

**Creencias de profesores en formación acerca del papel de la investigación en lenguas
extranjeras en su proceso formativo.**

Sergio Francisco Hernández Saavedra

Trabajo investigativo para optar por el título de Magister en enseñanza de lenguas
extranjeras

Directora de Tesis

Mgr. Nohora Patricia Moreno García

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Maestría en enseñanza de lenguas extranjeras

Bogotá, 2020

Nota de aceptación

Nohora Patricia Moreno García

Directora de tesis

Geral Eduardo Mateus Ferro

Jurado

Jair Ayala Zárate

Jurado

Derechos de Autor

“Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría; en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos”. (Artículo 42, parágrafo 2, del Acuerdo 031 del 4 de diciembre de 2007 del Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional).

Dedicatoria

Todo por y para ti mi Coco. Gracias siempre por ser mi roca, por todo tu amor y paciencia.

Agradecimientos

A mis padres por el infinito amor que me han dado siempre.

A la Universidad Pedagógica Nacional y al Departamento de Lenguas por ser mi alma mater y un segundo hogar.

A los profesores y compañeros de la maestría por todo el tiempo compartido, por sus experiencias y enseñanzas que me ayudaron a transitar por este camino.

A todas las profesoras egresadas y los profesores en formación que se animaron a compartir sus voces conmigo, fue un gran placer y honor haberlos escuchado; sin ustedes esto no hubiese sido posible.

Resumen

La siguiente tesis de maestría presenta una investigación desarrollada mediante la ejecución de un estudio de caso de corte interpretativo-cualitativo cuyos objetivos se enfocaron en describir y analizar las creencias de 13 profesores en formación sobre la investigación en lenguas extranjeras durante su formación y su relación con los procesos de práctica pedagógica, por un lado, y en comprender el papel de la investigación en lenguas extranjeras en los dos programas de pregrado ofertados por el departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Los datos fueron recogidos mediante la aplicación de grupos focales, un cuestionario y el análisis de los proyectos investigativos que los profesores en formación realizan en el marco de la práctica pedagógica investigativa. El procedimiento de análisis de estos datos fue hecho siguiendo los principios de la triangulación con el fin de contrastar la información de manera confiable y sin sesgos por parte del investigador. Los principales hallazgos y conclusiones muestran que los profesores en formación tienen sistemas de creencias definidos a partir de sus realidades, experiencias y conocimientos, los cuales direccionan sus procesos de formación investigativa en lenguas extranjeras y configuran su papel como profesores-investigadores en formación. De igual manera, esta investigación permite ver la necesidad de seguir formando en investigación de una manera holística a través de ejercicios que permitan el empoderamiento de los profesores en formación como sujetos autónomos y críticos, consolidando su capacidad de toma de decisiones y dándoles la oportunidad de formular alternativas innovadoras para crear, mejorar y reinventar las formas de enseñar lenguas extranjeras en los distintos contextos del sistema educativo nacional.

Palabras clave: profesores en formación, profesor-investigador, investigación, investigación en lenguas extranjeras, formación investigativa, creencias.

Tabla de Contenidos

Lista de Gráficos	8
Lista de Tablas	8
Lista de Figuras.....	8
Lista de Anexos.....	8
Planteamiento del Problema	9
Preguntas y Objetivos de Investigación	14
Justificación	15
Antecedentes	18
Marco Teórico	39
La investigación en el proceso formativo del docente de lenguas extranjeras	39
El papel del profesor en formación como investigador	45
Creencias de profesores en formación	51
Metodología	60
Tipo de investigación.....	60
Estudio de caso interpretativo-cualitativo.....	61
Fases del proceso metodológico investigativo	62
Contexto	63
Población y Selección de muestra.....	64
Papel del investigador	66
Instrumentos de recolección de datos.....	67
Grupos Focales	67
Cuestionario	69
Documentos	70
Procedimiento de recolección de datos.....	71
Procedimiento de análisis e interpretación de la información	74
Categorías de análisis	76
Análisis de Resultados.....	78
Conclusiones	125
Recomendaciones para Futuras Investigaciones	131
Referencias.....	133
Anexos.....	141

Lista de Gráficos

Gráfico 1. LENGUA ESCOGIDA PARA REALIZAR LOS PROYECTOS DE GRADO DESDE 2005-2018	11
Gráfico 2. SEMESTRE QUE SE ENCUENTRAN CURSANDO LOS PROFESORES EN FORMACIÓN	65
Gráfico 3. LÍNEA DE PRÁCTICA ESCOGIDA POR LOS PROFESORES EN FORMACIÓN.....	66
Gráfico 4. ESPACIOS ACADÉMICOS RELACIONADOS DIRECTAMENTE CON LA INVESTIGACIÓN	82
Gráfico 5. EJERCICIOS INVESTIGATIVOS EN LENGUAS EXTRANJERAS REALIZADOS POR LOS PF.	86
Gráfico 6. UTILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS PF.....	90
Gráfico 7. INTERÉS DE LOS PF EN REALIZAR INVESTIGACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS.....	91
Gráfico 8. CONTINUIDAD EN LA MISMA LÍNEA ENTRE LOS ÉNFASIS Y LOS PI.....	102

Lista de Tablas

Tabla 1. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.	71
Tabla 2. MATRIZ DE TRIANGULACIÓN.	74
Tabla 3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	80
Tabla 4. TEMÁTICAS PROPUESTAS EN LOS PI.....	112

Lista de Figuras

Figura 1, PROCESO METODOLÓGICO INVESTIGATIVO	63
Figura 2, PROCESO DE TRIANGULACIÓN	75
Figura 3, PROCESO DE GENERACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	76

Lista de Anexos

Anexo 1, FORMATOS DE OBSERVACIÓN Y ENCUESTA PARA DETERMINAR EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	141
Anexo 2, CUESTIONARIOS APLICADOS A ESTUDIANTES.....	142
Anexo 3, FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	146
Anexo 4, GUÍA DE PREGUNTAS PARA EL DESARROLLO DE LOS GRUPOS FOCALES.....	147
Anexo 5, CUESTIONARIO ON-LINE.....	148
Anexo 6, PI DE LOS PF DISPONIBLES EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UPN	153
Anexo 7, MALLA CURRICULAR V3 DE AMBOS PROGRAMAS	154
Anexo 8, MALLA CURRICULAR V4 (MÁS RECIENTE) DE AMBOS PROGRAMAS.....	156

Planteamiento del Problema

El departamento de lenguas (DLE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuenta con la Sala de Autoaprendizaje de Lenguas (SAUDEL), un lugar especializado en el cual los estudiantes del departamento pueden encontrar varios recursos para fomentar sus procesos de autoaprendizaje de las lenguas que estudian en sus programas de licenciatura. La SAUDEL, cuenta con un coordinador académico que guía y acompaña a los estudiantes para el desarrollo de sus trabajos y con varios espacios para la práctica de las lenguas extranjeras como talleres de lengua, tutorías personalizadas, préstamo y consulta de material bibliográfico y multimedia, apoyo académico y consulta de tesis de grado.

La SAUDEL como sala especializada para el fomento de procesos de autoaprendizaje, ofrece a los estudiantes de los programas de licenciatura en español e inglés y español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés, un acompañamiento permanente para la consulta de bibliografías actualizadas y de los trabajos de investigación realizados por los profesores en formación como requisito para obtener el título de licenciado. La sala cuenta con los trabajos de grado realizados en el DLE desde el 2005 convirtiéndose en un recurso importante y representativo para la formación investigativa de los futuros profesores de lenguas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es común que, a partir del cuarto semestre de cada una de las licenciaturas, los estudiantes del DLE comiencen a visitar la SAUDEL para realizar consulta de antecedentes para realizar trabajos investigativos. Esta práctica se incrementa significativamente a partir de los últimos semestres. En este sentido, uno de los

aspectos que ha sido motivo de preocupación en el desarrollo de los procesos investigativos es realizar una consulta bibliográfica oportuna y pertinente para el desarrollo de una investigación. Es así como desde la SAUDEL orienta y acompaña a los profesores en formación para que sus consultas sean pertinentes para el desarrollo de sus trabajos investigativos.

A partir de observaciones y una encuesta (ver anexo no. 1) aplicada a estudiantes de estas licenciaturas con el fin de conocer los motivos por los cuáles visitaban la sala para hacer consulta de las tesis, y de la experiencia como egresado de uno de los programas y coordinador de la sala, se identificaron ciertos aspectos relacionados con ejercicios investigativos desarrollados por los estudiantes que llevaron a cuestionar sobre cómo surgen y se despliegan estos ejercicios, sobre todo en los estudiantes de últimos semestres que se encuentran realizando la construcción de sus trabajos de grado. Esto permitió evidenciar que para los estudiantes que se encuentran realizando la práctica pedagógica investigativa, el proceso de revisión de antecedentes de los trabajos de grado del DLE se daba como un requerimiento para cumplir con las exigencias del asesor de tesis y sin tener en cuenta el rol formativo que este proceso tiene dentro de la formulación de un proyecto de grado.

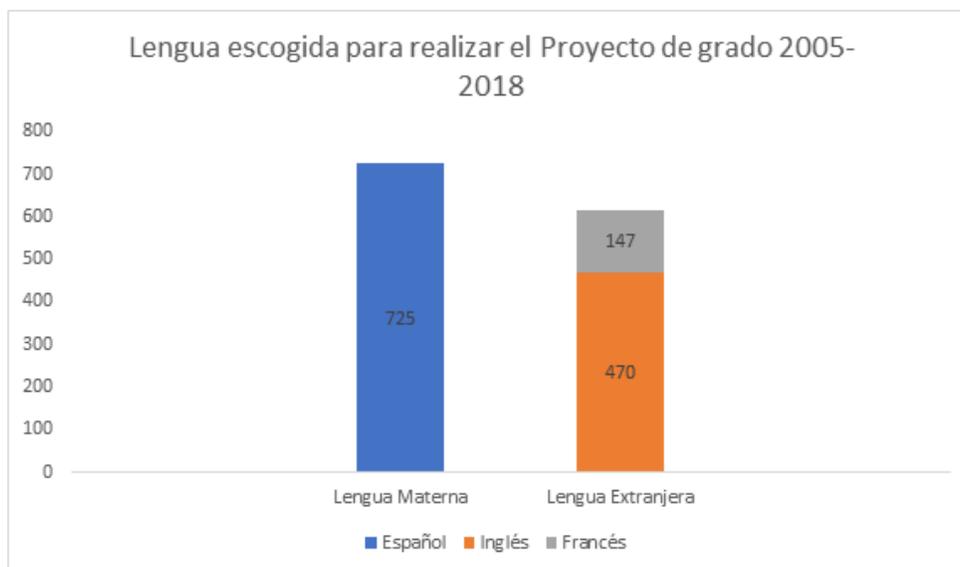
Es así como se diseñó y aplicó un cuestionario (ver anexo no.2) a 15 estudiantes de las licenciaturas mencionadas anteriormente, en dónde se indagó acerca de su proceso formativo investigativo durante el transcurso de la carrera. Dentro de los resultados obtenidos, se evidenció que todos los estudiantes reconocían haber recibido formación investigativa en algunos espacios académicos a partir del cuarto semestre, sin embargo, en su tránsito hasta octavo semestre, solo el 20% de los estudiantes había realizado ejercicios

investigativos relacionados con las lenguas extranjeras. El otro 80% había tenido acercamiento a la investigación en proyectos enfocados a la lengua materna.

Por otro lado, al revisar las 1342 tesis de grado realizadas en el DLE desde el año 2005 hasta el 2018, se evidenció que el 46% han sido investigaciones sobre lenguas extranjeras del cual el 35% trabajó en inglés y el 11% en francés. El 54 % restante ha trabajado con español como lengua materna, segunda lengua y literatura. Aquí podemos evidenciar que más del 50% del estudiantado escoge realizar su práctica docente y proyecto de investigación en lengua materna. Esta información nos muestra que los estudiantes prefieren realizar sus procesos de práctica y de investigación en español como lengua materna y no en las otras lenguas extranjeras.

Gráfico 1

LENGUA ESCOGIDA PARA REALIZAR LOS PROYECTOS DE GRADO DESDE 2005-2018



Por otro lado, en las respuestas consignadas en el cuestionario, algunos estudiantes de noveno y décimo semestres manifestaron que la investigación realizada en la práctica

pedagógica investigativa es un requisito para graduarse y se debe presentar un documento para aprobar los seminarios de Trabajo de grado y Práctica Pedagógica Investigativa; esto último sin ahondar en el rol que la investigación puede tener dentro de sus procesos formativos y posteriormente en su práctica docente.

En cuanto a los espacios académicos que los estudiantes consideran útiles para su proceso formativo, el 54% manifiesta que aquellos que están orientados a la investigación fueron los que les aportaron más elementos para el desarrollo de sus prácticas. En contraste el 46% restante, los catalogaron como nada útiles, enfatizando en la falta de acompañamiento por parte de los profesores y en el carácter teórico de la investigación sin aplicaciones realmente prácticas. A propósito de lo anterior, Cabra Torres y Marín (2013) afirman que la investigación no es un proceso que se presenta articulado a lo largo de los programas de licenciatura y, de hecho, no existe una diferenciación clara entre sus componentes práctico y teórico. De igual forma, plantean que estos componentes se presentan en los programas de forma separada dependiendo del semestre que esté cursando el profesor en formación.

No obstante, el 74 % de los estudiantes reconocieron sentirse interesados en realizar ejercicios investigativos en lenguas extranjeras. Del mismo modo, todos los estudiantes respondieron que realmente empezaron a entender en qué consiste investigar en lenguas extranjeras en el momento de iniciar la práctica pedagógica investigativa y de la mano del asesor de tesis. De hecho, el 87% de los estudiantes está de acuerdo en que realizar ejercicios investigativos en lenguas extranjeras puede mejorar sus formas de enseñar por lo cual, consideran importante que un profesor también sea un investigador

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta aquí, se hace necesario entender que el proceso formativo investigativo de los estudiantes como un proceso permanente durante los

cuatro años de la formación en el pregrado. Esta investigación busca develar la importancia que tiene la formación investigativa de los futuros profesores de lenguas, en tanto en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica no existen estudios relacionados con el papel de la investigación en la formación de futuros profesores de lenguas.

De otro lado, es importante presentar y reconocer las voces de los profesores en formación como un aporte para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los programas de formación de profesores.

Preguntas y Objetivos de Investigación

A partir de lo descrito anteriormente, surgen las siguientes preguntas y se proponen los objetivos que orientan el proceso investigativo. :

- ¿Qué creencias sobre la formación en investigación en lenguas extranjeras tienen los profesores en formación de dos programas de licenciatura en la UPN?
- ¿Cuál es el papel de la investigación en lenguas extranjeras en dos programas de licenciatura en la UPN?

Objetivos:

- Describir las creencias que tienen los profesores en formación sobre la investigación en lenguas extranjeras durante su formación y su relación con los procesos de práctica pedagógica.
- Analizar las creencias de los profesores en formación sobre la investigación y su relación con los procesos de práctica pedagógica de los profesores en formación.
- Comprender el papel de la investigación en lenguas extranjeras en dos programas de licenciatura en una universidad de la ciudad de Bogotá.

Justificación

El desarrollo de esta investigación surge de la necesidad de entender el papel de la investigación en el proceso de formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras dado que este es uno de los componentes centrales para “... la producción de saber pedagógico y es por esto que los procesos de profesionalización docente requieren la participación de los estudiantes en procesos investigativos que les permitan por una parte adquirir herramientas para la organización o participación en equipos de investigación.” (Cabra Torres, y Marín (2013).

Continuando en la misma línea, Brumfit y Mitchell (1990) consideran que los profesores de lengua deberían estar comprometidos siempre en la investigación si quieren trabajar responsable y profesionalmente. De hecho, cada una de las prácticas que realizan como profesores, no se encuentran ajenas o exentas a problemáticas que requieren de la investigación para intentar hallar una posible solución.

De otro lado, en el documento maestro de renovación del registro calificado del programa de Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés (2017), se afirma que la UPN en su tarea de formación de formadores, tiene un compromiso claro con la investigación, la actualización y la transferencia de conocimientos. (p.103) En este sentido el DLE busca que sus estudiantes formulen ejercicios investigativos enmarcados en una perspectiva interdisciplinaria y transversal, teniendo como guía la investigación educativa entendida como:

“la investigación educativa alude a la construcción de conocimiento pedagógico que intenta resolver preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje, los escenarios en donde estos procesos ocurren, los actores de estos y las diversas mediaciones materiales y simbólicas que circulan en esos escenarios”. (Documento Maestro, pág. 72).

De acuerdo con lo anterior, es imperativo reconocer y entender que uno de los propósitos al desarrollar investigaciones en el ámbito educativo es generar innovaciones pedagógicas que impacten en la realidad social y educativa del país. De hecho, desde lo que plantea legalmente el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del decreto 80 de 1980 por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria e institucionalmente el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) y los programas de licenciatura escogidos para este proyecto, la investigación debe estar dirigida a la construcción de conocimientos, pedagógicos, científicos, culturales y sociales con miras a entender y transformar el contexto social, político y cultural de la educación nacional desde una mirada crítica y responsable.

De igual manera esta investigación también busca resaltar la voz de los estudiantes a través de sus creencias, ya que ellos son los principales responsables de su proceso formativo y tanto sus pensamientos, reflexiones y dichas creencias pueden llevar a repensar las maneras en las que son educados, así como también, definir las maneras de actuar en su quehacer docente. Richards y Lockhart (1994) consideran que los procesos de enseñanza de los profesores tienen como base fundamental sistemas de creencias y pensamientos los cuales sostienen en gran medida la toma de decisiones y el accionar dentro de las aulas de

clase o cualquier otro entorno de enseñanza, como es el caso de los profesores en formación dentro de su práctica pedagógica investigativa.

Es así como conocer las voces de los estudiantes dentro de su proceso formativo puede, por un lado, contribuir al re-diseño del currículo y de los planes de estudio de los programas de licenciatura, con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos en los lineamientos institucionales y nacionales, y, por otro lado, sus aportes se han de convertir en información relevante para los profesores a cargo de los espacios académicos de las licenciaturas en cuanto podrán conocer cómo sus prácticas de enseñanza están siendo asumidas y entendidas por los profesores en formación.

Por último, al reconocer la importancia de la investigación dentro de los procesos de formación docente en lenguas extranjeras, se puede empezar a construir un puente entre los componentes teóricos y prácticos de este ejercicio, con el fin de lograr unos procesos mejor articulados que respondan a las necesidades de los contextos educativos que los profesores en formación pueden encontrar en sus prácticas docentes.

Antecedentes

A continuación, se presentan las investigaciones que sirven como sustento para este estudio, las cuales se enfocan en tres asuntos principales que se desarrollarán más adelante en el marco teórico: La investigación en el proceso formativo del docente de lenguas extranjeras, el papel del profesor en formación como investigador y creencias de profesores en formación.

Partiendo del primer foco teórico de esta investigación, en *la investigación en el proceso formativo del docente de lenguas extranjeras*, Cabra Torres y Marín (2013), hicieron un rastreo y análisis sobre los objetivos y las estrategias de formación en investigación e innovación en diferentes programas de licenciatura en Colombia. El estudio se fundamentó con datos cualitativos provenientes de tres fuentes indagadas y documentadas: Programas curriculares de 16 universidades públicas y privadas en 4 campos del saber: 5 de Educación y Pedagogía, 3 ciencias sociales, 4 de humanidades y 4 de ciencias naturales y matemáticas. Dos grupos focales: 1 con 16 estudiantes y 1 con 16 profesores y encuesta tipo Likert aplicada a 624 estudiantes y 110 docentes.

Con los programas se realizó un proceso de descripción e interpretación, el cual generó un nuevo documento como aporte teórico acerca del significado de la investigación y la innovación, sus objetivos y estrategias en el contexto de la formación de maestros, de acuerdo con el ideal de formación declarado en los planteamientos curriculares. A través de la encuesta se buscó reconocer un conjunto de percepciones que estudiantes y profesores tenían acerca de los objetivos y las estrategias de formación. Finalmente, la información recuperada a través de los grupos focales permitió identificar los objetivos y las estrategias

utilizados en el programa de acuerdo con las experiencias formativas vividas por estudiantes y maestros involucrados en espacios académicos del programa.

Como parte de los resultados, en general se muestra que es necesario generar una articulación entre los componentes teórico y práctico de la investigación en los programas ya que su diferenciación es difusa y dependiendo del semestre o etapa de la carrera en que se encuentre el estudiante, se hace más énfasis en uno o en el otro. Por ejemplo, la investigación tiende a ser vista más como el proceso de práctica, el cual es un requisito indispensable para graduarse, de allí los autores sugieren indagar sobre los límites de la investigación sobre la práctica y viceversa.

Este estudio es relevante para esta investigación en cuanto presenta un panorama general sobre la situación del problema en el contexto nacional. Por otro lado, continúa con el debate sobre la exigencia para la profesionalización de la formación del profesor como investigador y generador de conocimiento, y no desde el reconocimiento como productor y portador de saber pedagógico y como modo de ejercer su autonomía frente a lo que pueden exigir factores externos. Además, propone pensar más en los procesos que llevan a cabo los estudiantes y no en la nota que otorga cursar un espacio académico y, sobre todo, invita al replanteamiento, evaluación y articulación de la investigación en los programas de formación docente.

En un segundo estudio realizado por Cárdenas et al. (2005), las autoras indagaron sobre tres temáticas importantes: La primera es sobre las razones por las cuales los estudiantes abordan determinadas temáticas en sus monografías. La segunda sobre las circunstancias que caracterizan el desarrollo de los trabajos monográficos y la tercera, sobre

la relación entre los trabajos monográficos y los campos de acción intra y extrauniversitarios.

