estaba diciendo que, que yo he dicho siempre que el trabajo de grado no puede convertirse en obstáculo de graduación; ¿sí? el trabajo de grado, todo lo contrario, debe ser una experiencia, si, mire la investigación es lo más creativo que puede haber, entonces si yo estoy creando, ¿qué más satisfacción yo puedo tener? Mire, hay estudiantes que los que se concentran en su investigación mire dan un concepto que me parece que es bien interesante; dicen mire, si hay algo de lo que yo recuerdo de la universidad que aprendí, fue de mi trabajo de investigación; ¿sí? y dicen ¿por qué aprendí? Porque yo fui el que, el que fui, consulté y me metí en el problema y tal no se qué, claro, tonces eso se le quedó más, le quedó en el cerebro la huella de por vida, significativo; lo que posiblemente no le dieron pues varias de las materias tonces, en eso yo diría también tenemos que, que nosotros los profesores contribuir a que hagamos todo o posible para que esta experiencia se agradable, sea bonita, que les, que les guste a los chicos, que los veamos entusiasmados ¿no es cierto? y que todos ayudásemos a eso y no y que no suceda como en muchos chicos que se quedan un año, dos años, creo que hasta tres años que se han quedado penando, como yo digo, por su trabajo de grado y que cuando lo terminen lo que menos van a querer saber en su vida es de un trabajo de grado, precisamente, porque si mis compañeros salieron están trabajando y yo estoy parado por un trabajo de grado, y no puedo trabajar, eso es injusto y yo creo que inclusive, mire ese sería también algo, algo para mejorar, yo creo que en el departamento establecer por norma, yo diría, inclusive con requisitos, con requisitos por ejemplo, decir al término del primer semestre de investigación debe ya todo mundo tener su anteproyecto; al término del segundo semestre todo mundo debe tener ya aprobado su proyecto, toces, de tal manera que al término del último semestre todo mundo tiene que estar graduándose.

Mire que la Universidad Nacional ha solucionado este problema en este sentido: puede ser válido o no puede ser válido, pero es bueno tenerlo en cuenta. Han dicho, mire, si hay un profesor de investigación que está haciendo lo que estoy haciendo yo entonces validémosle el trabajo; entonces, al término de las tres, es decir el profesor responsable del trabajo de grado, es el profesor de la materia; el término de cuando ya el profesor entrega, el profesor tiene que responsabilizarse de entregar a sus estudiantes con su trabajo hecho en los tres semestres. ¿qué hacen los otros profesores? entran los jurados a evaluar y, pues si hay alguno que esté muy malito, pues le hacen alguna revisión y pasa; pero ese es el sentido mío de decir: tiene que haber una norma oficial que prácticamente diga, al término de su último semestre todo mundo todos tiene que estar listos para graduarse, ¿no? porque si lo dejamos así suelto seguimos teniendo el problema de que yo, por ejemplo, les digo mire, he llegado hasta establecer contrato, les hago escribir un contrato, lo escribimos así con ellos. Yo me comprometo a hacer tal, tal y yo como profesor tal y firmamos con cédula y todo y con cronograma; así he logrado que los chicos me terminen al último semestre, ¿no? pero eso no lo hacen todos los profesores, entonces queda suelto ¿no? y como los chicos ven hasta el octavo la investigación nueve y diez quedan a voluntad de los asesores y jurados, entonces allí es donde todavía tenemos suelto eso; hemos, hemos avanzado mucho; si usted hace una estadística de cuántos han ido terminando a través de los últimos años del 2002, las estadísticas dirán que más o menos yo creo que se ha llegado en casos como le digo del 2002, 100% ó 95% y después yo diría sí estamos en un 80%, 80, 90 de gente que está terminando. Pero nuestra obligación es 100%, decir, con unito que se quede pensando ya es un sufrimiento, por lo menos para mí lo es porque digo es injusto, y yo quiero que la investigación ante todo sea una experiencia agradable.