La investigación, un estudio de caso de tipo cualitativo, tuvo como participantes a dos grupos de 42 estudiantes (20 de Inglés, 10 de Francés y 12 de Alemán) y 29 docentes. El primer grupo estuvo compuesto por estudiantes que, entre el 2000 y el 2003, podrían haber terminado sus estudios. Algunos se graduaron, otros estaban en distintas etapas de su monografía. El segundo grupo de participantes estuvo conformado por 7 profesores de seminarios monográficos y 22 directores de monografías.

Dentro del proceso de recolección de datos, las autoras hicieron un examen de la situación académica de los estudiantes a través del estudio de sus hojas académicas. De igual manera, aplicaron una encuesta tanto a estudiantes como profesores, con el fin de obtener datos para responder las preguntas de investigación. Finalmente, realizaron una entrevista semiestructurada para validar la información recogida en la encuesta.

Dentro de los principales resultados encontrados, las autoras hallaron que los estudiantes la mayoría de las veces esperan que el plan de estudios de sus carreras los inicie en la investigación, mediante pequeños ejercicios prácticos. Sin embargo, lo más usual es que esto no suceda. No obstante, los estudiantes también resaltan la importancia de las materias que contribuyen a su formación investigativa, pero disienten en el manejo que se les ha dado a los contenidos que las sustentan. Por otro lado, los estudiantes enfrentan varios problemas para el planteamiento de su proyecto de investigación. Son particularmente notorias las dificultades para la delimitación del tema y la falta de conocimientos metodológicos o teóricos. En esto último, concordaron ambos grupos. Otro factor importante que influye en la demora en la concreción del objeto de investigación es

el tiempo que los estudiantes dedican a ésta, ya que se incorporan al mundo laboral mientras desarrollan su monografía. De igual manera, los estudiantes consideran importante que los docentes a cargo de los seminarios investigativos cuenten con un conocimiento de lo que es la investigación a partir de la práctica propia o de los intereses disciplinares de cada uno.

Por último, los autores de las monografías sienten gran satisfacción y orgullo ya que es la culminación de una tarea importante, resultado de un gran esfuerzo. No obstante, hay quienes califican el proceso investigativo como requisito para finalizar una etapa de los estudios. Por ejemplo, en su mayoría las investigaciones tienden a repetir anteriores trabajos, que demeritan la misión transformadora de toda indagación. En algunos casos se convierten en investigaciones que se realizan para “salir del paso.” Ante esto último, Cárdenas et al. (2005) consideran importante entender que deben darse cambios en la manera en que se maneja la formación investigativa de los estudiantes. Sin embargo, los cambios no pueden originarse únicamente en la línea investigativa, sino en todo el currículo. Como señalaron los participantes, es necesario orientar más los programas de todas las asignaturas de la malla curricular hacia la investigación o en todo caso integrar cada día más a los estudiantes en los proyectos investigativos de los docentes.

Este estudio es importante para esta investigación ya que primero, ambas se desarrollaron en contextos similares y segundo, dentro de las conclusiones dadas por las autoras, se plantea que es fundamental formar para la investigación y es indispensable revisar el nivel de coherencia y de continuidad entre los cursos del plan de estudios. Esto último es muy importante, teniendo en cuenta el planteamiento del problema que se

presentó en el capítulo anterior, donde se estableció que un porcentaje de los estudiantes encuestados, solo realizaron ejercicios investigativos en la última parte de su carrera. Por otro lado, dentro de las posibles investigaciones futuras, las autoras plantearon que no obtuvieron una visión detallada de la relación existente entre los trabajos monográficos y los cursos relacionados con investigación, misma situación que se sirve como fundamento de esta investigación, lo cual muestra una vez más, una brecha presente entre los contenidos prácticos y teóricos con los cuales algunos programas académicos buscan formar a sus estudiantes.

Finalmente, para darle un cierre a este constructo, Angulo (2007) realizó un estudio donde buscó determinar los efectos y/o transformaciones de orden teórico y práctico que pueden derivarse de la incorporación de la investigación-acción educativa en el desarrollo de la práctica pedagógica en los procesos de formación de educadores del departamento de Lenguas Modernas en una universidad en Bogotá. Para resolver lo anterior, la autora se planteó reconstruir el desarrollo de la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de dicha universidad principalmente desde sus aspectos teóricos y prácticos. De igual manera, en el estudio se buscó analizar los resultados de la sistematización de las prácticas pedagógicas desarrolladas desde el enfoque de la investigación-acción educativa, en relación con sus significados y formas de realización y finalmente, establecer los requisitos de formación teórica y práctica que debe satisfacer el currículo del programa en función de la práctica pedagógica como una práctica investigativa.

Teniendo como base todo lo anterior, Angulo (2007) desarrolló una investigación fundamentada en el enfoque cualitativo y enmarcada en la investigación-acción educativa a

partir de tres fases: planeación, acción, reflexión, la cual se desarrolló durante tres semestres académicos. Así, la autora utilizó diferentes métodos de recolección de datos como fueron: Diarios de campo, sistematizaciones de experiencias, planes de clase, entrevistas semi-estructuradas y la observación participante. Los participantes de la investigación fueron los profesores asesores encargados de la práctica pedagógica en dicho programa de licenciatura.

Dentro de los resultados más sobresalientes, la autora logró plantear una reconceptualización de la práctica y su propósito logrando entender la evolución del concepto de práctica docente en función del discurso y el currículo. A partir de lo anterior, el rol del asesor también sufrió una transformación al lograr una participación más activa en el proceso de investigación de los estudiantes y con esto más entendimiento de sus necesidades. Al entender lo anterior, se logró evidenciar un mejoramiento en las prácticas pedagógicas de los estudiantes, pero para lograr esto, es necesario generar un trabajo en conjunto entre los estudiantes y sus asesores. Para apoyar lo anterior, también es fundamental que los estudiantes reciban una formación investigativa, teórica, didáctica y metodológica que les permitan entender y reconocer cada contexto sociocultural e institucional donde se llevan a cabo sus procesos de práctica pedagógica. Así, al entender los principios de la investigación-acción, el profesor en formación puede llegar a ser capaz de redimensionar, por ejemplo, sus planeaciones de clase, llegando a reflexionar y planear mejoras que pueden generar cambios reiterativos que conducen al mejoramiento de sus procesos de enseñanza y los de aprendizaje de sus estudiantes a cargo. Sin embargo, tal transformación en los procesos de enseñanza no puede lograrse primero sin la transformación de las condiciones en las que se forman los nuevos educadores. Este estudio

es relevante para esta investigación en la medida que expone la relación estrecha que existe entre los profesores en formación, sus profesores asesores y la formación investigativa que han recibido en la licenciatura, además de presentar cómo una plena relación de estas tres partes es fundamental si se quiere lograr transformaciones efectivas en la enseñanza de las lenguas extranjeras en contextos sociales específicos.

En el segundo foco, *el papel del profesor en formación como investigador*, dentro del contexto nacional se pueden encontrar varias investigaciones que se acercan a tratar el tema del profesor en formación como investigador. Por ejemplo, López y Zuluaga (2005) desarrollaron una investigación con varios profesores en formación y sus respectivos asesores. En este trabajo, las autoras buscaron determinar transformaciones, cambios y mejoras que ocurren en las aulas de los profesores recién iniciados en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como consecuencia de la aplicación del ciclo de la investigación-acción. De igual manera, se enfocaron también en categorizar el tipo de conocimiento que generan los profesores en proceso de formación, cuando se enfrentan a problemas pedagógicos y aplican investigación-acción a su propia práctica. Por último, las autoras buscaron propiciar ambientes de aprendizaje en las aulas escolares, para desarrollar competencias investigativas y pedagógicas, a partir de la experiencia en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras por parte de los profesores en formación.

En este estudio se siguieron las bases de la investigación-acción y participaron ocho estudiantes quienes conformaron un semillero de investigación junto a un grupo de siete asesoras. Los datos fueron recolectados a través de registros naturales, como video o audio, y registros narrativos en notas de observación. En cuanto a los hallazgos más importantes de este estudio, López y Zuluaga (2005) hablan sobre el impacto de la formación

investigativa, entendiendo que los trabajos de investigación realizados en la práctica educativa se convierten en una prueba fehaciente de que la investigación no es privilegio de los científicos o de que las habilidades investigativas sólo pueden desarrollarse en los programas de posgrado. Además, dicha información contribuye de igual manera a madurar las competencias comunicativas, pedagógicas e investigativas de los profesores en formación.

Dentro de las conclusiones más importantes, las autoras afirman que el proceso de investigación realizado por los practicantes contribuye a fortalecer su desarrollo profesional, habilidades de observación, reflexión y autocrítica, al igual que su crecimiento como personas íntegras, éticas, responsables y autónomas. Además, estas habilidades desarrolladas a través de la práctica educativa, no sólo los convierte en profesionales más hábiles en el manejo del idioma, sino en mejores pedagogos capaces de analizar y reflexionar sobre las acciones ejecutadas en el aula, logrando transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje al introducir metodologías activas centradas en el estudiante. Por último -y cómo una de las conclusiones más importantes, las autoras plantean que el saber pedagógico de los profesores en formación se ve beneficiado por los procesos investigativos, al permitir que el practicante en su diario quehacer, experimente, valide teorías y saque conclusiones sobre lo que resulta más efectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se presentan dentro del aula de clase.

Este estudio aporta gran insumo para esta investigación, en cuanto reconoce la contribución de los procesos y conocimientos investigativos de los profesores en formación durante sus prácticas pedagógicas. Si bien el enfrentarse a la práctica pedagógica puede

llegar a ser uno de los momentos más difíciles para los profesores en formación. Es valioso observar cómo los procesos investigativos son necesarios para apoyar la práctica pedagógica del profesor en formación. Esto último, cuando se realiza de forma paralela, con buen acompañamiento y guía de los asesores. Partiendo de todo lo anterior, iniciar la formación investigativa en una etapa temprana de la formación de los profesores es totalmente necesario antes de iniciar la práctica pedagógica; ya que a través de estos conocimientos investigativos previos los estudiantes pueden minimizar el impacto emocional que muchas veces enfrentan al encontrarse por primera vez en un aula de clase llena de niños que vienen de diferentes contextos y que tienen diferentes necesidades y expectativas de aprendizaje. Como bien lo expusieron las autoras de este estudio, la investigación no solo contribuye a un saber disciplinar, sino que también ayuda a fortalecer aspectos comunicativos, emocionales y sociales del profesor en formación, los cuales pueden influir de buena manera en sus procesos de enseñanza de la lengua extranjera.

En otro estudio del contexto nacional, Quintero y Ramírez (2005) buscaron explicitar ciertos problemas que enfrentan futuros licenciados en proceso de formación al aplicar los fundamentos de la investigación-acción y caracterizar las competencias investigativas desarrolladas por ellos en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En este estudio las autoras replicaron los ciclos de la investigación-acción y en él asumieron características de un estudio de caso. Los datos se recolectaron por medio de diarios, filmaciones y transcripciones. Los participantes fueron un grupo de diez practicantes que se estaban preparando como futuros docentes de una licenciatura en lenguas modernas. Se tomó como caso cada curso de aproximadamente cuarenta y cinco

estudiantes, en los cuales los practicantes enseñaron la lengua extranjera, teniendo así al final un total de diez casos.

Si bien los resultados muestran una mejoría en cuanto al manejo de clase, uso de materiales didácticos y el uso de la lengua extranjera en el aula de clase, es de destacar que los practicantes tuvieron un avance significativo en la apropiación de lenguaje investigativo. Esto permitió que a medida que se desarrollaban las fases del proyecto, ellos fueran auto reconociendo un avance progresivo en cuanto a su saber disciplinar. Así, el estudio permitió vislumbrar que los practicantes no solo aprenden a enseñar durante la parte final de su proceso de formación, sino que también aprenden a investigar. Con esto último, a medida que los practicantes empezaban a comprender de mejor manera las fases de la investigación-acción, iban también desarrollando nuevas competencias y formas de mejorar sus clases. Por esta razón, las autoras concluyen que los programas de formación de licenciados pueden encontrar en la investigación-acción una vía para aprender a enseñar y a investigar simultáneamente.

Un factor que es muy relevante a propósito de este artículo es el hecho de mostrar la importancia y el impacto positivo que puede tener la investigación en el proceso de formación docente. Esto último reflejado principalmente en el desarrollo de habilidades críticas y de toma de decisiones las cuales permiten afrontar problemas que se encuentran en el aula de clase. Así, la investigación trasciende y le concede al profesor en formación, la oportunidad de renovar sus prácticas de enseñanza que a su vez contribuyen al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el aula de clase.

Finalmente, hablando del contexto internacional, Akyel (2015) al realizar un análisis cercano de la educación de los profesores en formación en Turquía, se encontró con la problemática que el componente de la práctica pedagógica no ha recibido su debida importancia ni se han hecho esfuerzos para mejorar la situación de los profesores en formación, quienes en su gran mayoría no tienen suficientes oportunidades para realizar su práctica en las escuelas a las que son asignados. Esta situación llevó a esta autora a plantear un estudio que permitiera entender cuáles son las percepciones de los profesores en formación de inglés como lengua extranjera en la medida en que el compromiso investigativo en la práctica pedagógica es beneficioso para su desarrollo profesional.

Los participantes de este estudio fueron 24 profesores en formación -22 mujeres y 2 hombres- de una fundación universitaria en Estambul. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario, reflexiones escritas de los profesores en formación, la sección de conclusiones de los proyectos de investigación de los estudiantes y una entrevista semiestructurada con algunos de los participantes después de su graduación. Para analizar los resultados, la autora utilizó el programa de manejo de datos cualitativos NVIVO 10. Luego los análisis de datos se llevaron a cabo usando códigos para asignar significado y organizar conceptos y pensamientos claves. Finalmente, se llevó a cabo un análisis comparativo sobre todos los datos para identificar tanto similitudes, como puntos de contraste.

En cuanto a los resultados de este estudio, Akyel encontró que el 88% de los profesores en formación consideraron que después de estar comprometidos en los proyectos de investigación, ellos se dieron cuenta de que la investigación en general es importante para mejorar la enseñanza en el aula y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, más

de la mitad de los participantes - el 71%- también señalaron que los profesores en general evitan realizar investigaciones debido a que las administraciones de las escuelas en Turquía no apoyan o no motivan la investigación de los profesores. Esta situación, causó a la vez que algunos de los participantes creyeran que tenían dificultades con su compromiso hacia la investigación debido a las actitudes negativas por parte de algunos profesores mentores hacia la recolección de datos. Por otro lado, los participantes manifestaron que su compromiso investigativo durante la práctica hizo que la experiencia fuera más significativa y elevó su auto consciencia como profesores. De igual manera, los participantes creyeron que este proceso los ayudó a ver los eventos del salón de clase de manera más objetiva, haciendo que ganaran más autoconfianza y se volvieran más analíticos. Por último, el 29% de los participantes afirmaron que definitivamente les gustaría estar comprometidos con la investigación cuando fueran profesores de tiempo completo. El restante 71% dijeron que harían investigación si estuvieran apoyados por la administración de sus escuelas. No obstante, el 92% sintieron que seguirán leyendo e informándose sobre la investigación.

Dentro de las principales conclusiones, la autora describe que los profesores en formación lograron sentir un apoyo emocional al entender la enseñanza y el aprendizaje desarrollando una variedad de habilidades a partir del diálogo con sus propios compañeros. También, los profesores en formación reconocieron que la investigación es un componente importante de su práctica pedagógica y desarrollo profesional. Esto último basándose en el hecho de que los participantes se beneficiaron de su propio compromiso investigativo durante la práctica pedagógica, al analizar, preguntar y reformar su comprensión sobre enseñanza, aprendizaje y la misma investigación.

La importancia de este estudio para la presente investigación radica en el hecho de que muestra una similitud marcada entre los contextos donde ambos se desarrollan.

Además provee y describe cómo una serie de oportunidades fueron ofrecidas a los profesores en formación no solo para aprender sobre y en la investigación y el compromiso investigativo durante el desarrollo de la práctica investigativa, sino también para mostrar cómo aspectos de índole personal se benefician de igual forma gracias a la práctica pedagógica investigativa, tales como la autoconfianza, la generación de una mirada más objetiva y la reflexión sobre las cosas que pasan alrededor y dentro de los contextos educativos.

Finalmente, para el tercer foco referente a las *creencias de profesores en formación*, un primer estudio realizado por Cota y Ruiz-Esparza (2013) plantea la problemática que afrontan algunos programas de licenciatura en ayudar a sus estudiantes de pregrado a desarrollar acercamientos modernos a la pedagogía al no tener en cuenta sus creencias. Por tal razón, las autoras también afirman que es crucial para estos programas primero, identificar estas creencias y segundo, hacer que estos futuros profesores sean conscientes de las mismas.

A partir de lo anterior, estas autoras plantearon las siguientes preguntas como fundamento de su investigación: ¿cuáles son las creencias de los profesores en formación sobre el aprendizaje y enseñanza de la lengua en 4, 6 y 8 semestres?, ¿En qué medida las creencias de los profesores en formación cambian?, ¿Cómo evolucionan las creencias de los profesores en formación? y ¿En qué medida la práctica pedagógica influencia las creencias de los profesores en formación? En orden de dar respuesta a estos interrogantes, las autoras plantearon un estudio longitudinal basado en una metodología mixta, y en donde

los participantes fueron 14 profesores en formación de un programa de licenciatura en la enseñanza de inglés. Para recoger los datos Cota y Ruiz-Esparza diseñaron un cuestionario siguiendo el modelo de escala de Likert y varias entrevistas semi estructuradas que se aplicaron en diferentes etapas durante el proceso de formación de los estudiantes.

Después de realizar el análisis de datos a partir de sus 2 instrumentos de recolección, los principales hallazgos y conclusiones que las autoras encontraron fueron los siguientes. Para empezar, todos los profesores en formación fueron conscientes de sus propias experiencias como aprendientes de la lengua extranjera y entendieron la importancia de dicha experiencia en su rol como profesores de lengua. De igual forma, los participantes fueron enfáticos en recalcar la importancia de la información recibida durante los cursos de práctica pedagógica a lo largo del programa, ya que esto los hizo aprender y ser conscientes de las implicaciones que conlleva ser un buen profesor de lengua.

En cuanto a las creencias, las autoras pudieron determinar que el 40 por ciento de las creencias cambiaron con el tiempo mientras que el 60 por ciento restante permaneció igual. De igual forma, teniendo en cuenta los datos anteriores, Cota y Ruiz-Esparza argumentan que se puede generar la hipótesis de que el cambio presentado en las creencias pudo haber sido influenciado por la preparación recibida en el programa y los cursos de práctica pedagógica. Igualmente, durante las entrevistas algunos profesores en formación manifestaron estar cambiando sus procesos de práctica, lo cual pudo sugerir que dichos cambios pueden ser también el resultado de cambiar las creencias preexistentes. Por último, a pesar de las limitaciones encontradas durante la realización del estudio, este último logró identificar las creencias de los profesores en formación, el cual de acuerdo con Wideen et al

(1998), es el primer paso para aprender a enseñar. Pero más allá de esto, el estudio fue capaz de rastrear tales creencias y reconocer cómo estas influyen las visiones de la práctica pedagógica.

Este artículo es importante para esta investigación en cuanto funda su fortaleza al establecer la importancia de reconocer y valorar el papel que tienen las creencias en el proceso de formación de los docentes de lengua extranjera, por parte de los programas de licenciatura. De igual manera el artículo es relevante al plantear que si bien las prácticas pedagógicas de los profesores en formación se basan en una serie de creencias previas, dentro del aula de clase se empiezan a generar unas nuevas causadas por la interacción con otro contexto escolar específico. Esto último sin duda repercute en la práctica pedagógica del profesor en formación al llevarlo a transformar continuamente sus prácticas de aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera.

Un segundo estudio realizado por Subramaniam (2010) surge a partir de la poca investigación que existe a propósito de las experiencias sobre investigación-acción de los profesores en formación, esto fundamentado en reconocer la brecha que existe en el conocimiento base para entender las imágenes que los profesores en formación ganan cuando se involucran en este tipo de investigación en especial. A partir de lo anterior, el autor de este artículo se planteó la siguiente pregunta ¿cuáles son las imágenes que los profesores en formación usan para enmarcarse como investigadores de la investigación-acción?

Para responder dicha pregunta, Subramaniam, trabajó con un programa de licenciatura en una universidad de Estados Unidos, con un total de 55 profesoras en formación, quienes conformaron el grupo de participantes de este estudio. Posteriormente,

el autor realizó un análisis de temáticas, el cual se enfoca en identificar temas y patrones de intenciones y comportamientos. Así, el autor usó los siguientes cinco instrumentos para recolectar la información: publicaciones en un diario electrónico, las metáforas de los participantes sobre su experiencia con la investigación-acción, narrativas, los reportes finales sobre la investigación-acción llevada a cabo por los estudiantes y las transcripciones de algunas reuniones con grupos focales. El procedimiento de recolección se desarrolló en un curso sobre la investigación-acción que duró 2 semestres. En la primera parte, las participantes tuvieron que entregar una propuesta para realizar una investigación-acción. En la segunda parte, las estudiantes implementaron un plan de acción para la propuesta y tuvieron un curso con su asesor. Para el final tuvieron que presentar un reporte detallado sobre la investigación-acción que realizaron.

Los hallazgos que el autor definió después del análisis de datos fueron divididos en dos líneas. La primera se enfoca en las imágenes que tuvieron las profesoras en formación a propósito del espacio en el que realizaron la investigación-acción y en donde se encontraron con espacios amigables y otros hostiles. En la segunda línea, el autor se encontró con dos tipos de imágenes. La primera de autorrealización de las profesoras en formación o una imagen de negocio empresarial, en donde la experiencia de realizar la investigación-acción fue vista como un producto a ser creado o terminado, y en la segunda, una imagen de crecimiento o fase de crecimiento, en donde las participantes vieron su experiencia como un proceso de transformación y cambio hacia la idea de convertirse en profesoras como resultado de las interacciones que compartieron con sus estudiantes y profesores mentores.

Finalmente, como conclusiones, Subramaniam argumenta que la hegemonía presentada por los profesores mentores a través de la rigidez en cuanto a las reglas en sus clases y las técnicas de manejo, fueron contribuciones claves para la disonancia experimentada por las participantes en cuanto a los enfoques que usaron durante sus proyectos de investigación-acción. También, el autor argumenta que es necesario que los formadores de profesores comiencen a hablar sobre las visiones que tienen los profesores en formación sobre cómo materializar sus proyectos de investigación-acción dentro de las aulas de clase. A la vez que es necesario que integren y tomen en consideración las imágenes -como representaciones o reconstrucciones- de los profesores en formación y las correlacionen con sus creencias de educación específicas sobre la investigación-acción y el profesor-investigador. Por último, investigar sobre las creencias marcadas acerca de la investigación-acción que tienen los profesores en formación podría contribuir aún más a la base de conocimientos para comprender mejor sus experiencias cuando realizan investigación-acción.

Este artículo es muy importante para esta investigación en cuanto hace referencia a la necesidad de entablar una relación estrecha entre la investigación, los profesores en formación y las imágenes o creencias que estos tienen a propósito de la misma. De igual forma valora y refuerza la idea de que es necesario tener en cuenta tanto las experiencias, como las imágenes y creencias de los profesores en formación durante su proceso formativo. Por último, propone realizar más investigación sobre las creencias y experiencias investigativas que tienen los profesores en formación, lo cual sustenta en gran medida el objetivo de la presente investigación.

Para finalizar, dentro del contexto nacional no se encuentran muchas investigaciones que involucren los temas de las creencias y profesores de lenguas extranjeras en formación. Sin embargo, este estudio realizado por Viáfara (2008) plantea los conceptos de concepciones y experiencias, los cuales en muchas ocasiones tienen algunas similitudes con las creencias. Para este estudio, el autor se encontró con una problemática a partir de las preocupaciones generadas en las áreas de pedagogía y la práctica pedagógica de un programa del departamento de lenguas en una universidad colombiana, y de la retroalimentación hecha por varios estudiantes del programa - especialmente durante la práctica pedagógica- sobre las dificultades encontradas para articular la teoría pedagógica y la realidad en las aulas de clase. Estas dificultades los llevaron a pensar que ellos no tenían las habilidades adecuadas para tener éxito.

Teniendo como base la anterior problemática, Viáfara se planteó las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo un grupo de estudiantes-profesores experimentan la investigación pedagógica durante su práctica? y ¿Qué percepciones revelaron sobre llevarla a cabo?, las cuales complementó con los siguientes objetivos: informar al programa de licenciatura en la universidad, junto a otros similares en el país, sobre qué puede implicar la preparación de futuros profesores-investigadores y contribuir para iniciar un proceso para integrar varias áreas de la licenciatura, tales como el componente pedagógico presente en los cursos de metodología de Inglés como lengua extranjera (didáctica), los cursos de práctica y el componente investigativo (seminarios para la monografía).

Como ya se mencionó anteriormente, el estudio se realizó en el departamento de lenguas de una universidad en Colombia, por medio de dos fases. En la primera,

participaron sesenta y cinco estudiantes quienes tomaban el curso de Didáctica II. En la segunda fase, dieciocho estudiantes fueron tenidos en cuenta como participantes, 10 mujeres y 8 hombres. El grupo de participantes en esta última fase fue completado por seis asesores de práctica. Viáfara utilizó como instrumentos de recolección para plantear la problemática cuestionarios y diarios. Para responder los interrogantes, usó encuestas dirigidas a estudiantes y asesores, entrevistas semi-estructuradas y finalmente un reporte descriptivo hecho por cada estudiante sobre la implementación de sus proyectos.

Para presentar los resultados encontrados, Viáfara planteó 3 grandes categorías. En la primera, a la cual llamó: *de profesor a profesor-investigador: expandiendo el rol de uno en el aula de EFL* (English as a Foreign Language - Inglés como lengua extranjera), el autor describe que hubo un desarrollo de las habilidades y cualificaciones profesionales de los profesores en formación. Esto se vio acompañado de un cambio de perspectiva en los estudiantes donde se enfocaron en una enseñanza crítica para reconocer problemas de aprendizaje en sus alumnos. Por último, el autor expone que la integración entre el conocimiento y las personas está estrechamente relacionada a la preparación que tienen los profesores en formación. La segunda categoría, *investigación: un desafío para la práctica pedagógica*, el autor describe que la competencia en investigación de los profesores en formación se encuentra en un estado embrionario, es decir, que es algo en pleno desarrollo. el cual se puede llegar a ver afectado por la logística en la organización de la práctica y por diversos niveles de apoyo por parte de los diferentes actores involucrados en el proceso. En la tercera y última categoría, *una secuencia de pasos para desarrollar investigación pedagógica*, Viáfara habla sobre la planeación de los proyectos y la implementación y exploración de distintas estrategias pedagógicas en el aula de clase.

Como sus principales conclusiones Viáfara encontró que los profesores en formación iniciaron un proceso de desmitificación donde, aparentemente, ellos se volvieron conscientes del hecho que investigar no es algo que sea negado para los profesores y la vieron como una actividad que puede beneficiar su profesión. Esto a pesar de que el carácter demandante de investigar plantea demasiados desafíos para los profesores en formación mientras tratan de convertirse en profesores-investigadores. En esta misma línea, el autor dice que la reflexión y la responsabilidad pueden empoderar a los profesores en formación para asumir el reto de investigar, el cual no es algo simple para la mayoría de los profesores, pero que a la vez cada día presenta una mayor demanda. Por último, aquellos estudiantes que asistieron a los seminarios para la monografía parecieron ser capaces de manejar instrumentos más complejos para reunir y analizar la información, en contraste de aquellos que no. En cuanto a los asesores es importante que se genere una relación mucho más sólida con sus pupilos alrededor del desarrollo de los proyectos. De igual forma, es necesario que los profesores titulares en las escuelas también se involucren en tales proyectos.

Este artículo es muy valioso para esta investigación en cuanto surge en el contexto nacional y a partir de una problemática similar. De igual forma contiene referentes y teoría muy pertinente para la construcción de este trabajo. Por otro lado, también presenta, describe y analiza la relación estrecha que debe existir entre la investigación y la docencia, sin dejar de lado la importancia de reconocer y valorar aquellos aportes que a bien tienen hacer los profesores en formación a partir de sus experiencias desde su proceso de formación hasta la aplicación de sus proyectos investigativos en el aula de clase, en aras de

mejorar la estructura y los componentes académicos de los programas de licenciatura a nivel nacional.

Marco Teórico

Como se mencionó en el capítulo anterior para el fundamento teórico y base de esta investigación se han escogido tres importantes constructos teóricos: La investigación en el proceso formativo del docente de lenguas extranjeras, el papel del profesor en formación como investigador y creencias de profesores en formación. A continuación, se presenta la fundamentación teórica de cada uno de ellos:

La investigación en el proceso formativo del docente de lenguas extranjeras

De acuerdo con Woods (1995), para muchos maestros no existe una buena relación entre la enseñanza y la investigación educativa, ya que esta parece no tener mucho sentido y está llena de términos y metodologías que no son fáciles de comprender. Esta brecha parece ampliarse aún más, dado que a lo largo de los años la mayor parte de la investigación educativa no ha sido conducida por los propios maestros, sino por personas externas al aula de clase que se basan en otras disciplinas del conocimiento. Así, desde esta mirada, los investigadores se han encargado de producir la teoría a ser aplicada en el aula de clase, y los maestros han sido relegados a ponerla en práctica ya que ellos son los únicos capaces de entender el contexto correctamente.

Ante esta situación, se hace conveniente que los investigadores empiecen a formarse en saberes pedagógicos o que los maestros comiencen a desarrollar habilidades investigativas para afianzar dicho conocimiento. Tomando en cuenta esto último, Stenhouse (citado en Woods, 1995) afirma que “en este sentido ha habido un movimiento desde

ambos extremos: del lado de la investigación, una salida académica en forma de “maestros de maestros”, y del lado de la docencia dando lugar a los “maestros-investigadores.” (p.16). Así, se vuelve necesario para los maestros cualificar sus conocimientos sobre investigación con el fin de articularlos con su saber pedagógico y poder reconstruir las acciones que realizan dentro del aula, pero para esto, se vuelve necesario empezar a cerrar la brecha existente entre lo investigativo y lo pedagógico, entre lo teórico y lo práctico.

Para entender mejor el proceso investigativo que pueden llevar a cabo los maestros, es necesario examinar algunas posturas sobre lo que se entiende por investigar en el ámbito educativo. Por ejemplo, Herrera González (2010) plantea también la diferencia -como se describió con anterioridad a partir de Woods (1995)- entre dos tipos de investigación: una educativa y otra pedagógica. La primera se presenta como el objeto de generación de un conocimiento y se realiza desde miradas teóricas que no se corresponden con el trabajo educativo mismo, y, por otro lado, la segunda es aquella que tiene una vinculación profunda con la propia práctica. En términos más simples, la investigación educativa se entiende como un quehacer teórico y la investigación pedagógica como uno práctico.

Conocer esta diferencia se convierte en algo necesario ya que como plantean Carr y Kemmis (1986) existe un gran vacío entre estos dos términos: lo teórico y lo práctico. Una gran parte de los profesores ven la teoría y el ejercicio investigativo como actividades esotéricas, las cuales poco tienen que ver con los asuntos de la práctica diaria (p.16). De igual forma, estos autores también plantean la diferencia entre lo teórico visto como el descubrimiento de la “verdad” y lo práctico como aquello que busca generar cambio, esto último con el fin de entender que la investigación que se realiza en los contextos educativos es esencialmente una actividad de corte práctico y no teórico.

En orden de complementar lo anterior, Bastidas (2002) entiende la investigación desde su componente práctico en el aula de clase como un proceso sistemático, creativo y crítico fruto del análisis y la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto específico, con la intención de resolver los problemas que surgen desde la práctica misma y teniendo en cuenta la experiencia y conocimiento disponible que tiene el investigador sobre dichos problemas. De igual forma, Reyes y Arteta de Molina (2001) hacen hincapié en asumir que “mediante la intervención pedagógica y didáctica, desde una perspectiva investigativa, se favorece el cambio actitudinal de los maestros y se dan bases para la construcción de un marco de referencia para la actuación pedagógica.” (p. 57). Todo lo anterior, plantea que el proceso investigativo en el aula de clase beneficia al maestro tanto en sus prácticas de enseñanza, como en la ampliación de su visión de mundo y acercamiento al contexto en que se desempeña.

Ahora bien, habiendo establecido la importancia que tiene llevar a cabo procesos investigativos en el aula donde se interrelacionan tanto lo teórico como lo práctico, también se hace necesario entender que la investigación a realizar en el aula de clase depende de un contexto y situaciones específicas, no sólo a partir de los participantes, sino también de los contenidos a enseñar. Partiendo de lo planteado por Herrera González (2010), en el presente trabajo se entiende la investigación no como un proceso uniforme, sino al contrario, este debe partir de una reflexión sobre el tipo de conocimiento y el saber que se espera producir en un campo determinado, así como sobre el tipo de problemáticas o preguntas que lo constituyen. De esta manera se entiende, por ejemplo, que no es lo mismo investigar en ciencias exactas y en ciencias humanas ya que cada una de ellas parte de

campos del conocimiento totalmente distintos y por tanto no se deberían abordar de la misma manera.

Con lo anterior, se cuestiona entonces la mirada que algunos tienen sobre la investigación como una serie de procesos prescritos, los cuales pueden ser aplicables de la misma forma sobre cualquier objeto de investigación en cualquier campo del conocimiento. Por ejemplo, hablando específicamente de los profesores de lengua, Brumfit y Mitchell (1990) argumentan que estos deberían estar comprometidos siempre en la investigación si quieren trabajar de manera responsable y profesional, ya que un gran número de investigaciones realizadas a propósito de las lenguas, son llevadas a cabo por “forasteros” al salón de lenguas. En cambio, si el profesor de lenguas asume también el rol de investigador, esto le permite ampliar su punto de vista y tener más perspectivas sobre lo que sucede a su alrededor. Dicho esto, se puede argumentar que los procesos de formación en investigación para los profesores de lenguas deben plantearse desde que son estudiantes de licenciaturas en lenguas extranjeras, y estas últimas a su vez, deben dar cuenta de una comprensión e interpretación de un contexto y necesidades particulares con el fin de que los métodos, instrumentos y estrategias de formación en investigación que imparten, reconozcan y validen dicha particularidad.

Con todo lo expuesto anteriormente queda clara la importancia que tiene la investigación en el aula de clase para el profesor a cargo. Sin embargo, en los últimos años se ha acrecentado aún más la necesidad de no esperar a iniciar esta formación en investigación sólo cuando el profesor ya se ha graduado y trabaja en una institución educativa, sino que, por el contrario, esta formación investigativa se ha convertido en un eje central en la formación inicial de maestros. Por tal razón, distintos programas de

licenciatura y universidades que forman maestros han comenzado a articular esta formación dentro de sus mallas curriculares con el fin de lograr que progresivamente la investigación se convierta en el centro de la actividad formativa y profesional docente. El problema de esto según Diker y Terigi (1997), radica en que esta “centralidad ha llevado en muchas ocasiones a confundir la llamada investigación de la propia práctica con la investigación académica o científica, y a imponer, por tanto, la necesidad de proveer a los educadores de una formación teórica y metodológica que los habilite para producir bajo los cánones científicos o académicos.” (p. 125). Está claro que los profesores en formación necesitan del saber investigativo para aprender mejor de su contexto, experiencias y prácticas, sin embargo, esto se vuelve problemático cuando se cae en los extremos de lo teórico y lo práctico sin llegar a ser capaz de levantar un puente entre ellos. Bien lo expone Zeichner (citado en Diker y Terigi, 1997) cuando afirma que “muchos siguen considerando que la “teoría” reside de modo exclusivo en las universidades, y la práctica en las escuelas primarias y secundarias. Muchos siguen planteando mal el problema, como mera traducción o aplicación de las teorías de las universidades a la práctica en las aulas”. (p.126).

Continuando con Diker y Terigi (1997), se ha tratado de cerrar esta brecha a través de la ya conocida investigación-acción puesto que esta permite explicar de mejor manera lo que sucede dentro del aula desde el punto de vista de todos sus participantes, y sobre todo porque quién la realiza es el mismo profesor. No obstante, si bien este tipo de investigación crea un puente entre la teoría de la investigación y la práctica docente real, puede conllevar dos riesgos según las mismas autoras:

1) la investigación pedagógica pasa a ser sólo útil en contextos dentro del aula

2) Se sigue perpetuando la idea de que los problemas referentes a la práctica educativa y sus posibles soluciones sólo se pueden hallar dentro del mismo ámbito escolar.

De igual forma, estas autoras plantean que la formación investigativa que reciben los profesores en su formación inicial debe ir acompañada no solo de herramientas metodológicas -que en muchos casos llegan a ser bastante complejas y requieren mucho tiempo- sino de todo un cambio tanto de pensamiento como de estructura en los programas académicos e instituciones formadoras de maestros. Por ejemplo, los profesores en formación deberían tener la posibilidad de acercarse a procesos de investigación educativa no necesariamente al final de sus carreras ni sólo a través de un proyecto de investigación, sino a partir de etapas más tempranas -como se estableció anteriormente apropiarse la teoría investigativa para su integración a la práctica lleva bastante tiempo- donde estos puedan realizar propuestas de pequeña envergadura para que puedan tomar conciencia sobre los procesos investigativos que realizan, así como también aprender a delimitar y discernir de una manera crítica sobre qué aspectos merecen ser investigados o no.

Es necesario tener claro que el objetivo de formar maestros no es volverlos investigadores, pero sí brindarles herramientas para que estos puedan desarrollar habilidades o competencias que les ayuden a mejorar sus prácticas durante la formación y en una posterior vida laboral. Para esto entonces, es necesario que las instituciones y programas formadores de maestros, no solo se preocupen por mostrar cómo se investiga, sino que deben producir también dicho conocimiento para que este en verdad logre tener un impacto en los profesores durante su formación inicial. En orden de lograr esto, Diker y Terigi (1997) también sostienen que se debe contar con toda una estructura organizacional

alrededor de la investigación. Se necesitan por un lado, personas con experiencia en investigación, recursos financieros, acceso a publicaciones, eventos académicos, semilleros de investigación, etc. y por el otro, entender que las problemáticas ligadas a la investigación no se deben enfocar solo al aula; los programas e instituciones también pueden plantear situaciones que estén relacionadas al mismo proceso formativo de sus estudiantes, en la especificidad de sus contenidos académicos y lo que sería más importante, con la participación activa en estas indagaciones de los profesores que están formando.

El papel del profesor en formación como investigador

Partiendo desde lo descrito en el constructo anterior y de acuerdo con Nunan (1990), un modo de crear un puente entre las concepciones teóricas y prácticas que se tienen sobre la investigación es motivando a los profesores a que adopten una orientación investigativa en sus prácticas y se comprometan con proyectos que impliquen investigar de una manera u otra. Al realizar lo anterior y también de la mano con Walker (citado por Nunan, 1990) cuando el profesor investiga en el aula, la investigación se convierte en una herramienta útil para asegurar precisamente la relevancia de los programas (licenciaturas) encargados de la formación de profesores. Por esta razón y en conjunto con varias políticas y reformas educativas que se han dado en los últimos tiempos, el rol de la investigación en la formación inicial de los profesores se ha ido consolidando cada vez más como uno de los factores claves y esenciales en dicho proceso, tanto así que, por ejemplo en el contexto nacional en muchos de los programas de la principal universidad encargada de la formación de profesores en Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, en sus perfiles de

aspirantes y egresados se describen varios roles en los que el profesor se debe formar como evaluador, orientador, formador integrador entre la escuela y la comunidad, pero también se encuentra el rol como investigador.

De acuerdo con Murillo (2006), la investigación como factor clave en la formación de profesores es uno de los elementos que más se reiteran dentro de algunos modelos innovadores que se han convertido en tendencia en varios centros o instituciones dedicadas a la formación de maestros en los últimos años. Basándose en lo anterior, Murillo sintetiza tres roles que la investigación educativa puede asumir en la formación docente:

- La investigación en forma de metodología, como una materia en el currículo de formación docente para formar a docentes-investigadores.
- A través del desarrollo de investigaciones por parte de los formadores de formadores, para así mejorar su docencia y contribuir a la mejora de la educación.
- La investigación como un recurso didáctico en la formación de docentes.

Las posturas anteriores pueden ser aplicadas por cualquier institución dentro de su currículo, sin embargo, para hacerlo, necesitan que la misma institución se constituya como un espacio donde se potencie el desarrollo tanto de los profesores en formación como de los formadores de formadores, con el fin de generar una mejora continua en la generación de conocimiento que lleva a su vez a la mejora de la práctica profesoral. Un ejemplo de esto, siguiendo con la visión de Murillo (2006), es la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en donde la investigación es vista como un impulso para la reflexión. En esta institución la actitud investigativa es motivada y fortalecida a través de propuestas investigativas de corte conceptual y experimental, en donde se afianzan las bases teórico-

prácticas que dan pie y forma al quehacer educativo de cada profesor en formación. Si bien se prepara para enseñar, también se forma para pensar y actuar de manera crítica y reflexiva con el fin de dar al profesor en formación, herramientas que le permitan comprender los fenómenos presentes en la realidad social y educativa de su práctica y también proponer acciones que lleven a un cambio del contexto en donde enseña. En esta misma línea, Gebhard, et al (1990) sostienen que la formación de profesores no se puede establecer simplemente como la entrega de una serie de prescripciones listas para ser ejecutadas sin ningún tipo de componente crítico. Por el contrario, se necesita formar al estudiante-profesor en habilidades investigativas y con metodologías que le permitan tomar decisiones sobre cómo y qué enseñar en su práctica. De la misma manera, argumentan que los programas de licenciatura que incluyen estos temas dentro de sus programas dan al estudiante-profesor las herramientas que necesitan para trabajar como profesores responsables y autónomos.

En los últimos años se han listado diferentes aspectos que un profesor puede desarrollar cuando se desempeña también como investigador. Por ejemplo, en esta lista en particular propuesta por Olson (citada en Borg, 2013) se describen los siguientes aspectos:

- Se reduce la brecha entre los hallazgos de la investigación y la práctica en el aula de clase.
- Crea una mentalidad para resolver problemas que le ayuda al profesor cuando este considera otros dilemas en el aula de clase.
- Mejora el proceso de toma de decisiones del profesor.
- Incrementa el estatus profesional de los profesores.

- Ayuda a empoderar al profesor para que su profesión influya tanto a niveles o contextos locales como nacionales.
- Ofrece la primordial ventaja de proveer el potencial para mejorar los procesos educativos.