Mire que hicimos un ejercicio interesante y con los chicos de hace dos años en aras de la motivación y mire qué resultado que me dio; les dije como lo que se trata es de querer la investigación y de, y de, y de valorarla, vamos a hacer un ejercicio. Yo les voy a signar a ustedes un científico y la idea es que ustedes consultan la vida de este científico y la vamos a ir exponiendo

semanalmente. Mire la riqueza que encontramos ¿no? de la vida de los autores, ¿cómo llegaron a ser investigadores y cómo llegaron a ser científicos? Y había unos patrones interesantes que al final los detectamos, por ejemplo, decir casi todos los cinéticos, los grandes científicos han sido gente de clase humilde, casi todos los científicos han sido, han sido también de clase pobre pero también han sido humildes de personalidad, ¿no? toces, eso fue una gran motivación para ellos y lo hicieron el trabajo con toda la dedicación, unos inclusive lo hacían en power point y tal ¿no?, lo que vi de interesante de la actividad y al mismo tiempo del aprender a entender cómo se han formado los grandes investigadores ¿no? toces este es un ejemplo como para decirle que sí nosotros podemos introducir elementos que hagan de la, de la investigación algo muy motivante e interesante y de gusto, ¿no?

CIERRE

VIC: bueno, doctor Bastidas, quiero agradecerle sinceramente por esta entrevista, creo que ha sido muy provechosa y usted me ha dado unas luces muy importantes para poder conducir mejor mi investigación; le solicito el permiso para poder mencionar su nombre en mi trabajo y también una vez hecha la transcripción correspondiente, si no entiendo algunas cosas en su verdadera dimensión, quisiera pedirle permiso para volver a preguntarle ciertas cosas si es que es necesario.

ENT: sí, de todas maneras la investigación cualitativa exige, exige yo diría siquiera, siquiera agotar un mínimo dos en promedio tres entrevistas con el mismo personaje, precisamente por el fenómeno que usted dice, a medida que usted va transcribiendo va a encontrar cosas que dice ah pero aquí debí haber preguntado esto ¿sí? me faltó hacer esto, con mucho gusto todo lo que usted me ha pedido tiene la autorización ética para hacerlo, eh y en lo primero pues también decirle que lo felicito por haber tomado esta iniciativa para hacer este trabajo, porque sé que va a ser de gran contribución al departamento y creo que a

la misma universidad ¿no? porque en esto interesante después hacer un trabajo ya en los otros departamentos y hacer un estudio comparativo, ¿sí? de lo que sucede con la investigación, porque fíjese que en medio de todo alguna vez eh, eh en las elecciones de decano cuestionaban hace tiempo de que, de que por qué en las licenciaturas estaban en, en Ciencia Humanas, decía un profesor, que allá en eso no se hace investigación, ¿no? y yo precisamente cuando entré a la decanatura se acuerda que en el boletín les pedía que me pasen los reportes de los trabajos de investigación; mi intención era decirles, miren nosotros tenemos más producción investigativa que muchos otros programas que dicen que tienen investigación de ahí lo importante la comparación y para propósitos de acreditación que más bien venido este tipo de trabajo, y además por otra cosa, que hacia futuro lo que usted detecte, especialmente en el análisis de los trabajos, nos ayudará mucho a los profesores de la materia, a los asesores y a los jurados para mire, aquí hay unas cosas que se están filtrando que se muestrean aquí y que sería bueno que, que las tengamos en cuenta para mejorar de todas maneras, pues esos trabajos no son perfectos pero pues hay que buscar al máximo que sean mejores porque van a ser el espejo que tenemos siempre para mostrar toces yo creo que su trabajo es magnífico y lo felicito, y en lo que nosotros podamos colaborarle yo diría que es nuestra obligación hacerlo para que tenga un buen resultado el día de mañana.

VIC: muchísimas gracias, doctor Bastidas.

ENT: con mucho gusto.