A pesar de que varios de estos aspectos pueden parecer un tanto idealistas, más aun teniendo en cuenta la enorme y diferenciada cantidad de contextos educativos, de acuerdo con Borg (2013) en los hallazgos de muchas investigaciones realizadas por varios autores se destaca el hecho de que la investigación realizada por los mismos profesores los ayuda a ser más confidentes sobre sus habilidades, a ser más proactivos al enfrentar problemas dentro del aula y a mejorar el aprendizaje, actitudes y comportamiento de los estudiantes. De esta manera, el carácter de empoderamiento que le otorga la investigación al profesor le brinda la oportunidad de dejar de ser un simple consumista y replicador del conocimiento producido por otros y lo motiva a tomar un rol activo y emancipatorio frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que componen su quehacer diario. En palabras de Echeverri (2016): “investigar es el salvavidas arrojado a maestros que se ahogan entre la apabullante velocidad de las jornadas cotidianas y la lentitud inercial del formato escuela.” (p. 193)

Por otro lado, además de los problemas que se mencionaron en el constructo anterior a propósito de la relación entre lo investigativo y los componentes teórico y práctico de la misma, en nuestro país el profesor investigador se encuentra con otros aspectos que configuran este rol como una posibilidad todavía abstracta, aún más, cuando históricamente en Colombia no se ha tenido a la investigación en la escuela como uno de sus ejes base. De igual manera, para algunos maestros, tanto los que ya se han graduado como para aquellos que todavía se encuentran cursando los programas de licenciatura, la

capacitación que reciben no es suficiente para lograr en verdad una transformación en sus contextos educativos. Nuevamente de acuerdo con Echeverri (2016), los maestros cursan programas de formación que buscan satisfacer circunstancias en su mayoría de tipo político para recibir más estímulos y no en realidad para generar cambios de fondo en el sistema educativo. Además, en la escuela y otras instituciones no se cuentan con las condiciones óptimas- en términos de recursos y tiempos, por ejemplo - para que la formación investigativa se desarrolle de una manera apropiada. En la misma línea, existe un problema que se encuentra en muchos de los programas de licenciatura y en la misma escuela, y es que los maestros no están formados para investigar. Esto se visualiza, por ejemplo, cuando muchos maestros que cuentan con títulos de magister no realizan más investigación que sus trabajos de tesis. De aquí que Echeverri afirme que (2016): “investigar no es un interés “natural” del maestro porque la escuela termina por convertir la formación avanzada más fácilmente en olvido que en potencia de transformación institucional (...) Así, pues, no saber investigar, ni saber para qué hacerlo, impide investigar a los maestros.” (p. 196). De esta manera, al sumar las trabas institucionales y la falta de conocimiento investigativo claro, pueden producir en el maestro el deseo de abandonar el ejercicio investigativo al no poder ser capaz de aguantar la presión que generan este tipo de dificultades.

Si bien, lo descrito anteriormente se enfoca más en el maestro ya graduado, los profesores en formación y los programas de licenciatura no están exentos a encontrarse con estos problemas y lidiar con limitantes en el momento de realizar investigación en el contexto educativo. De acuerdo con Muñoz y Garay (2015), un problema común es “la poca inclusión en los planes de estudio del pregrado de las suficientes disciplinas específicas sobre formación en investigación y la poca participación en la investigación

universitaria o si se cuenta con asignaturas específicas en investigación, el enfoque que se da a estas no es el pertinente para que los estudiantes aprendan en dicho proceso y que a su vez esto constituya un eje articulador del ejercicio docente.” (p. 394). Otro problema presente en estos programas es la falta de participación por parte de los profesores en formación en las investigaciones o semilleros de investigación liderados por los profesores que los están formando. Esto puede darse por la falta de coordinación o gestión administrativa por parte del programa y la institución -al no apoyar o reconocer el esfuerzo que implica realizar propuestas investigativas en términos de reconocimiento, tiempo, carga laboral, tanto para profesores como para estudiantes- lo cual termina en una resistencia de ambas partes a involucrarse en este tipo de procesos.

Teniendo en cuenta todo este escenario descrito anteriormente, es imperativo que las instituciones que se encargan de formar maestros reflexionen, sean críticas y reevalúen -de ser el caso- la manera en que sus currículos en verdad contribuyen a articular de una manera transversal el conocimiento y la formación investigativa con la que están formando a sus estudiantes. Esta formación debe propender por liderar cambios y generar espacios en los cuales los profesores en formación pueden ser capaces de reconocer críticamente el contexto que los rodea y empoderarse para crear innovaciones que respondan de manera adecuada a la transformación del sistema y prácticas educativas en favor de los sujetos que están formando en las aulas de clase. El saber impartido en estos programas debe combinar tanto su saber disciplinar específico como los componentes pedagógicos y didácticos de la mano del conocimiento investigativo para que puedan, como seres emancipados, críticos y reflexivos construir el puente que cierre la brecha entre lo teórico y lo práctico. Para lograr esto, se necesita entonces de acuerdo nuevamente con Muñoz y Garay (2015), que los

programas promuevan y generen grupos y semilleros de investigación; que las asignaturas se construyan desde un conocimiento que relacione perspectivas teóricas, metodológicas e investigativas; a través de prácticas pedagógicas donde se pueda aplicar toda la formación investigativa impartida partiendo de un trabajo autónomo y reflexivo y finalmente fomentando y consolidando vínculos entre los distintos grados de formación (educación primaria y secundaria, pregrado, posgrado, etc.) y redes académicas locales, nacionales, e internacionales donde los profesores en formación puedan dar a conocer sus ejercicios de enseñanza y aprendizaje con el fin primero de emanciparse de las prácticas y costumbres educativas tradicionales y después empoderarse de todo lo que los constituye para dar a conocer su voz y que su trabajo repercuta en la realidad educativa y social de sus estudiantes.

Creencias de profesores en formación

Las creencias han sido un tema relevante para investigar en diferentes campos del conocimiento como en la medicina, las leyes, ciencias políticas, sociología, psicología, entre otros a lo largo de los años, donde los investigadores han podido aprender sobre las creencias para hacer unas primeras exploraciones en el ámbito de la educación. Sin embargo, de acuerdo con Pajares (1992), la dificultad al estudiar las creencias de profesores se ha generado a partir de ciertos problemas al tratar de dar una definición de estas. No obstante, el mismo autor defiende la importancia de prestar atención a las creencias de los profesores en el ámbito de la investigación educativa en tanto pueden dar mucha información sobre las prácticas educativas que llevan a cabo. Teniendo en cuenta lo

anterior, a continuación, se presentan algunas miradas en cuanto a la definición de ¿qué es una creencia? y ¿cómo se constituye?

Como primera medida las creencias son parte fundamental de la construcción de un sujeto. Teniendo en cuenta lo anterior, Quintana (2001) las define como “el conjunto de realidades metaempíricas y de ideas que la persona o el grupo aceptan, reconocen y afirman como un principio de cuanto deben pensar, hacer y esperar en la orientación última de su vida.” (p.17). Así, se puede afirmar entonces que se tienen creencias tanto individuales como grupales dependiendo de la construcción personal y social de cada sujeto a lo largo de su existencia. Algo interesante es que estas creencias que constituyen a un sujeto son influenciadas en una relación bidireccional en tanto cada persona es un individuo y también parte de un conjunto más amplio de personas, ya sea dentro de una familia, un sitio de trabajo, una nación, etc. Como individuo, el sujeto puede influenciar las creencias del grupo y viceversa. Sin embargo, también pueden existir factores externos que contribuyen tanto a la generación de una creencia como a su afianzamiento en la mente de un individuo, por ejemplo: las redes sociales, la publicidad, etc. Ante esto último el mismo Quintana (2001) sostiene que dichas creencias pertenecientes a un grupo se convierten en parte fundamental de su cultura en tanto son dinámicas y generan su propia historia al interior de este.

Por otro lado, autores como Davis y Abbagnano (citados en Quintana,2001) plantean que las creencias tienen fundamento o no a partir de varios aspectos tales como: la razón, la fe, las doctrinas, las experiencias, la educación, las convicciones, los prejuicios, las imposiciones, entre otros. Teniendo en cuenta lo anterior, se hace claro entonces que las creencias poseen cargas positivas y negativas que cada individuo o grupo les asigna, dependiendo de quién las tenga, dónde se compartan y qué sustento tengan o no. La

argumentación que cada individuo le otorgue a su conjunto de creencias podrá partir entonces desde la más intrínseca base racional hasta la simple fe que tenga hacia algo. De hecho, las creencias pueden basarse en la capacidad intelectual inspirada por la reflexión de cada sujeto (lo racional), y ser motivadas, impulsadas y definidas por sentimientos o emociones (lo irracional).

Llegados a este punto es necesario comenzar a plantear algunas diferencias que existen entre las creencias y algunos otros conceptos similares. Según Pajares (1992) -cómo se mencionó anteriormente- en el campo de la psicología de la educación no existe un significado preciso sobre lo que es una creencia, por lo que es muy común que ésta se disfrace con otros nombres como: percepciones, concepciones, teorías personales, ideologías, juicios, opiniones, perspectivas, ideas, entre muchos otros. Sin embargo, esta confusión generalmente se concentra en la distinción entre creencias y conocimiento. Por ejemplo, Ortega y Gasset (1964) desde una mirada más filosófica, habla sobre la relación entre las creencias y las ideas argumentando que la diferencia entre estas radica esencialmente en su funcionalidad. En el caso de las primeras, las “creencias constituyen el continente de nuestra vida, y por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos.” (p. 384.) Es decir que las creencias pueden llegar a convertirse en la realidad de un individuo en tanto se configuran como parte de su propio ser. Por otro lado, en el caso de las ideas, estas “no poseen en nuestra vida un valor de realidad. Actúan en ella precisamente como pensamientos nuestros y sólo como tales.” (p. 388.) Lo anterior quiere decir entonces, que las ideas se fundamentan en el intelecto, generan teorías y conocimiento -concordando con Pajares- tratando de explicar la realidad, pero no son la realidad. Por tal razón, termina

argumentando este autor, es de mucha importancia que se aprenda a diferenciar la “vida intelectual” de la “vida real” que cada individuo vive.

Continuando en esta línea, es importante reconocer que tratar de distinguir el conocimiento de las creencias en ocasiones puede ser una tarea de enormes proporciones. Para tratar de dar una respuesta a lo anterior, Nespor (1985) logró identificar ciertas características distintivas de las creencias respecto al conocimiento basándose en un análisis realizado por Abelson:

- Suposiciones existenciales: Un sistema de creencias incluye suposiciones sobre la existencia, o verdades profundamente personales que cada sujeto tiene. Por ejemplo, si se cree o no en un dios o en el caso de algunos profesores, cuando se asume que un estudiante posee ciertas habilidades o si es perezoso por naturaleza, etc.
- Alternatividad: Las creencias se interesan en representaciones de “mundos” o “realidades” alternativas. Por ejemplo, cuando se idealiza cómo debería ser un modelo perfecto de enseñanza y se trabaja para moldear la realidad hacia ese ideal. En algunos casos los profesores tienden a repetir las clases que más les gustaron en algún otro momento de sus vidas y buscan repetir dicha experiencia. Esto es algo a lo que Ortega y Gasset (1964) pide prestar bastante atención como se mencionó anteriormente.
- Carga afectiva y Evaluativa: En este caso los sistemas de creencias se basan fuertemente de componentes afectivos y evaluativos como los sentimientos, estados de ánimo, la subjetividad. Esto se puede ver por ejemplo en las formas de tratar a un estudiante, o en la manera de acercarse a los contenidos

de una materia. Esta carga en muchas ocasiones determina la energía que un profesor pone en la preparación y ejecución de sus actividades en clase.

- Estructura episódica: En ocasiones las creencias incluyen una gran cantidad de información derivada de experiencias personales, aspectos culturales (folclore), propaganda -de la mano con lo que se mencionó anteriormente desde Quintana (2001)-, etc.
- Sin consensuar: Las creencias a diferencia del conocimiento, no requieren ser validadas o aprobadas por un grupo. Esto quiere decir igualmente que pueden cambiar de un momento a otro sin la necesidad de tener algún argumento o razón para hacerlo. De esta manera, las creencias tienen una condición más estática que maleable.
- Sin limitaciones: Las creencias no tienen reglas lógicas claras para determinar su relevancia respecto al mundo real. Lo anterior permite que las creencias tengan más influencia en la manera en que los individuos se organizan, piensan y comportan.

Ahora bien, habiendo comprendido lo que puede llegar a ser una creencia y las características que posee a partir de la visión de varios autores, Quintana (2001) plantea cuatro fuentes en donde los individuos generan sus creencias:

- 1) *La razón o el conocimiento*: La creencia se supone como un elemento proveniente del intelecto o el conocimiento. Sirve para combatir las dudas y generar verdades sobre el mundo. Se entiende como una característica asociada a la evolución.

- 2) *El sentimiento, el deseo*: La creencia nace de una necesidad. Puede llegar a ser incluso más grande que el conocimiento ya que surge de un impulso que motiva a creer y a hacer. No todo puede ser objetivamente demostrado ya que se puede caer en el error de desconfiar de la realidad en la cual se sustenta cada sujeto.
- 3) *La influencia de la sociedad y de la cultura ambiental*: Si bien el origen de una creencia puede nacer desde un plano objetivo (el intelecto) o subjetivo (el deseo) solo tiene un efecto gracias a la mediación de la cultura social. Así, en la práctica las creencias no se tienen, sino que se aprenden, en discordancia por lo planteado por Ortega y Gasset (1964) anteriormente. De esta manera la creencia se mezcla con la cultura de una raza o nación De igual forma, debido a la influencia social, los sistemas de creencia de las personas pueden llegar a creerse como algo absoluto. tal puede llegar a ser el caso por ejemplo del Conductismo.
- 4) *La voluntad de creer del propio individuo*: La postura anterior puede llegar a minimizar el papel e injerencia que tiene el sujeto sobre las creencias que tiene. Si bien el sujeto social es influenciado por otras fuerzas, sigue siendo alguien con propia voluntad y libertad. Así, puede modificar sus creencias, alimentarlas, cortarlas, etc. Ante esto, de la Pienda (1994), citado por Quintana (2001) plantea lo siguiente sobre la creencia: “es intuitiva. Implica una *decisión preferencial*, un preferir algo a otra cosa en el orden que sea. (...) Por eso, creer en algo o en alguien es por sí mismo un acto axiológico.” (p. 23.)

Por otro lado, Rokeach (1968) plantea que las miles de creencias que un sujeto tiene no pueden ser retenidas en su mente en un estado de desorganización o caos. Por tal razón, este autor asume que las creencias de una persona se organizan de alguna manera bajo un sistema estructurado el cual puede dejar ver consecuencias en su comportamiento. Dicho sistema, si bien está organizado psicológicamente, no necesariamente lo hace bajo una forma lógica. A partir de lo anterior, el mismo autor realiza un análisis sobre los tipos de creencias y define tres suposiciones: “primero, no todas las creencias son igualmente importantes para el individuo, las creencias varían a lo largo de una dimensión central-periférica. Segundo, entre más central sea una creencia, más se resistirá para cambiar. Tercero, entre más central sea una creencia que cambia, más amplias serán las repercusiones en el resto del sistema de creencias.” (p. 3). Aquí se hace importante entender entonces el concepto de centralidad que posee una creencia. Básicamente, lo que Rokeach plantea es que entre más conectada esté una creencia con otras, más implicaciones y consecuencias tendrá para otras creencias, por tanto, es más central. De esta manera se da la construcción de un sistema de creencias, partiendo de una que se interconecta y comunica con muchas otras, y a raíz de esto adquiere más importancia.

A partir de toda la información anterior, se puede establecer cómo las creencias que un profesor tiene y ha configurado a lo largo de su vida, pueden influir y afectar sus juicios de valor, comportamiento y experiencias en el aula de clase. Por esta razón es que Pajares (1992) pide que se les preste más atención a las creencias que tienen los profesores de una manera más crítica, y que se realicen más investigaciones sobre el tema. De hecho, esta última postura se reafirma con lo que piensan Reyes y Arteta de Molina (2001), en cuanto a que, si bien el sistema de creencias de un maestro influye en sus acciones dentro del aula

dentro de un contexto específico, dicho maestro también pertenece a un grupo cultural donde se encuentran muchos otros individuos que no poseen su mismo sistema de creencias. Ahora bien, enfocándose en los profesores en formación, también es importante prestar atención a sus sistemas de creencias, en tanto muchas de ellos ya están bien establecidos para el momento en que ingresan a la universidad. De igual forma, Lortie (citado en Pajares, 1992) “llama esto el aprendizaje de la observación el cual ocurre durante los muchos años que los estudiantes pasan en la escuela.” (p.322). Estas creencias incluyen cargas -positivas o negativas- de lo que implica ser un buen o mal profesor, la manera de comportarse en el aula de clase, métodos efectivos de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Por su parte, Pajares (1992) también expone que la mayoría de los profesores en formación tienen sesgos egoístas y visiones nada realistas del mundo, en tanto perciben que las habilidades o atributos que tienen son los adecuados para llevar a cabo una enseñanza exitosa. Otra cosa común es el hecho de pensar que ellos no van a cometer los mismos *errores* que cometieron otros profesores o incluso tienden a pensar que van a ser mejores profesores que sus compañeros. Este tipo de situaciones han llevado incluso a que Wilson (citado en Pajares, 1992) llame a algunas de estas creencias como disfuncionales o traicioneras. Este problema se acrecienta en el sentido en que el profesor en formación no cambia de ambiente en su paso por el colegio, la universidad y su posterior trabajo. Su realidad es casi la misma, lo cual no lo lleva a modificar su sistema de creencias existente, ni a generar nuevas creencias. Dicha realidad no se ve amenazada, por lo tanto, esta no se ve afectada por la educación superior. Es distinto para estudiantes de otras carreras en tanto, cuando inician sus prácticas lo hacen en sitios completamente nuevos (juzgados, campos, quirófanos, etc.) los cuales les exigen hacer nuevas concesiones con sus creencias existentes, por lo tanto, deben desarrollar nuevas realidades prácticamente desde la nada.

Por tal razón, para los profesores en formación es bastante complicado aportar a nuevos cambios en el sector educativo ya que sus sistemas de creencias tienen un arraigo profundo en las experiencias que han vivido desde pequeños, y en su mayoría, aquellos estudiantes que se deciden a ser profesores tienen una identificación positiva hacia la enseñanza, lo que hace que se reafirmen las prácticas convencionales y no se presenten desafíos ni cambios a la hora de enseñar dentro de la manera tradicional. Así, las creencias que los profesores han forjado desde sus experiencias en la escuela dictan el rumbo sobre cómo comportarse, qué y cómo evaluar, qué es apropiado o no en el aula de clase, entre muchos otros,

A partir de toda la información anterior, tiene sentido realizar una exploración sobre las creencias que poseen los profesores en formación y cómo estas se relacionan con aspectos que los mismos deben desarrollar durante su paso por la universidad como lo es por ejemplo, su papel como investigadores. Si bien el trabajar con creencias ha sido catalogado- de acuerdo con Pajares- por muchos autores como algo “complicado o desordenado”, es cierto que estas pueden aportar gran información no solo a los sujetos que las poseen si no al sector educativo en general, en términos de conocer y entender la realidad que viven los profesores en las aulas de clase y las prácticas de enseñanza aprendizaje que se dan dentro de ellas. De hecho, como lo menciona Fenstermacher (citado en Pajares, 1992), “las creencias pueden ser el único y más importante constructo en la investigación educativa.” (p. 329).

Metodología

Este estudio se realizó a partir de un diseño de corte cualitativo y en perspectiva de un estudio de caso que permitió alcanzar los objetivos propuestos. Para el estudio se tuvo la participación de 13 profesores en formación, 7 de ellos hacen parte de la licenciatura en español e inglés y 6 de la licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés.

Tipo de investigación

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo en tanto sus objetivos de acuerdo con Johnson y Christensen (2004) permiten al investigador describir, explorar y descubrir de manera inductiva determinado fenómeno.

Este tipo de investigación se ajusta a los ambientes educativos ya que permite identificar necesidades específicas de un grupo en un contexto determinado e intervenir sus prácticas sociales. Además, este tipo de enfoque permite dar cuenta de realidades que no se basan en ideas preconcebidas. El objetivo de este tipo de investigación no es confirmar teorías sino plantear respuestas a las necesidades encontradas en el grupo objeto de investigación. Para esto se tiene en cuenta la siguiente definición de Albert (2006) quien afirma que el enfoque cualitativo se orienta a descubrir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales.

Por otro lado, McKay (2006) plantea que la investigación cualitativa se asume de manera holística, teniendo en cuenta gran variedad de factores en situaciones específicas. Esto permite que se tengan varios ángulos y perspectivas desde donde observar el fenómeno de manera profunda en situaciones naturales y sobre todo teniendo en cuenta el contexto social de los participantes.

Estudio de caso interpretativo-cualitativo.

Para esta investigación se entiende el estudio de caso desde las siguientes posturas:

De acuerdo con Merriam (1998) el estudio de caso es una descripción y análisis intensivos de algún fenómeno o unidad social. Esto es importante ya que le permite al investigador generar descubrimiento, interpretación y entendimiento de la situación de estudio y no se enfoca en probar hipótesis. De igual forma se ajusta a esta investigación ya que en los estudios de caso es imposible separar el fenómeno en estudio de su contexto.

Por otro lado, Saldaña (2011), sostiene que el estudio de caso tiene un gran valor en tanto permite realizar un estudio en el cual se puede examinar a profundidad la unidad de análisis. De igual forma, el mismo autor afirma que un estudio de caso debe ser: descriptivo, particular y heurístico, entendiendo esto último como la cualidad de descubrir o hallar. Dentro del campo de la investigación, el estudio de caso es muy representativo ya que permite estar cerca al sujeto o caso en estudio, ya sea a través de observación o desde la misma interacción.

Bromley (1986) también aconseja la selección del estudio de caso cuando el investigador está interesado en el desarrollo de un proceso, y lo menciona de esta manera,

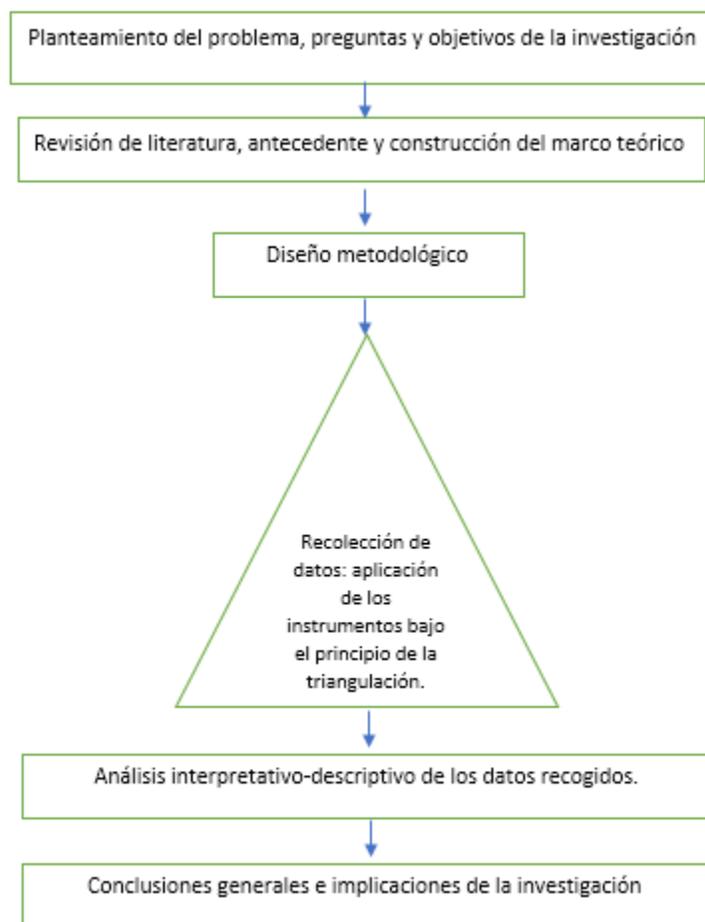
entendiendo que existen dos pasos fundamentales durante un estudio de caso: primero un monitoreo, donde se describe el contexto y los participantes, y una posterior explicación del caso, donde se describe o confirma el proceso realizado. Otro aspecto que caracteriza el estudio de caso es que se pueden dividir en tipos. Estos dependen primero de la orientación disciplinar, y segundo, de la intención del investigador, que para el caso de esta investigación, es describir e interpretar en tanto permite analizar e interpretar y -en algunos casos- teorizar sobre el fenómeno en estudio. Finalmente, Zainal (2007) quien es citado por Shoaib y Mujtaba (2016) plantea que el estudio de caso es el único método viable para extraer información implícita y explícita de los participantes. Esto permite que se pueda realizar una descripción consistente y posterior interpretación de las condiciones del contexto y del fenómeno en estudio.

Fases del proceso metodológico investigativo

Para el desarrollo del proceso metodológico investigativo se siguieron seis fases tal como se observa en la Figura 1, en donde en la primera fase se generó el planteamiento del problema, preguntas y objetivos de la investigación. Después de esto, en la segunda fase se realizó una revisión de literatura y antecedentes y se construyó el marco teórico. En la tercera fase se formuló el diseño metodológico bajo el cual se fundamentaron las fases cuatro y cinco correspondientes a la recolección de datos, aplicación de los instrumentos y posterior análisis interpretativo-descriptivo de los datos recogidos. Finalmente, en la fase seis se plantearon las conclusiones generales e implicaciones de esta investigación.

Figura 1

PROCESO METODOLÓGICO INVESTIGATIVO



Fuente: adaptado de Martínez (p.182), 2006, Pensamiento & Gestión, núm. 20.

Contexto

Esta investigación se llevó a cabo en dos programas de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Dichos programas son: Licenciatura en Español e Inglés y Licenciatura en Español y lenguas extranjeras con énfasis en Inglés y Francés, las cuales se encuentran adscritas al Departamento de Lenguas (DLE) y este a su vez a la Facultad de Humanidades (FHU). La UPN es una universidad de carácter público que tiene

como misión la formación de profesores en todas las áreas y para todos los niveles del sistema educativo. La universidad cuenta con cinco facultades, veinticuatro programas de pregrado, catorce programas de posgrado y un doctorado en educación. Para el segundo semestre de 2020, las licenciaturas cuentan con 148 estudiantes que se encuentran realizando su práctica pedagógica en instituciones del sector público.

El perfil que define a un egresado de la Universidad es ser un profesional destacado como formador, investigador, orientador, administrador, evaluador e integrador de la escuela y comunidad. El plan de estudios de los programas del departamento de lenguas se organiza en torno a cuatro ambientes de formación (pedagógico, deontológico, disciplinar e investigativo) y dos momentos del desarrollo profesional que corresponden al ciclo de fundamentación y al ciclo de profundización. (Doc. Autoevaluación, 2013).

En el primer ciclo, la formación pedagógica se considera como un proceso fundamental en el proceso formativo de los estudiantes. Luego, a partir del octavo semestre (segundo ciclo de formación) como parte del componente investigativo los estudiantes inician el proceso de práctica, que se fundamenta en los espacios de: proyecto de investigación en el aula, práctica pedagógica asistida, práctica pedagógica autónoma y trabajo de grado I y II.

Población y Selección de muestra

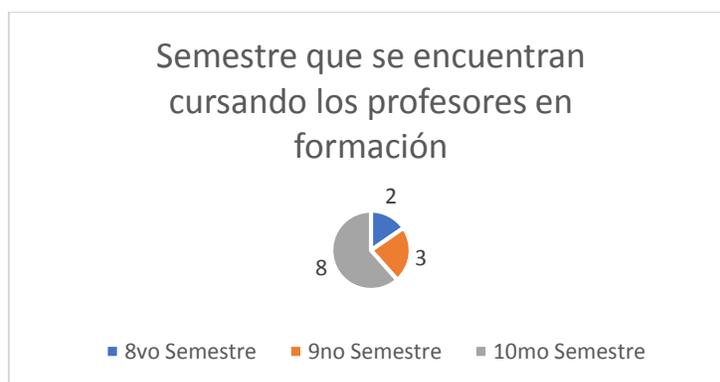
La muestra escogida seleccionada para el desarrollo de esta investigación es una muestra homogénea, entendida de acuerdo con Hernández et al (2014), como aquella en donde “las unidades comparten un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos

similares. Su propósito se concentra en el tema que se está investigando” (p. 388). De acuerdo con estos mismos autores, una forma de muestra homogénea es también conocida como muestra típica, la cual, según Merriam (1998), permite desarrollar una comprensión de los participantes, del contexto y de las situaciones, reflejando tendencias de elementos típicos y comunes entre ellos. En este tipo de muestra la población con la que se trabaja resalta aquello que es normal o promedio dentro del fenómeno en estudio.

En el caso de esta investigación la muestra está compuesta por 13 profesores en formación, 7 de ellos hacen parte de la licenciatura en español e inglés y 6 de la licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés. Por otro lado, 12 son mujeres y 1 hombre, Los profesores en formación estaban en los semestres 8, 9 y 10 - como lo muestra el gráfico 2.- en el momento de realizar esta investigación.

Gráfico 2

SEMESTRE QUE SE ENCUENTRAN CURSANDO LOS PROFESORES EN FORMACIÓN



De igual manera, los profesores en formación se encontraban desarrollando su práctica pedagógica investigativa y trabajando en su proyecto de investigación en las líneas de investigación establecidas por el DLE y su Coordinación de Práctica tal como se

muestran en el gráfico 3: inglés como lengua extranjera: 4, francés como lengua extranjera: 1, enseñanza de español como lengua materna: 4 y literatura en español: 4.

Gráfico 3

LÍNEA DE PRÁCTICA ESCOGIDA POR LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

. Línea de práctica:

[Más detalles](#)

● Español	4
● Inglés	4
● Francés	1
● Literatura	4



Cada uno de los participantes decidió voluntariamente hacer parte de esta investigación, por ello, cada uno aprobó el formato de consentimiento informado que se puede ver en el anexo no. 3.

Papel del investigador

En esta investigación el investigador asume el rol de Observador-participante según lo establecido por Baker (2006) quien argumenta que el investigador si bien inicia su proceso observando, en algunos momentos puede llegar a establecer contacto e interactuar con los participantes de la investigación. Si bien esto puede depender en gran medida de las habilidades interpersonales que tenga el investigador para la interacción, no se puede olvidar que, dentro del enfoque cualitativo, el investigador es la primera fuente de recolección de datos, y para esto debe conocer a cabalidad el contexto en el que se

encuentra. Por otro lado, dentro de los estudios de caso es importante entender que existe una etapa de monitoreo y de posterior explicación y descripción.

Así, para realizar el monitoreo o proceso de observación y análisis y la posterior descripción e interpretación, es necesario conocer más a profundidad y complementar la información que los participantes puedan llegar a dar.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos utilizados para indagar sobre las creencias que tienen los profesores en formación sobre la investigación en lenguas extranjeras fueron:

Grupos Focales

Los grupos focales o grupos de enfoque de acuerdo con Hernández et al. (2014) consisten en reuniones en pequeños o medianos grupos en donde los participantes mantienen una conversación a profundidad respecto a uno o varios temas en un ambiente informal y relajado. De igual manera, Hatch (2002) plantea que los grupos focales bien pueden ser el método de recolección de información base para cualquier estudio de corte cualitativo. De hecho, también pueden ser usados regularmente con el fin de complementar otros tipos de datos cualitativos, por ejemplo, los obtenidos a través de cuestionarios, observaciones, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, Morgan (2008) y Barbour (2007) (también citados por Hernández et al., 2014) afirman que en los grupos focales “más allá de hacer la misma

pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos y cómo se construyen grupalmente significados” (p. 409). Debido a esto es importante que la persona a cargo de coordinar el grupo focal pueda conducir la conversación de manera que todos los participantes intervengan, evitando que uno de los participantes dirija el tono y curso de la sesión.

En esta misma línea, Bell (2005), afirma que los grupos focales pueden ser estructurados, con preguntas preparadas con anticipación, o totalmente sin estructura en donde el coordinador de la sesión casi no tiene participación. En este sentido tiene más una función de moderador o facilitador que de entrevistador. Esta característica del grupo focal es muy relevante ya que la misma autora argumenta que si es muy estructurado puede ser demasiado directo para lograr la exploración adecuada de las creencias, entendimientos e interpretaciones que tienen los participantes sobre el problema en cuestión.

Los grupos focales aplicados en esta investigación buscan dilucidar la visión colectiva que los profesores en formación tienen hacia su proceso formativo en lenguas extranjeras y qué creencias se han creado alrededor de este tema. Si bien se han planteado una serie de preguntas base en el diseño de este instrumento como se puede ver en el anexo no. 4, es importante que quede claro que las voces de los participantes son las que predominan con el fin de que sus visiones, creencias, opiniones y experiencias sean las que emerjan a partir de la interacción de todo el grupo, tal como lo recomiendan Cohen et al. (2007).

Cuestionario

De acuerdo con Johnson y Christensen (2004) y Wallace (2006) este instrumento es usado cuando el investigador quiere obtener información sobre pensamientos, sentimientos, actitudes, creencias, valores, percepciones, anécdotas, experiencias, ideas, opiniones, preferencias, entre otras. Este instrumento puede ser usado para recolectar datos desde el enfoque de investigación cualitativo, el cual fundamenta esta investigación.

En la construcción del cuestionario es necesario tener en cuenta que este puede tener tanto preguntas como enunciados. Respecto a esto es indispensable tener extremo cuidado en la manera en que se redacta y presenta la pregunta o enunciado, así como la instrucción que la acompaña, con el fin de evitar malentendidos, suposiciones, ambigüedades, presencia de preguntas dobles, etc.

Para prevenir estas situaciones, Wallace (2006) recomienda nuevamente el uso del pilotaje para ver si el cuestionario funciona como está planeado, determinar su validez y confiabilidad, además de saber si las preguntas o enunciados son irrelevantes, irritantes, embarazosos, etc. Otro punto a favor del cuestionario es que permite ahorrar tiempo, y en este aspecto se complementa perfectamente con el uso de la entrevista o el grupo focal.

Como se puede ver en el anexo 5, el cuestionario usado en esta investigación indaga diversos aspectos, relacionados a conocer las creencias, opiniones y experiencias y que tienen los participantes respecto al tema central de esta investigación. Para ello está dividido en secciones con el fin de hacer más claro su uso, y acompañado de instrucciones claras y bien redactadas.

Documentos

Los documentos hacen referencia a tipos de materiales que pueden ser relevantes para el proyecto en curso. Merriam (1998) argumenta que los documentos se pueden referir a un rango amplio que abarca material escrito, visual y físico. De igual forma esta autora establece tres grandes tipos de documentos: registros públicos, documentos personales y material físico.

Es importante destacar que los documentos son, de hecho, una fuente de datos ya hecha, la cual permite tener un acceso más rápido a la información. De igual forma, al trabajar con documentos se asegura que no exista ningún tipo de alteración sobre el ambiente y los participantes. Otro aspecto relevante de este instrumento es que los documentos no son dependientes de los caprichos de los seres humanos, esto sobre todo cuando la colaboración de determinada persona es esencial para recolectar determinado tipo de datos. Además, es necesario tomar en cuenta que, en algunas ocasiones, los documentos son la única manera que un investigador tiene para abordar una temática específica.

Hay que aclarar que, si bien la mayoría de los documentos no han sido creados o diseñados con fines investigativos, como se mencionó anteriormente, estos dan la oportunidad de observar el problema desde una perspectiva específica. Además, tomando nuevamente a Merriam (1998) “los datos documentados son particularmente una buena fuente para estudios de caso cualitativos porque ellos pueden conectar una investigación en el contexto del problema que está siendo investigado”. (p. 126). Esto último encaja perfectamente con el enfoque investigativo y tipo de estudio de esta investigación.

Para este proyecto de investigación los documentos tienen un carácter esencial. Los proyectos y propuestas de investigación que los profesores en formación construyen en el marco del desarrollo de su práctica pedagógica investigativa se convierten en una fuente esencial para conocer cómo la formación investigativa que han recibido los lleva a escoger y desarrollar los temas que han fundamentado sus investigaciones. Dichos documentos son de vital importancia ya que por medio de la triangulación se puede contrastar su información, con aquella proveniente del cuestionario y el grupo focal para así llegar a un mejor entendimiento de sus creencias en relación con la investigación que han realizado o no en lenguas extranjeras.

Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de octubre de 2020 a febrero 2021, de la siguiente manera:

Tabla 1

PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Etapas	Instrumento	Fecha
Diseño del instrumento	Cuestionario y Grupos Focales	Octubre-noviembre 2020
Pilotaje	Cuestionario y Grupos Focales	Diciembre 2020
Aplicación	Cuestionario	Diciembre 2020
	Revisión de documentos	Diciembre 2020-febrero 2021
	Grupos Focales	Febrero 2021

Fuente: adaptado de Sagor, 2000, ASCD.

Es importante precisar que tanto el pilotaje como la aplicación del cuestionario y de los grupos focales fue realizada de manera virtual a través de las plataformas de *Microsoft Forms* para el cuestionario y *Zoom* para los grupos focales. Esto último debido a la

imposibilidad de concretar encuentros presenciales teniendo en cuenta la situación de pandemia global a raíz del COVID19 la cual se presenta desde el mes de marzo de 2020 y se extiende hasta la actualidad, y en donde una de las principales recomendaciones por parte de los expertos es practicar el distanciamiento social.

Para el inicio del proceso de recolección de datos se realizó un pilotaje del cuestionario y el grupo focal con 3 estudiantes activos y 3 egresados de los programas de licenciatura en donde se pudieron definir y pulir las preguntas a aplicar con los profesores en formación que componían la muestra. Cada uno de ellos dio su autorización y consentimiento para el registro de sus respuestas en los dos instrumentos.

Después de haber realizado el pilotaje, el primer instrumento de recolección de datos que se aplicó fue el cuestionario, el cual estuvo compuesto de tres secciones. Todas las preguntas hechas en las secciones dos y tres estuvieron fundamentadas en las preguntas y objetivos de investigación y el marco teórico. De esta manera, la primera sección estuvo compuesta de siete preguntas en donde se les preguntó a los participantes, datos concretos de referencia personal con el fin de poder establecer una caracterización del grupo. La segunda sección se compuso de tres preguntas abiertas con la finalidad de conocer información relacionada con los procesos de investigación llevados a cabo por los participantes durante su proceso de formación. La tercera y última sección se enfocó en indagar acerca de las creencias sobre investigación en lenguas extranjeras a partir de cuatro preguntas abiertas, dos de selección múltiple y una escala de Likert.

Continuando con el procedimiento de recolección de datos, se dio inicio a la revisión documental de los proyectos de grado (estudiantes de 10mo semestre) y propuestas de investigación (8vo y 9no semestres) realizados por los profesores de formación en el

marco de su práctica pedagógica investigativa, con la finalidad de indagar sobre el proceso formativo investigativo en lenguas extranjeras que los profesores en formación recibieron a lo largo de su paso por los programas de licenciatura, y su reflejo en las propuestas y proyectos de grado planteados. Cada profesor en formación realizó un proyecto o propuesta de investigación bajo la asesoría y acompañamiento de un profesor designado por el DLE y dichos documentos están formulados bajo ciertos parámetros establecidos por la Coordinación de Práctica del DLE. Los profesores en formación deben dar cuenta en sus documentos del proceso de práctica pedagógica investigativa realizado durante los últimos tres semestres de sus respectivas carreras.

En los tres grupos focales que se desarrollaron, los profesores en formación tuvieron un espacio para expresar de forma libre sus creencias personales respecto a la formación investigativa en lenguas extranjeras recibida en su proceso formativo y su posición frente a su papel como profesores investigadores dentro de sus prácticas pedagógicas. Los tres grupos focales estuvieron compuestos por 5, 2 y 6 participantes, respectivamente.

En cada una de las aplicaciones de los instrumentos, los profesores en formación fueron informados acerca de los objetivos y motivaciones de la investigación, y brindaron su consentimiento y autorización para el tratamiento de sus datos personales, el uso de sus respuestas consignadas en el cuestionario y grupo focal y la revisión documental de sus proyectos y propuestas de investigación.

Procedimiento de análisis e interpretación de la información

El procedimiento de análisis utilizado en esta investigación fue la triangulación con el fin de mostrar la confiabilidad y validez de la misma en tanto esta permite minimizar los sesgos y tendencias del investigador de acuerdo con Mertens y Guba y Lincoln, (citados por Hernández et al., 2014). De igual manera, Sagor (2000) plantea que la triangulación es un proceso que involucra el uso de múltiples e independientes fuentes de datos para establecer la verdad y precisión de una premisa (p. 113).

La triangulación en cualquier investigación permite observar un fenómeno desde distintos ángulos con el fin de contrastar y comparar los datos recolectados. El usar esta multiplicidad de fuentes de datos lleva a responder de forma verídica y confiable las preguntas sobre las que se fundamenta la investigación. Laws, quien es citado por Bell (2005), afirma que la clave de la triangulación es observar la misma cosa desde diferentes perspectivas y así ser capaz de confirmar o desafiar los resultados de un método con los de otro. (p. 116). Para entender de mejor manera la triangulación en esta investigación, se sistematizaron los instrumentos de recolección de datos junto a las preguntas de investigación a través de la siguiente matriz:

Tabla 2

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN.

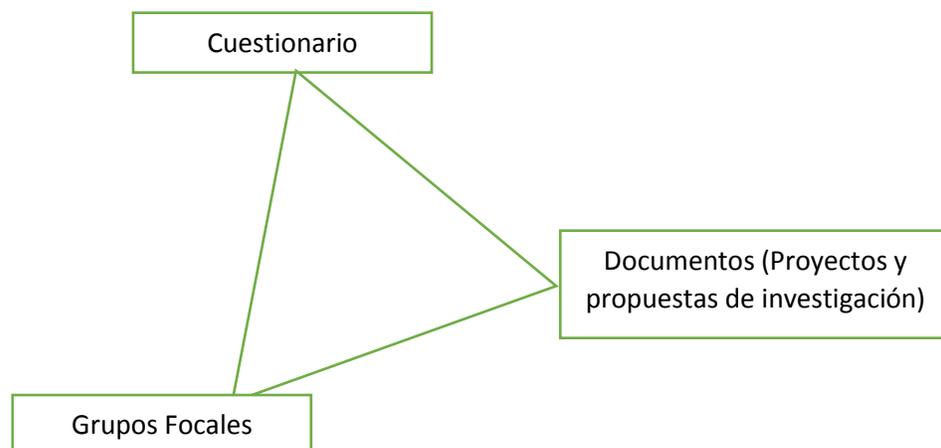
Pregunta de investigación	Fuente de datos #1	Fuente de datos #2	Fuente de datos #3
¿Qué creencias sobre la formación en investigación en lenguas extranjeras tienen los profesores en formación de 2 programas de licenciatura en una universidad de la ciudad de Bogotá?	Grupos focales con los profesores en formación	Cuestionario dirigido a los profesores en formación	Documentos: proyectos de grado y propuestas de investigación de los participantes.

¿Cuál es el papel de la investigación en lenguas extranjeras en 2 programas de licenciatura en una universidad de la ciudad de Bogotá?	Grupos focales con los profesores en formación	Cuestionario dirigido a los profesores en formación	Documentos: proyectos de grado y propuestas de investigación de los participantes.
--	--	---	--

Referente a la aplicación de la triangulación en estudios de caso, Soy (citado por Shoaib y Mujtaba, 2016), afirma que una fortaleza significativa del estudio de caso radica en que este implica el uso de múltiples fuentes y técnicas en el proceso de recolección de información. De igual manera Shoaib y Mujtaba (2016) afirman que “el alma de la metodología del estudio de caso es la triangulación. (...) La triangulación en un estudio de caso puede mejorar aún más la solidez de sus resultados, en donde un conjunto de datos puede validar o negar los resultados de otro conjunto, pero en ambos casos agrega algo a los resultados finales”. (p.91). En la misma línea, Adelman et al. (citados por Cohen y Manion. 1980), afirman que la triangulación en un estudio de caso permite representar, de manera justa, los diferentes puntos de vista de los participantes, aunque estos puedan llegar a ser conflictivos. De esta manera, la Figura 2. muestra la manera en que se desarrolló el proceso de triangulación en esta investigación con los tres instrumentos de recolección de datos:

Figura 2

PROCESO DE TRIANGULACIÓN



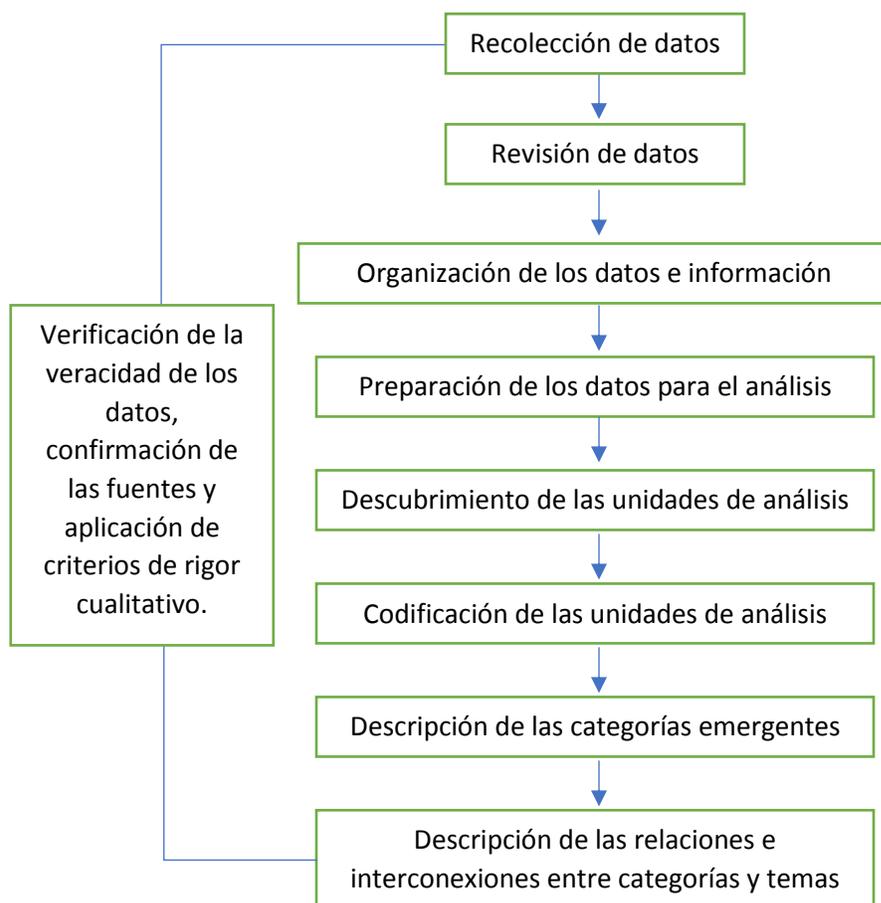
Una vez recolectada la información a través de los tres instrumentos, se procedió a formular una estructura con la finalidad de establecer las categorías y subcategorías de análisis tal como lo proponen Hernández et al. (2014) “En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura”. (p. 418).

Categorías de análisis

Para definir las categorías de análisis que emergieron a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos se planteó la siguiente estructura teniendo en cuenta el proceso de análisis cualitativo para generar categorías o temas propuesto por Hernández et al. (2014):

Figura 3

PROCESO DE GENERACIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS



Fuente: adaptado de Hernández et al. (p.423), 2014, McGraw-Hill.

Partiendo de la estructura anterior y habiendo aplicado el ejercicio de triangulación a los tres instrumentos, se pudo realizar un ejercicio de escrutinio en el cual se destacaron frases clave, citas de los participantes y “momentos codificables” dignos de atención como lo establece Boyzatzis (citado por Saldaña, 2009), a través de la asignación de colores. Este proceso llevó a la definición de la relación de categorías de análisis emergentes, mediante la cual se describieron e interpretaron las creencias de los profesores en formación respecto a la formación investigativa en lenguas extranjeras y su relación con la práctica pedagógica.

Análisis de Resultados

Después de haber finalizado la aplicación del último instrumento para recolectar los datos, se realizó un proceso de transcripción de las respuestas, codificación y análisis de las mismas siguiendo el proceso mostrado en la figura 3, con el fin de identificar toda la información disponible sobre las creencias de los profesores en formación respecto a su formación investigativa en lenguas extranjeras y su relación con sus prácticas pedagógicas. Cada uno de los tres instrumentos pasaron por el proceso de triangulación con el fin de verificar su validez y veracidad. Antes de iniciar con la presentación del análisis de datos se hace necesario aclarar algunas abreviaturas que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del mismo:

- Cuestionario On-line (CO)
- Grupo Focal 1. (GF1)
- Grupo Focal 2. (GF2)
- Grupo Focal 3. (GF3)
- Proyectos y/o propuestas de investigación (PI)

De igual forma, por cuestiones de ética teniendo como premisa el principio de confidencialidad, los nombres de los profesores en formación que participaron en esta investigación fueron sustituidos, de acuerdo con lo que aconsejan Hernández et al (2014) en cuanto se puede hacer en el reporte de resultados. Así, se asignaron las siguientes abreviaturas:

- Para nombrar información presente en el CO y los PI: Profesor en Formación 1 (PF1), Profesor en Formación 2 (PF2) y así sucesivamente hasta el Profesor en Formación 13 (PF13).
- Para nombrar información presente en el GF1: Profesor en Formación 1 (PF1), Profesor en Formación 2 (PF2) y así sucesivamente hasta el Profesor en Formación 5 (PF5).
- Para nombrar información presente en el GF2: Profesora en Formación 1 (PF1), Profesora en Formación 2 (PF2)
- Para nombrar información presente en el GF3: Profesor en Formación 1 (PF1), Profesor en Formación 2 (PF2) y así sucesivamente hasta el Profesor en Formación 6 (PF6).

En primera medida, el cuestionario aplicado de manera on-line (CO) proporcionó información tanto personal -adecuada para caracterizar a los participantes- como referente a las creencias que los participantes tienen sobre la formación en investigación que recibieron como profesores de lenguas extranjeras en formación y sobre las creencias que tienen en cuanto al realizar investigación en lenguas extranjeras bajo el marco del contexto educativo colombiano.

En segundo lugar, la revisión documental que se realizó con los proyectos y/o propuestas de investigación (PI) realizados por los PF permitió encontrar información relevante en cuanto a la puesta en práctica de ejercicios investigativos en lenguas extranjeras o no, a partir de la formación recibida en el DLE y los sistemas de creencias que han forjado desde su ingreso a la universidad.

Finalmente, los grupos focales (GF 1,2,3) fueron una manera de brindarles a los participantes un espacio libre para que pudieran expresar sus voces y dar a conocer sus creencias respecto a su proceso formativo, su relación con el DLE y el contexto educativo colombiano y su papel como profesores investigadores en formación.

Una vez se determinó esta información siguiendo los parámetros de la triangulación, se procedió a definir dos grandes categorías y ocho subcategorías de análisis relacionadas con las creencias de acuerdo con lo que afirma Quintana (2001), en tanto estas son un conjunto de ideas y realidades positivas y negativas que una persona o grupo reconocen, aceptan y asumen como parte fundamental de sus maneras de interactuar en la sociedad. Así, la primera categoría hace referencia a la formación investigativa en lenguas extranjeras y la segunda, al papel del profesor en formación como investigador. Ambas categorías se dividieron en cuatro subcategorías cada una tal como se presenta en la tabla 3:

Tabla 3

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Categoría	Subcategoría	Definición
Formación investigativa en lenguas extranjeras	Proceso formativo	Creencias que los profesores en formación han forjado respecto a su proceso de formación investigativa en lenguas extranjeras.
	Relación teoría-práctica	Creencias sobre la formación teórica en investigación y su aplicación práctica.
	Acompañamiento de profesores y/o asesores	Creencias sobre la influencia que tienen los profesores/asesores en el proceso formativo en investigación en lenguas extranjeras.
	Papel de los programas de licenciatura	Creencias relacionadas con dificultades externas (administrativas, organizacionales) que afectan la formación investigativa en lenguas extranjeras.
El papel del Profesor en formación como investigador	Temas de investigación	Creencias sobre lo que un profesor en formación puede escoger investigar en relación con las lenguas extranjeras y la lengua materna
	Motivación y dificultades personales	Creencias sobre los aspectos que determinan la relación de los profesores en formación con la investigación en lenguas extranjeras.
	Contexto	Creencias sobre las condiciones para realizar investigación en lenguas extranjeras en el contexto nacional.

	Relación entre la investigación y la práctica pedagógica	Creencias sobre la importancia que los profesores en formación le otorgan a la investigación en lenguas extranjeras en relación con su práctica docente.
--	--	--

La primera categoría da cuenta de las creencias que los profesores en formación tienen sobre la formación investigativa en lenguas extranjeras que han recibido durante su estadía en la universidad. Ante esto, los primeros datos que se analizaron fueron proporcionados por el CO en donde se les preguntó sobre la cantidad de espacios académicos relacionados directamente con investigación que habían cursado.

El plan de estudios de ambos programas cursados por los PF plantea que existen dos ciclos en el proceso formativo de los estudiantes, uno de fundamentación (1-6 semestres) y otro de profundización (7-10 semestres). Dentro del primer ciclo, los estudiantes reciben 3 espacios académicos relacionados directamente con la investigación, mientras que en el segundo ciclo reciben 5. Teniendo en cuenta lo anterior, el gráfico 4 muestra que en el marco del ciclo de fundamentación el 70% de los PF recuerdan haber cursado el primer espacio relacionado directamente con investigación ofertado en 4 semestre, llamado modelos de investigación, mientras el 100% recuerda el espacio de investigación interdisciplinaria I ofertado en 5to semestre y el 77% el espacio de investigación interdisciplinaria II de 6to semestre.

Respecto a los espacios académicos del ciclo de profundización el 77% de los PF recordó el espacio de proyectos de investigación en el aula de 8 semestre. Por otro lado, el 27% mencionó los espacios de práctica pedagógica investigativa asistida y Trabajo de

grado I, ofertados en 9 semestre y el 37,5% trabajo de grado II y el 25% mencionó el espacio de práctica pedagógica investigativa autónoma presente en 10° semestre.

Gráfico 4

ESPACIOS ACADÉMICOS RELACIONADOS DIRECTAMENTE CON LA INVESTIGACIÓN



Si bien la información presente en el gráfico 4 es reveladora en tanto los profesores en formación no recuerdan con claridad los espacios académicos relacionados con la formación investigativa, es de destacar que así mismo algunos de ellos nombraron otros espacios en los que la investigación no es la temática central, pero en los cuales recibieron orientaciones investigativas por parte de los profesores a cargo. Tal es el caso de espacios académicos mencionados por los PF en el CO:

CO-PF3: *“Adicionalmente, hubo espacios en los que se realizaron proyectos de investigación: Estudios culturales, Lenguaje mente y cerebro, Observatorio de procesos de*

aprendizaje, Lenguaje y contextos sociales y cognitivos, y Contexto normativo, PEI y proyectos pedagógicos”.

CO-PF4: *“Historia de epistemología de la pedagogía, Construcción de la identidad del pedagogo, Modelos de investigación, Identidad del estudiante y estilos cognitivos, Investigación Interdisciplinaria, Observatorio de procesos de aprendizaje”.*

CO-PF5: *“ejercicios prácticos en otras materias donde se hacen pequeñas investigaciones, como en Lenguaje mente y cerebro o lenguaje y contextos sociales y cognitivos”.*

CO-PF13: *“Lenguaje y Contextos sociales”.*

A partir de los datos mostrados hasta este momento se puede observar que los PF reconocen haber recibido espacios académicos de formación en investigación, sin embargo, sus contenidos parecen no ser lo suficientemente significativos como para ser recordados completamente con claridad en instancias posteriores. De igual manera se evidencia que los PF no perciben una continuidad fija en su formación investigativa en tanto esta parece iniciar casi a la mitad de su carrera -sin tener completamente claro que inicia en 4 semestre- y se prolonga por seis semestres con una interrupción evidente en el 7 semestre en el cual no tienen ningún espacio académico directamente relacionado con la investigación. (ver anexo no. 7) Ante esto es necesario recordar a Diker y Terigi (1997) en cuanto sugieren que la formación inicial de maestros en investigación debe ir acompañada de una estructura organizacional fuerte dentro de los programas académicos e instituciones formadoras de maestros y del entendimiento que este es un proceso que requiere bastante tiempo teniendo en cuenta la complejidad de los contenidos que la componen.

A partir del análisis realizado para la categoría de formación investigativa en lenguas extranjeras, se evidenciaron varios aspectos que se clasificaron en las siguientes cuatro subcategorías:

- 1) Proceso formativo
- 2) Relación teoría-práctica
- 3) Acompañamiento de los profesores y/o asesores
- 4) Papel de los programas de licenciatura.

Respecto a las creencias que los PF han forjado en relación con su proceso de formación investigativa en lenguas extranjeras, los resultados de los GF muestran que si bien existe una formación investigativa, esta no sigue un proceso claro y eficaz:

GF1-PF5: *“uno ya llega a hacer su tesis, siente que hay muchos vacíos y eso es muy frustrante. Entonces, pues en mi experiencia siento que no hubo un proceso. Realmente no fue algo continuo y estable y que de verdad pues, uno sintiera que sí aprendió a investigar, que puede ser algo útil, sino que se dejó como simplemente una materia más. (...) uno en las materias hace como pequeños ejercicios de investigación, ¿no? Pero creo que esos ejercicios podrían tener una continuidad a lo largo de los semestres y que no sea solo un proyecto de una materia, sino que empata teniendo como un hilo conductor”*.

GF1-PF4: *“entonces como que una investigación uno la saca por decirle investigación entre comillas la saca es como en un semestre y a lo mal hecho”*.

GF1-PF1: *“como tal yo digo que el proceso de investigación que maneja la universidad al momento de educar a otras personas si es bastante pobre; creo que es muy*

paupérrimo en muchos aspectos principalmente porque no hay una coherencia entre sus profesores”.

GF2-PF1: “cuando me enfrenté realmente a la investigación como tal, fue en el proyecto que fue desde octavo a décimo semestre, digamos que un proceso... no me sentí... Yo no estaba muy preparada para... digamos desarrollar todo el proyecto de investigación entonces sí siento que hace falta como acompañamiento o que haya más fuerza en la investigación desde los primeros semestres en la universidad porque no, no pasa; o en mi caso no pasó”.

GF2-PF2: “yo diría que no no es como que uno tenga ese proceso también, como que a lo largo de toda la carrera, sino que se focaliza más que todo ya hacia el final”.

GF3-PF2:” me parece que, que, pues desde el inicio no se da, en la que tendría que profundizarse no se profundiza, hay otras que tienen unas apuestas y que realmente al final es que uno le toca como sacar de lo que, de sus experiencias, a lo largo de la carrera en todas las materias, como para llegar a, al resultado final”.

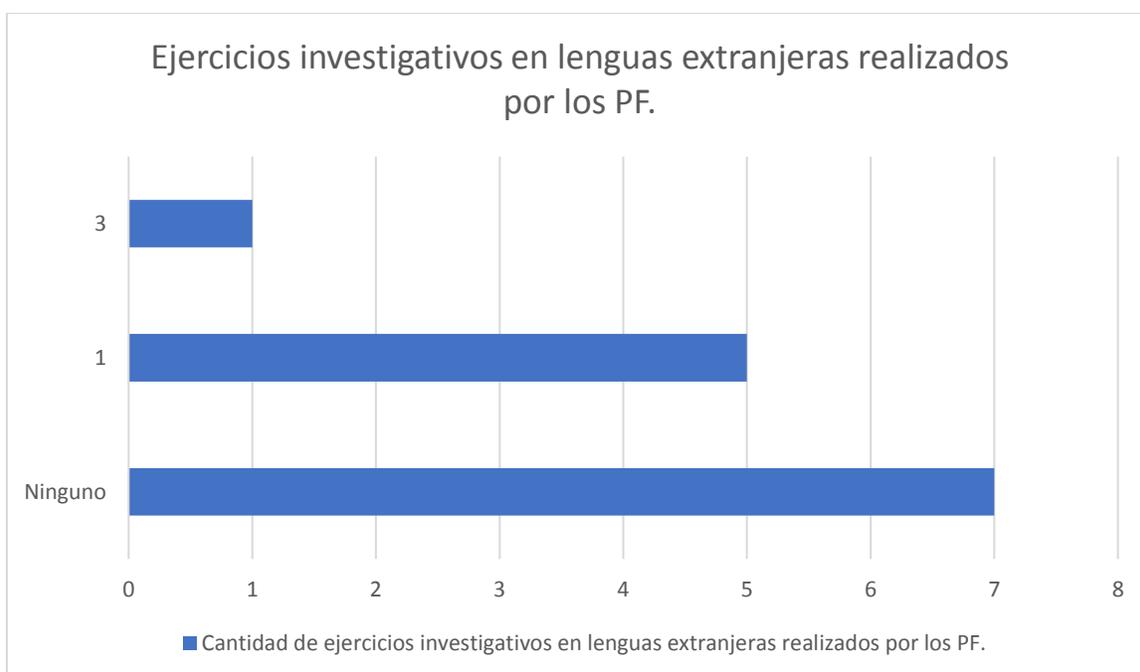
GF3-PF3: “yo creo que no, desde inicio de carrera no, digamos que de pronto es un trabajo algo muy autónomo por parte de unos profes (...) pero hasta que uno no ve investigación interdisciplinaria no se estrella, o sea hasta ahí uno, desde ahí, digo, uno empieza el proceso como tal con respecto a la investigación, de resto no, para nada”.

Con la información expuesta anteriormente se puede afirmar que los PF no creen recibir un proceso formativo en investigación durante su ciclo de fundamentación y esto se ve relegado a los últimos tres semestres cuando realizan su práctica pedagógica

investigativa. De igual forma, esta situación parece incrementarse específicamente en relación con la formación investigativa y su aplicación en lenguas extranjeras. Al indagar sobre esta situación en el CO, se les preguntó a los PF por la cantidad de ejercicios investigativos (observaciones, revisiones documentales, estados del arte, monografías, etc.) que habían realizado en lenguas extranjeras y el 54% afirmó no haber realizado ninguno. El 8% contestó haber realizado 3 ejercicios investigativos y el restante 38% contestó que solo 1, siendo este referido al proyecto de investigación final surgido de la práctica pedagógica investigativa.

Gráfico 5

EJERCICIOS INVESTIGATIVOS EN LENGUAS EXTRANJERAS REALIZADOS POR LOS PF.



Así mismo, durante el desarrollo de los GF, los PF manifestaron que, durante los espacios académicos relacionados directamente con la formación investigativa en el ciclo de fundamentación, ninguno fue impartido en lengua extranjera. Todos estos espacios

fueron impartidos en lengua materna y los profesores a cargo no necesariamente eran profesores de lenguas extranjeras. De esta manera lo expresaron algunos PF en los GF:

GF2-PF1: *“No, de hecho, fueron en lengua materna, siempre eran lecturas en español, y creo que una que otra rara vez digamos leímos algún documento en inglés, pero en sí las investigaciones y los ejemplos que utilizaban los profesores eran en español, no eran en lenguas, no eran investigaciones en lenguas”*.

GF2-PF2: *“No, en mi caso tampoco fue así, ninguno era en lenguas y de hecho hasta este semestre que vi lingüística aplicada ya por medio como de las lecturas y como de un enfoque que tenía la profe, uno ya ve como cómo sería más o menitos o qué idea le podrían dar a uno para investigaciones de ese tipo”*.

GF3-PF5: *“yo siento de verdad que la mayoría de clases son siempre en español y pues que nos dan todo es en español, Fonética en español, sintaxis en español, todo, todo siempre es en español, las literaturas que son materias tan geniales, todo es siempre en español, bueno después las literaturas de las lenguas pero para mí, la carrera está enfocada es en español, no está enfocada en las lenguas”*.

GF3-PF3: *“Pero bueno digamos que en ese aspecto lo de la lengua estoy de acuerdo con PF5 por eso, y pues en español vemos todas, todo el resto de clases y teniendo en cuenta en investigación todas las materias que vemos de investigación y que nos sirven para proyecto y trabajo de grado son en español”*.

Lo anterior posiblemente ha contribuido a que la mayoría de los PI presentados por los estudiantes del DLE en los últimos años hayan sido realizados en español y no en

lenguas extranjeras- tal como se mencionó en el planteamiento del problema de esta investigación- teniendo en cuenta que toda la formación investigativa que los PF han recibido en el ciclo de fundamentación se hizo en lengua materna. Otro aspecto es que esta situación también pudo haber creado un alejamiento de los PF hacia la realización de investigación en lenguas extranjeras. De hecho, en el CO se les preguntó a los PF sobre sus creencias al investigar en español y en lenguas extranjeras y si su formación investigativa en lenguas extranjeras les era útil o no y ante la pregunta: A partir de la formación que ha recibido, ¿encuentra alguna diferencia entre investigar en lengua materna o investigar en lenguas extranjeras? Sí/No y ¿Por qué?, los PF respondieron:

CO-PF2: *“Considero que es diferente debido a que se tiene más dominio de la lengua materna”.*

CO-PF5: *“No lo sé, pues mi experiencia en investigación de lengua extranjera ha sido nula. No sé, si los procesos son similares o disímiles a lo que se lleva a cabo en la investigación de lengua materna”.*

CO-PF10: *“Sí porque enseñar una lengua extranjera no sólo implica adentrarse en su aspecto formal sino también en todos aquellos aspectos que inciden en ella y que permiten tener una nueva perspectiva de mundo. Por tal razón, considero que la investigación también experimenta esta diferencia ya que es necesario comprender nuevos contextos que permitan llevar a cabo un ejercicio investigativo mucho más cercano a la lengua que está siendo objeto de estudio”.*

CO-PF11: *“Considero que mi formación ha sido más enfocada a la investigación en lengua materna, por lo que no sé si tenga una diferencia”.*

CO-PF12: *“Sí, digamos que investigar en lengua materna parece tener más diversidad en cuanto a posibilidades de problemas de investigación en cambio en lengua extranjera parece ser limitado a la mejora de habilidades de escucha”*.

CO-PF6: *“No encuentro mucha diferencia, muchas de las teorías de investigación se utilizan para ambos escenarios”*.

CO-PF7: *“No, considero que ambas deben ser estrictas y rigurosas, tal vez en lenguas extranjeras sea un poco más complicado por el nivel de lengua que se debe tener”*.

CO-PF8: *“No, investigar es investigar. Es decir, independientemente de si se investiga una lengua materna o extranjera lo importante es comprender y generar conocimiento para que este pueda ser aceptado o rebatido en futuras investigaciones por profesores o estudiantes. Lo importante es realizar la pregunta correcta para abrir el debate”*.

A partir de lo anterior y en relación con la primera subcategoría referente al proceso formativo, el 62% de los PF argumentó creer que sí existen diferencias al investigar en una lengua o en otra, por ejemplo el acceso que se tiene a diversas fuentes documentales dependiendo de la lengua, nivel de lengua del PF, estilos de escritura y formulación de la estructura del documento escrito (número de capítulos). El 23% cree que no existen diferencias aludiendo a que las metodologías y teorías investigativas existentes pueden ser aplicables a cualquier lengua y que en realidad se le debe dar importancia es al objeto de estudio. Finalmente, el 15% restante manifestó no haber recibido una formación

investigativa en lenguas extranjeras que le permitiera tener bases para responder la pregunta.

Respecto a la utilidad de la formación investigativa en lenguas extranjeras, tal como se puede ver en el gráfico 6, un 23% los PF manifestó que la formación les es muy útil, otro 23% que es útil, mientras un 46% optó por la opción de algo útil y un 8% consideró que no es para nada útil.

Gráfico 6

UTILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS PF.

13. La investigación en lenguas extranjeras en su formación profesional es o ha sido:

[Más detalles](#)

Insights

● Muy útil	3
● Útil	3
● Algo útil	6
● Para nada útil	1



De acuerdo con lo anterior, el 92% de los PF creen que su formación investigativa en lenguas extranjeras es útil en algún grado dentro de su desarrollo como profesores de lenguas extranjeras. Sin embargo, esta información contrasta con las siguientes afirmaciones recogidas tanto en el CO como en los GF:

CO-PF5: *“Considero o no tengo presente el haber realizado investigación en lengua extranjera, sólo en lengua materna, por tanto, no ha sido muy trascendental en mi formación. Por el contrario, todas mis experiencias investigativas en lengua materna han sido fundamentales para movilizar mi pensamiento sobre lo que es ser profesor”.*

CO-PF6: *“Las clases de investigación fueron enfocadas principalmente en español y al encontrar estos problemas en esta lengua. Además, la formación investigativa no fue constante y transversal”*.

GF1-PF1: *“ni siquiera nosotros mismos sabemos en qué nos formaron en investigación”*.

GF3-PF6: *“las lenguas tienen como una personalidad, ¿si me hago entender? Y para mí no es lo mismo digamos, más que nada en el proceso reflexivo justamente investigar en español, en inglés o en francés, porque o sea para mí por lo menos leer un mismo texto en tres diferentes lenguas me hace pensar y me hace reflexionar de manera diferente”*.

Si bien la información anterior plantea una postura en cuanto a las creencias que tienen los PF en su proceso formativo en lenguas extranjeras, es importante mencionar que los PF consideran fundamental recibir este tipo de formación lo cual se traduce en un deseo o interés para conducir ejercicios investigativos en lenguas extranjeras tal como lo muestra el gráfico 7.

Gráfico 7

INTERÉS DE LOS PF EN REALIZAR INVESTIGACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS

15. ¿Qué tan interesado está en realizar investigación en lenguas extranjeras?

[Más detalles](#)

 Insights

 Muy interesado	6
 Interesado	7
 Algo interesado	0
 Para nada interesado	0



Los datos de este último gráfico se complementan con las siguientes respuestas consignadas en el CO referentes a la importancia que un profesor en formación en lenguas extranjeras le debe dar a la investigación:

CO-PF4: *“Los profesores se enfrentan a retos diarios con sus estudiantes, al tener una formación investigativa, tendrán herramientas para afrontar de la mejor manera dichos retos. Pues, para desarrollar didácticas para la enseñanza de lenguas debemos saber y tener en cuenta con la población que se trabaja que les motiva y demás”*.

CO-PF13: *“El profesor de lenguas debe tener formación investigativa principalmente para defender su posición en la escuela y precisamente a la escuela misma. Hoy hay muchos lugares para aprender, pero solo uno para enseñar: la escuela”*.

CO-PF11: *“es necesario tener formación investigativa dada la importancia de realizar investigación en el aula, con el fin de mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje. Como profesores de lenguas, se nos hace necesario estar todo el tiempo investigando con el fin de buscar mejoras y ampliar nuestro conocimiento en el campo de la educación”*.

CO-PF8: *“la actitud investigativa ayuda al maestro a identificar problemáticas o preguntas que generan investigaciones por medio de las cuales se puede realizar propuestas para la implementación de otros paradigmas o mejoras en los procesos de enseñanza/aprendizaje”*.

A partir de todo lo anterior se puede afirmar que los PF de lenguas extranjeras ven el proceso de formación investigativa como un pilar fundamental en su desarrollo como

profesores de lenguas. Por esta razón, dicha formación debería estructurarse como un proceso desde el inicio hasta el final de la carrera, ya que tal como lo plantea la RAE (2021), la palabra *proceso* consiste en una acción para ir hacia adelante con tiempo y en cumplimiento de unas fases sucesivas. Así, teniendo en cuenta lo descrito hasta este momento, se puede afirmar entonces que este proceso formativo en investigación debería contar con estas características si se espera que los PF puedan aplicar este conocimiento en sus prácticas pedagógicas educativas.

Por otro lado, y en orden de darle un cierre a esta primera subcategoría es importante mencionar que en ocasiones existen otros factores -en este caso no académicos- que influyen en los procesos formativos en investigación que reciben los PF en el DLE de la UPN. Por ejemplo, en la revisión documental de los PI, se pudo determinar que los 11 PI de los estudiantes de noveno y décimo semestres, tuvieron que interrumpir el proceso que había comenzado en octavo semestre, debido a la pandemia global a causa del COVID19 que inició en el primer semestre de 2020, De igual manera es necesario tener en cuenta que el calendario académico de la UPN en 2020 se modificó debido a situaciones relacionadas con un paro estudiantil que se presentó en 2019, ocasionando dificultades para organizar los tiempos en que los PF pudieron ir o no a realizar sus prácticas pedagógicas investigativas de forma presencial. De esta manera lo que en un principio se había planteado como PI basados en Investigación Acción Participativa (IAP) tuvo que cambiar a propuestas de innovación pedagógica.

La segunda subcategoría hace referencia a las creencias que los PF tienen sobre la formación teórica que recibieron y su aplicación práctica. A partir de la información

recolectada en el CO y los GF, se refleja que los PF creen que, si bien reciben formación investigativa en varios espacios académicos, en muchas ocasiones esta formación es más teórica que práctica. Tras realizar el cruce de los instrumentos, estas son algunas de las afirmaciones que hicieron los PF tanto en los CO como en los GF:

CO-PF4: *“A lo largo de la carrera se ve mucha teoría frente a la investigación, pero los espacios para la práctica de ello son muy limitados. Además, el enfoque de investigación que maneja el departamento es de "camisa de fuerza" no hay elección y si o si debe ser como ellos lo proponen, sabiendo que día a día se encuentran problemas y tipos de investigación nuevas que podrían ser de mucha más ayuda”.*

CO-PF10: *“Sin embargo, dichos trabajos de investigación, en la mayoría de los casos, no pudieron ser implementados en aula, lo cual reduce el proceso del ejercicio investigativo”.*

GF1-PF4: *“porque muchas veces uno siente que tal vez toda esa parte teórica, en cuanto a investigación sí está presente durante la carrera, pero hace falta como un campo de práctica en el cual uno pueda como tratar de explotar un poco más esos conocimientos que se dan pues en ciertas materias”.*

GF1-PF5: *“es como muy importante el tema de asociar la información, creo que a veces uno se pierde mucho en un mar de información o en la búsqueda de lo mismo, que a veces uno como que no, no sabe cómo tomar eso que tiene y traerlo como a lo que es uno”.*

GF2-PF2: *” digamos ya en investigación interdisciplinaria 1 y 2 yo si no vi, digamos yo solamente vi teoría en ese momento y pues no fue nada aplicado”.*

GF3-PF2: *“creo que hace como falta aclarar, a qué se refiere cada, no sé si de pronto con ejemplos más, sea más tangibles, es que en la explicación y en la teoría se queda todo como muy en el aire”*.

Como se mencionó anteriormente los PF que participaron en esta investigación manifestaron su interés en realizar ejercicios investigativos en lenguas extranjeras, pero para poder hacerlo, y teniendo en cuenta la cantidad de ejercicios que han hecho (gráfico 5) también expresaron su creencia respecto a la necesidad de tener más aplicaciones prácticas aparte de lo visto en los espacios académicos, en donde puedan hacer análisis y reflexiones sobre los procesos y situaciones que se viven no solo en el aula si no en los distintos contextos educativos tal como lo afirman Herrera González (2010), Carr y Kemmis (1986), Bastidas (2002) y Reyes y Arteta de Molina (2001).

La tercera subcategoría referente a las creencias que tienen los PF sobre la influencia que tienen sus profesores y/o asesores en el proceso formativo en investigación en lenguas extranjeras, se relaciona directamente con el desarrollo de su proceso formativo en tanto dicha influencia en ocasiones se convierte en un factor determinante en la formulación y aplicación de ejercicios investigativos en lenguas extranjeras por parte de los PF.

En primer lugar, a partir de la revisión documental de los PI se pudo determinar que de los PF que se encontraban cursando décimo semestre, el 62.5% reconocieron el acompañamiento que tuvieron durante el desarrollo de su proceso formativo por parte de los profesores del DLE, como se puede observar en las siguientes afirmaciones:

PI-PF10: *“Finalmente, un agradecimiento especial a nuestra asesora, por su guía, paciencia y dedicación constante para poder alcanzar esta meta, sin ella no lo habríamos logrado”*.

PI-PF3: *“I would like to express my gratitude for the assistance given to me by my tutor, who provided insightful comments and suggestions”*.

PI-PF6: *“It is worth mentioning the guidance and assistance of our teachers who have contributed to this pedagogical proposal”*.

PI-PF2: *“a los profesores de la facultad que compartieron conmigo sus conocimientos y cosmovisión, especialmente a quienes fueron luz en la materialización de esta idea”*.

Por otro lado, los 2 PF que se encontraban en 8° semestre en el espacio académico proyecto de investigación en el aula, y los 3PF que estaban en 9° semestre en los espacios de trabajo de grado I y práctica pedagógica investigativa asistida, manifestaron tener inconvenientes con sus asesores en la formulación de sus proyectos sobre todo por el objeto de estudio sobre el cual querían basar sus proyectos. Tal situación se puede evidenciar en los siguientes extractos de los GF:

GF1-PF1: *“yo había escogido poesía para desarrollar por así decirlo las habilidades comunicativas, pero cuando llegué a trabajo de grado con el profesor -no estoy en desacuerdo en lo que hizo ni nada- sino que él me cambió todo como eso, entonces, me enfocó más a la literacidad crítica, digamos que, en ese aspecto, no se*

conectó para nada y luego ahorita con la pandemia me tocó volver a empezar todo desde cero”.

GF1-PF5: “la falta de continuidad entre los profesores eh... hacen que le derrumben a uno como sus expectativas del proyecto y que tiendan a cambiárselo demasiado”.

De igual manera, dentro de la información presente en los GF se pudo encontrar que los PF tienen creencias muy marcadas hacia la influencia -en ocasiones negativa- que tienen sus profesores durante su proceso formativo investigativo en lenguas extranjeras. Esto se evidencia en los siguientes extractos de los GF:

GF1-PF1: “Sí concuerdo con PF3 en el sentido de que digamos los procesos de investigación de muchas materias si dependen de cómo el profesor lo maneje (...) porque no hay una coherencia entre sus profesores. Listo, también es derecho la cátedra libre y todo, pero yo creo que deberían como dar puntos en común que se deberían desarrollar en todas las clases, así el profesor la maneje de otra manera”.

GF1-PF3: “Pues es que en inglés es muy difícil porque los profes son mucho más, digámoslo así, como cerrados frente a nuevas posibilidades de desarrollar un proyecto entonces como que en inglés se pide mucho entre comillas “innovar” pero cualquier cosa que uno de pronto quiera implementar “no sirve o no es muy bueno”.

GF1-PF1: “No lo voy a negar, porque también una vez lo pensé, que es la fácil, “busco el profesor que sea fácil y ya entonces he conocido gente que dice, bueno vi con tal profesor, no lo pase, entonces listo, la vuelvo a meter, me tocó con el mismo profesor,

entonces la cancelé y la busco con el profesor que sea fácil” Mucha gente se remite a un profesor que es muy fácil”.

GF2-PF2: “las primeras materias son como “es que el profe investigador, es que la actitud del profe investigador, que no sé qué...” o sea, te venden la idea todo el tiempo, pero no te la muestran tal cuál como, como ellos lo hacen y ese debería ser el principio”.

GF3-PF2: “el profe (...) él me decía como que no, que por qué no me iba mejor entonces por la lectura, y por hacerle caso entonces, pues claro, me fui por un lado que yo no tenía claro (...) a mí me parece que apostarle a escribir literatura es algo muy valioso y él no me dejó irme por ese lado, me fui por el otro por hacerle caso y terminó todo (...) Y pues no volví a hacerlo en literatura porque todavía seguía él, entonces dije: “No.”

No obstante, la información cruzada también demostró que hay algunos PF que indicaron haber recibido un aporte positivo en el acompañamiento que les brindaron sus asesores:

GF3-PF1: “estoy haciendo mi trabajo de grado con gamificación, y mi asesor trataba de esforzarse, ¿sí? O sea, él leía de verdad, pero él decía como “no tengo mucha información sobre esto, tal vez lo podamos pasar a otro asesor” y me parece chévere que los profesores se den cuenta de que nunca paras de investigar y que sus líneas, o lo que ellos saben no es lo correcto, sino que ellos también tienen y los estudiantes los obligan, a investigar más allá”

GF3-PF1: “pero siento que el acompañamiento de un buen asesor sí marca la diferencia, digamos que una persona que lleva muchos años asesorando proyectos de

investigación, tiene las bases suficientes para decirle a uno: "mira, puedes irte por este lado, con estas consecuencias o digamos, si quieres mantenerte por este otro camino, tienes que cambiar esto".

GF3-PF6: *"de pronto uno no tiene como tal todas las bases, pero sí un buen asesor como que ayuda bastante o marca la diferencia (...) considero que la ayuda tanto del profe que me acompañó en esa, no sé, como en ese proceso de acoplar ese proyecto a la virtualidad fue muy buena porque él me dio muchos tips, me ayudaba, me aconsejaba, me empujaba siempre a plantearla, a no quedarme como estancada sino seguir (...) creo que (...) el proceso de acompañamiento de un buen asesor marca la diferencia".*

Hay que recordar que tal como lo plantean Diker y Terigi (1997), si bien uno de los objetivos de los programas de licenciatura es brindarles a sus profesores en formación herramientas metodológicas para que se formen como investigadores, también es necesario que tengan un acompañamiento adecuado por parte del cuerpo profesoral para que no asuman este desarrollo de manera solitaria.

La cuarta subcategoría se relaciona con la formación investigativa en lenguas extranjeras, en tanto se refiere a las creencias que tienen los PF a propósito del papel de los programas de licenciatura en este proceso. En este sentido, y teniendo en cuenta a Diker y Terigi (1997) cuando afirman que se debe contar con toda una estructura organizacional alrededor de la investigación en los programas de licenciatura, la información que arrojó la triangulación de la información mostró la existencia de ciertas creencias que se relacionan con las dificultades externas (administrativas, organizacionales) que afectan la formación investigativa en lenguas extranjeras de los PF.

Como se mencionó anteriormente, una creencia recurrente de los PF es el hecho de no contar con espacios prácticos para realizar investigación. En un principio este es un factor que se ve presente en la construcción de las mallas curriculares de los programas de licenciatura y es una creencia se ve arraigada en los PF como lo evidencian estas afirmaciones:

GF1-PF4: *“considero que hacen falta más como esos espacios porque pues los espacios de investigación realmente son muy pocos”*.

GF3-PF6: *“falta de espacios un poco más de aplicación diaria”*.

GF3-PF2: *“uno decía, listo, ¿Qué propongo?, Y entonces se encontraba con varios limitantes, como, por ejemplo, "no, pues es que usted tiene que aplicarlo en un semestre porque es que en trabajo de grado 2 usted lo que va a hacer es analizar datos, entonces tiene que ver algo que solamente se pueda cubrir en un semestre”*.

Sin embargo, la mayoría de las instituciones tratan de ofrecer espacios alternativos para complementar la formación que se brinda netamente en los espacios académicos, como es el caso por ejemplo de grupos de investigación, semilleros de investigación, redes académicas, generación de eventos académicos, entre otros.

Ante la pregunta formulada en los GF: *¿conocen si en el departamento de lenguas hay semilleros de investigación?*, un 57% de los PF a los que se les hizo la pregunta respondieron que NO y el 43% respondió que SÍ. Sin embargo en el GF se encontró que algunos de los PF creen que los grupos de investigación y los semilleros de investigación son lo mismo.. Este hecho demuestra que existe desconocimiento por parte de algunos de

los PF de la forma como se organiza la investigación en la Universidad y en los programas.

Sin embargo, en los GF los PF brindaron algunas respuestas como las siguientes:

GF1-PF5: *“pues por mi parte, yo no sé de semilleros de investigación y pues tampoco sé la diferencia entre un semillero y un proyecto de investigación que lleven a cabo los profesores”*.

GF1-PF4: *“yo considero que como tal al departamento le hace falta como más comunicación en ese sentido”*.

GF1-PF1: *“Digamos que la información si puede estar, pero la manera en que la comunican a veces no es como la mejor”*.

No obstante, también respondieron que esta es una situación que se da en dos direcciones en tanto ellos como sujetos responsables de su proceso de formación deben asumir una actitud más activa en el mismo:

GF1-PF1: *“o de pronto también puede ser falta de interés del estudiante por ser curioso en esos aspectos”*.

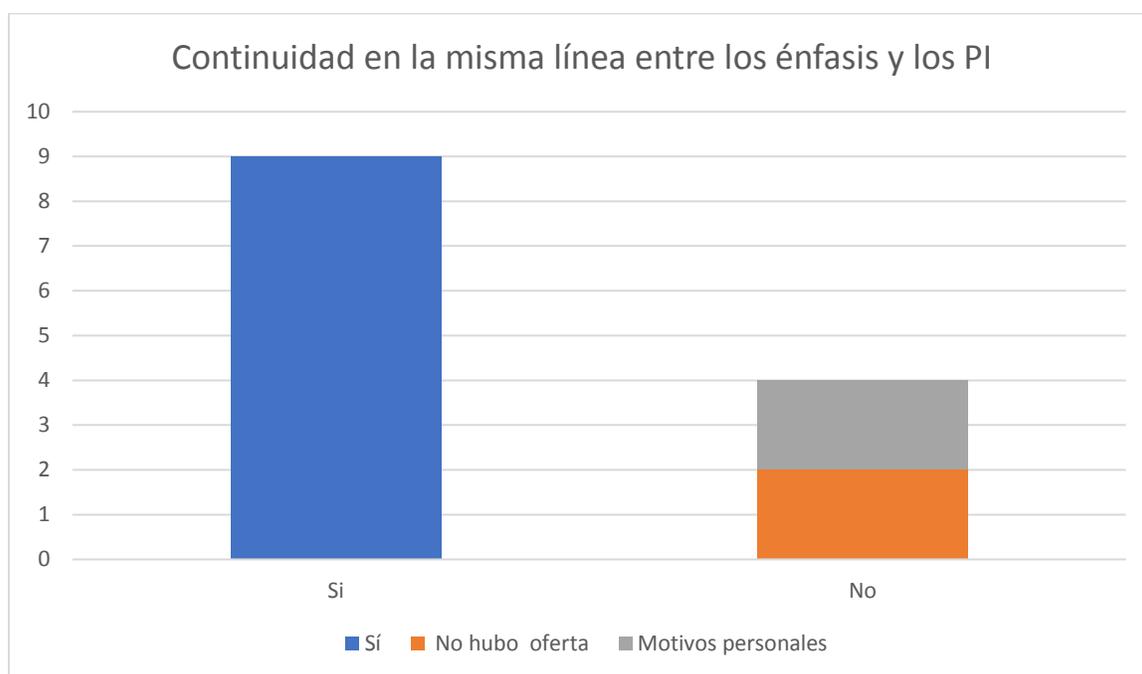
GF1-PF4: *“falta un poco de curiosidad como por saber sobre un poco de esos temas de investigación de pronto no sé, como falta de motivación o conocimiento frente a eso”*.

Por otro lado, la información suministrada por los PF refleja que en ocasiones sus procesos de formación investigativa se ven afectados por la no oferta o cancelación de los grupos que registran. Un caso en especial es el de las asignaturas de énfasis I y énfasis II

que se ofertan en sexto y séptimo semestres respectivamente. Estos espacios si bien no están directamente enfocados a la formación investigativa, sí están pensados para brindarle a los PF la oportunidad de ir formulando el proyecto de investigación que quieren desarrollar desde octavo semestre. Es decir que lo ideal sería que los PF pudieran formular su PI en la misma línea en la que escogieron los dos espacios académicos de énfasis.

Gráfico 8

CONTINUIDAD EN LA MISMA LÍNEA ENTRE LOS ÉNFASIS Y LOS PI



El gráfico 8 muestra que el 70% de los PF pudo realizar tanto los énfasis como la propuesta o proyecto de investigación en la misma línea. De este 70%, el 50% lo hizo en las dos líneas de lengua materna y el 20% en líneas de lengua extranjera. De igual manera, dentro del 30% que no pudo continuar en la misma línea, el 15% aludió a problemas con la oferta de los énfasis y el otro 15% a motivos personales. En cuanto al problema de oferta con los énfasis se destaca el caso del énfasis en francés, el cual sí se oferta por parte del

DLE pero no ha podido abrirse durante los últimos años ya que no se llega al cupo mínimo de inscritos exigido para su apertura. Esto ha significado que los PF que desean hacer su proyecto de investigación en francés hayan tenido que ver obligatoriamente uno de los otros énfasis ofertados en lengua materna o en inglés.

Finalmente, la información procedente de los instrumentos permitió visualizar otra creencia referente a que existen problemas al momento de realizar investigación en lenguas extranjeras relacionados con los parámetros que el DLE tenía establecidos en cuanto a las instituciones para realizar la práctica pedagógica investigativa y el tipo de metodología investigativa que los PF podían aplicar.

A partir de la revisión de los PI y la información proveniente de los GF, el grupo de PF pertenecientes a 10 semestre y que iniciaron con su PI de manera presencial en colegios públicos de la ciudad de Bogotá en 2019-2020, manifestaron tener problemas en relación con sus expectativas frente a lo que creían que podían realizar en las clases y lo que les fue permitido hacer por las instituciones.

GF3-PF2: *“importa mucho la disposición de tanto de la institución como de los profes (...) yo me comuniqué con ella (la profesora a cargo del curso) y ella dijo que, que el coordinador había dicho que solamente se iban a poder reunir una vez a la semana y por, pues en un encuentro sincrónico, entonces ella me dijo, “no pues, digamos tú me puedes ayudar a llamar lista, a recibir trabajos en un correo”.*

GF3-PF5: *“en nuestro caso que solo vamos a colegios públicos, pues la situación es muy compleja, simplemente por la población a la que nos dirigimos, por los recursos que*

no tenemos, y también, claro, la disposición de los profes a ayudarnos también va a ser complicada muchas veces”.

GF1-PF4: “yo inicie digamos que el proceso presencial y es de un, pues, desde el principio, que la ida al colegio, que le asignen a uno el curso, que, si la profesora le da a uno el espacio para hacer los diagnósticos, para hacer las encuestas”.

GF1-PF1: “a veces no se puede implementar porque si el profesor titular está manejando algo totalmente distinto, pues uno no lo puede como hacer en su totalidad”.

Lo anterior refleja que los PF forjan ciertos sistemas de creencias basados en los conocimientos que reciben durante su proceso formativo, lleno de expectativas e ideales como lo plantea Quintana (2001), los cuales reciben un fuerte choque al enfrentarse a una nueva realidad -como la de hacer la práctica en un colegio público- a la que no están acostumbrados.

Por otro lado, sobre todo a partir de la información obtenida a través de los GF se puede afirmar que los PF tienen una creencia en relación con la postura “tradicional” que tiene el DLE con respecto a la estructura que tiene establecida para la presentación de los PI y la aplicación solo de la IAP en las instituciones con las que tiene convenio para la realización de las prácticas. Así lo reflejan los siguientes ejemplos:

GF3-PF1: “sí siento que eso es algo muy en contra del departamento, en cuanto a la formulación de proyectos de investigación, que digamos los jurados tienden a, a matar las ilusiones de todo el mundo a veces, y lo que buscan es cambiar la idea completamente simplemente porque no se acomoda a la estructura de la que están acostumbrados de

recibir proyectos de grado; digamos que son un poco tradicionales en ese sentido, y los proyectos que no se ajustan a esa línea tradicional que ellos están acostumbrados a leer, entonces no sirven”.

GF3-PF4: “lo digo tradicional, en el sentido de, por eso, o sea, como muy arraigados, y muy casados con la idea de una investigación-acción que tiene que ser en un colegio, y en los colegios que ustedes deciden, y ya, o sea, ahí, te quedas en ese círculo, y no puedes mirar, si de pronto se puede encontrar una idea, pues que sea innovadora”.

GF3-PF3: “desde el inicio empezó el choque, porque mi enfoque de IAP no estaba en los estudiantes sino en las maestras. Yo tenía dos cursos de transición y mi enfoque eran las maestras y cómo ellas influían en los estudiantes. No era directamente con un asunto de aprendizaje, como está acostumbrado el departamento (...) solo creían que la IAP era lo único que funcionaba en el campo educativo, y pues eso realmente no, no es así.”.

GF3-PF6: “yo pasé por un proceso que era de planteamiento del proyecto como de manera presencial o digamos como pendiente a la investigación acción, pues yo estaba muy enfocada en eso, que es como lo tradicional”.

GF1-PF1: “la universidad está muy arraigada a lo que es netamente presencial y así mismo también se da cuenta de que está muy estructurada a lo tradicional en cierta medida como que se vaya todo por aquí”.

GF1-PF1: “digamos que la cuestión de que la universidad solo hiciera investigación-acción, bueno no sé si es del departamento como tal o de la universidad pues me permite ver que es muy inflexible con esas cosas, pues yo entiendo que la universidad es

la educadora de educadores y que tiene que poner como puntos altos para que la educación mejore y poner cosas para que cambie y se transforme la educación, pero arraigarse a lo mismo por mucho tiempo no, a veces no sirve, no genera cambios”.

GF1-PF5: *“demuestra que el departamento está muy arraigado a cosas muy tradicionales y que así mismo nos llevaban a nosotros a los estudiantes. Que salíamos con una visión muy tradicional de la educación que nos limitaban a ver que hay diferentes formas de investigar y que no solamente existe la investigación-acción”.*

Si bien autores como Angulo (2007) y Diker y Terigi (1997) destacan que la investigación-acción puede ser un puente para cerrar la brecha entre lo teórico y lo práctico, es necesario también tener en cuenta lo que a su vez plantean estas últimas, en tanto el uso de la IAP puede llevar a incurrir en la perpetuación de que los problemas educativos solo se pueden solucionar desde dentro del aula, lo cual le da sustento a las creencias de los PF que se mostraron previamente.

La segunda categoría se encuentra relacionada con el papel del profesor en formación como investigador y las creencias que los PF tienen al respecto. Ante la siguiente afirmación, presente en uno de los puntos de la escala de Likert incluida en el CO: *“Un estudiante de licenciatura en el departamento de lenguas de la UPN debería formarse como investigador”* El 76,9% de los PF afirmaron estar totalmente de acuerdo, mientras el restante 23,1% estuvo de acuerdo. Estos datos reflejan que los PF tienen una fuerte creencia en asumir que la formación investigativa es fundamental en su proceso formativo la cual se complementa con las respuestas que dieron al enunciado: *“La formación en investigación puede contribuir en su formación como docente de lengua extranjera”* en donde se

presentó el mismo porcentaje del enunciado anterior, 76,9% totalmente de acuerdo y 23,1% de acuerdo, lo que muestra coherencia en sus opiniones.

Por otro lado, respecto al enunciado: *“Para ser un buen profesor, se debe ser también un buen investigador”*, los datos reflejaron que un 23,1% estuvo totalmente de acuerdo, un 46,2% estuvo de acuerdo y el restante 30,8% no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo, es decir, que el 69,2% de los PF consideran que un profesor también debe ser investigador. A raíz de esta información y tras realizar el respectivo cruce de los instrumentos, se encontraron cuatro aspectos relevantes en cuanto a las creencias de los PF y su papel como investigadores, con los cuales se establecieron las siguientes subcategorías:

- 1) Temas de investigación
- 2) Motivación y dificultades personales
- 3) Contexto
- 4) Relación entre la investigación y la práctica pedagógica.

En cuanto a las creencias que los PF tienen respecto a lo que pueden investigar en lenguas, los resultados demuestran que esto depende en un principio de la relación de gusto o no que cada uno ha establecido con la lengua materna o extranjera y el trabajo que han realizado en espacios académicos previos a la práctica, los cuales los han llevado a tomar decisiones, como se observa en algunas de las afirmaciones de los GF:

GF1-PF1: *“Bueno en mi caso yo inicialmente quería escoger inglés el interés porque tenía como el interés fue por unos motivos personales y unos planes que tengo a futuro decidí cambiarlo a español”.*

GF1-PF4: *“el proyecto de investigación que trabajamos pues esos dos semestres fue relacionado a la escritura y a los procesos de escritura y como tu ya sabes Sergio mi proyecto de grado fue enfocado en procesos de escritura entonces como que si se nos dio la oportunidad de decir “bueno, queremos trabajar esto, tomemos lo que tenemos en el énfasis, saquemos de ahí”.*

GF1-PF5: *“seguí porque me interesó mucho lo que vi en mi énfasis. Seguí como por la misma línea y por esa línea voy, de literatura”.*

GF1-PF3: *“mi proyecto el que estoy desarrollando actualmente tiene que ver con análisis literario entonces sí siento que varias herramientas que vi durante el énfasis me han servido para empezar a plantear el proyecto (...) irse uno pues trata así como de tomar el camino en el que uno vea que va a responder de una buena forma porque igual obviamente es un proceso que requiere pues de muchas rigurosidad y de bastante responsabilidad”.*

GF2-PF2: *“Es que yo digo que es muy difícil determinar eso, porque es que ya depende del interés personal de la gente”.*

GF3-PF5: *“Sí, yo elegí la línea de inglés. Bueno la elegí porque tuve mucho acercamiento con el inglés y me parece que, que el inglés en el aula de clase se puede explotar de muchas maneras y puede ayudar mucho a los estudiantes; y en realidad desde*

un principio yo siempre quise elegir esa línea entonces fue más también por gusto que elegí esta línea”.

GF3-PF6: *“Mira, realmente escogí la línea de literatura, ya que era para mí una necesidad personal poder plantearme una investigación en literatura y pues llevarla a cabo de manera correcta, o sea era algo personal que quería trabajar en esa línea”.*

Por otro lado, al momento de escoger realizar investigación en lenguas extranjeras, la creencia común entre el grupo de PF es que esto se ve permeado por el nivel de lengua que el PF siente que tiene:

GF1-PF2: *“cuando yo la hice con mi amiga y cuando nosotros la escogimos pues como que uno siente que, que... Pues sabe inglés entonces como que es fácil hacer un proyecto investigación en inglés (...) lo que recuerdo de conversaciones entonces creo que son miedos también el nivel de lengua obviamente es muy difícil porque si bien yo creo que todo proceso de formación es muy individual y muy autónomo siento que igual la universidad tiene sus falencias frente a la segunda lengua, al inglés como lengua extranjera para nosotros, entonces cuando uno también llegué allí muchos profes exigen, le exigen a un nivel de lengua”.*

GF1-PF1: *“un factor, sí fue el nivel de inglés, que la gente no se siente con un nivel bastante bueno para llegar ahí porque digamos que empiezan a exigir más el momento de redacción de cómo escribe cómo plasma la información entonces diría que por esa parte sería un desgaste y la gente no quiere eso (...) He conocido gente que sí la ha tomado en el*

sentido como “oiga eso me ayuda a subir mi nivel de inglés” y toman como el desafío y el reto pero son muy pocos ”.

GF3-PF1: “yo estoy haciendo mi línea de investigación en español; básicamente la escogí por dos cosas: la primera que es muy personal y es por el miedo a enfrentarme a un jurado en inglés y la verdad el deseo de graduarme de la universidad”.

GF3-PF2: “Yo escogí la línea de español, entre las razones está igual que la PF1 el hecho de que enfrentar la escritura también, como tal la escritura de un proyecto implica demasiadas cosas, o sea para mí era bien complejo escribir y llegar a pensar que en la sustentación que implica tanta presión iba a tener que hablar en inglés a mí eso me mató”.

GF3-PF3: “me siento más confiada escribiendo en inglés por lo que yo sí, pues sí tuve la oportunidad de ver la asignatura de Expresión Oral Y Escrita (EXOYE) y siento que, que en español me cuesta mucho más, a pesar de que es la lengua materna ¿no?, no tengo ni idea de cómo redactar bien un documento, o sea como que no me siento cómoda... y en el inglés pues sí tuve como esas clases donde nos enseñan el párrafo y la cosa y así, entonces sí me sentí como un poco más tranquila por ese lado”.

Otra creencia que los PF tienen basada en la búsqueda de antecedentes que hacen al momento de formular sus PI, es que el departamento solo les permite hacer investigaciones sobre ciertos temas:

GF2-PF1: ¿qué se investiga en el departamento cuando las tesis se hacen en inglés y en francés?, es, va relacionado con, por ejemplo, a los procesos de escritura, mucha escritura, producción oral y digamos, “¿Qué efectos tiene, por ejemplo, el juego en la

enseñanza del inglés?" " la música..." digamos que sí las investigaciones están más centradas a producción y comprensión en lengua extranjera a producción y comprensión en lengua extranjera mediados siempre por alguna metodología”.

GF2-PF2: “Porque todo lo que los estudiantes hacían en las monografías, eran investigaciones basadas, en cualquier propuesta que sirva para mejorar cualquiera de las habilidades en inglés (...) hay cosas que son muy repetitivas en las monografías de inglés; por ejemplo, el "task based learning", te lo juro que hay como 1000 monografías de "cooperative learning" Entonces es muy repetitivo Y eso es malo, o sea, esos modelos son muy interesantes pero es malo que salgan tantas monografías utilizando el mismo”.

GF3-PF1: “esos profesores que siempre están trabajando lo mismo, leen lo mismo”.

GF1-PF4: “Uno se fija en el repositorio y hay épocas en donde uno ve lo mismo y encuentra lo mismo porque pues no hay de donde más”.

GF1-PF4: “uno se fija en los proyectos de grado de francés y de inglés y se trabajan es más que todo pues las habilidades ¿no? Que el speaking, el listening, pero pues de ahí no pasa y pasa lo mismo como con historias y demás y queda como en esa zona de confort y pues en español pasa lo mismo, o sea como que siempre se investigan los mismos temas y de hecho a mi me pasó al principio”.

Si bien las creencias descritas en esta subcategoría han estado presentes en los PF desde el inicio de construcción de sus propuestas, es oportuno decir que estas se encuentran en una etapa de adaptación o cambio, ya que debido a la pandemia originada por el COVID 19 y la imposibilidad de volver a las instituciones educativas y a la misma universidad,

estas situaciones impulsaron en gran medida un cambio en la manera en la cual se planteaban los PI por parte del DLE. De esta manera los PF de 10° semestre tuvieron que cambiar sus proyectos de IAP a propuestas de innovación pedagógica. Ante esto, las posibilidades que tenían los PF de 8° y 9° semestres se ampliaron en tanto ahora pueden enfocar la construcción de sus ejercicios investigativos en lenguas extranjeras por ejemplo en la construcción de material, revisiones documentales, generación de teoría, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, la revisión de los PI arrojó los siguientes datos a propósito de las temáticas en las cuales los PF desarrollaron sus PI:

Tabla 4

TEMÁTICAS PROPUESTAS EN LOS PI.

Línea	Título del PI	Temática
ESPAÑOL	NO TIENE TODAVÍA	Descripción de los conceptos de literacidad, literacidad crítica y literacidad digital y su relación con la literatura y otros medios.
	LECTUCRÍTICOS: LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS PUBLICITARIOS MEDIANTE RECURSOS DIGITALES	Propuesta didáctica para fortalecer la lectura crítica de textos publicitarios mediante el uso de los recursos digitales del blog y el Instagram LectuCríticos.
	ESCRÍBEME UNA CARTA. POSDATA: ESCRITURA COMO PROCESO	Propuesta pedagógica basada en el uso de herramientas tecnológicas para guiar el proceso de escritura
	LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CICLO II	Diseño de una propuesta didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora mediante gamificación con estudiantes de ciclo II.
Literatura	EL CRONOTOPO DE LA GLOBALIZACIÓN EN LAS OBRAS ILLONA LLEGA CON LA LLUVIA Y AMIRBAR DE ÁLVARO MUTIS	Análisis de las obras “ <i>Ilona llega con la lluvia</i> ” y “ <i>Amirbar</i> ” desde el concepto Cronotopo de la Globalización a partir la teoría literaria de Bajtin.
	NO TIENE TODAVÍA	Uso del cuento de hadas para contribuir a la educación emocional de los estudiantes.
	EVA LUNA Y LOS ECOS DE UNA SCHEHRAZADA EN LOS TIEMPO DE LA DICTADURA.	Análisis de contenido
	EL HÉROE LOVECRAFTIANO A LA LUZ DE LA CARNAVALIZACIÓN Y LA EXTRAPOSICIÓN DE MIJAÍL BAJTÍN	Análisis literario

Inglés	A PEDAGOGICAL PROPOSAL TOWARDS ENVIRONMENTAL AWARENESS THROUGH A SCHOOL NEWSPAPER	Propuesta pedagógica que tiene en cuenta el proceso de escritura de los estudiantes para crear conciencia sobre problemas ambientales
	CO-TEACHING: PRESCHOOL TEACHERS' INSIGHTS ABOUT THE EFL CO-ACTING PRACTICE	Percepciones de los profesores respecto al uso del co-teaching entre los profesores titulares y el profesor en formación
	PROMOTING WRITING SKILLS ON EFL FIFTH GRADERS THROUGH CHILDREN POETRY	Analizar los posibles efectos del uso de la poesía para niños para promover habilidades de escritura.
	IMPLEMENTING INITIAL INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH MULTIMODAL-TEXTS	Diseño de propuesta pedagógica para fomentar la competencia comunicativa intercultural
Francés	LES ENFANTS VILLEMARISTES EN SCÈNE: UNE PROPOSITION PÉDAGOGIQUE POUR FAVORISER LA PRODUCTION ORALE EN FLE	Propuesta pedagógica para permitir la producción oral en FLE apoyándose en el video como estrategia.

La información de la tabla 4 evidencia las siguientes tendencias de la investigación en los trabajos de los PF:

- Un 50% plantea el desarrollo de análisis literarios y de conceptos.
- Un 37.5% busca usar un instrumento con el fin de mejorar, fortalecer, promover alguna habilidad comunicativa de la lengua. (lectura o escritura)
- Un 12.5% busca usar un instrumento para contribuir no en aspectos de la lengua sino emocionales.

En el caso de los PI realizados en lenguas extranjeras se evidenció lo siguiente:

- Un 60% busca usar un instrumento con el fin de mejorar, fortalecer, promover alguna habilidad comunicativa de la lengua. (oral, escritura, interculturalidad)

- Un 40% busca trabajar con temáticas que no son netamente lingüísticas (conciencia ambiental y percepciones de sujetos)
- Un 80% se enfoca en la población estudiantil y el 20% en los profesores titulares.

Se observa que las temáticas que plantean los PF en los PI son más amplias de lo que creían en un principio. Si bien un 54% de los PI se involucran de manera directa con el desarrollo de alguna habilidad comunicativa, es de destacar que el 46% restante deja a un lado la creencia de los PF que se describió anteriormente sobre que lo común en el DLE es investigar temas directamente relacionados con el aprendizaje y enseñanza de las lenguas. En este sentido es importante ver que el 23% de los PI trabajan análisis literario y conceptual a partir del cambio presentado en el DLE y que por ejemplo el sujeto de estudio en el aula no sean directamente los estudiantes sino también el profesor. De igual manera es necesario destacar con base en los datos, que la enseñanza de las lenguas deja de concentrarse netamente en el aprendizaje de la lengua y pasa a verse como una herramienta para preocuparse por temas emocionales o ambientales.

La segunda subcategoría hace referencia a las creencias que los PF tienen sobre los aspectos que determinan su relación con la investigación en lenguas extranjeras. En el cruce de información entre los GF se pudo determinar que la motivación tiene un rol importante a la hora de comprometerse a realizar investigación en lenguas extranjeras por parte de los PF. De acuerdo con Rodríguez-Pérez (2012) cuando se habla de motivación se suele recurrir a términos como impulsos, incentivos, estímulos, deseos, necesidades o intereses, estados o procesos internos que interactúan con factores externos pudiendo ser inducidos por ellos. (p. 383). De esto se puede entender que el contexto sociocultural de un individuo

juega un papel importante en su construcción como sujeto en tanto este puede modificar los intereses, necesidades y creencias de este; como lo podemos observar en algunas de las afirmaciones de los PF en los GF:

GF1-PF2: *“desde mí, pues falta un poco de curiosidad como por saber sobre un poco de esos temas de investigación de pronto no sé, como falta de motivación”*.

GF1-PF1: *“o de pronto también puede ser falta de interés del estudiante por ser curioso en esos aspectos”*

De igual manera, en los GF se les preguntó a los PF sobre qué creían del hecho de que en sus programas académicos los estudiantes decidieran hacer propuestas investigativas más en lengua materna y no en lengua extranjera. Ante esto, se evidenciaron las siguientes respuestas:

GF1-PF5: *“Falta de confianza que de pronto uno tiene y a los comentarios que uno escucha de los profesores porque realizar un proyecto de investigación es duro y si uno no se siente confiado pues peor aún, entonces uno intenta irse como por el camino de no sufrir tanto”*.

GF1-PF3: *“existe mucha inseguridad y de pronto eso también es como algo que yo también he experimentado entonces uno cuando como que está ahí en ese punto en el que le toca decidir por dónde irse uno pues trata, así como de tomar el camino en el que uno vea que va a responder de una buena forma”*.

GF1-PF1: *“entre estudiantes tiende a haber como una segregación, entonces aparece el estudiante que habla bien inglés, entonces está el estudiante que lo habla medio bien y el que lo habla bien empieza a decirle que no habla bien, que no sabe hablar inglés entonces no sé, llega otra persona que habla un inglés macheteado y empiezan como a ofuscarlo, como a humillarlo en cierto punto”.*

GF1-PF5: *“se nota mucho la competitividad (...) y uno no tiene suficiente autoconfianza en uno mismo pues los compañeros fácilmente le pueden bajar la poca confianza que uno tiene (...) Uno llega a la universidad con unas expectativas de que los compañeros vamos todos como a aprender, pero a veces la soberbia como que nos gana. (...) También creo que los profesores, no sé cómo decirlo, ellos le tiran a veces a los estudiantes muy duro, no digo que no nos corrijan, pero la forma en la que lo hacen a veces lastima (...) entre profesores súper rudos y compañeros también rudos que lo hacen como que uno vaya bajando como su autoestima y que se vaya metiendo en la cabeza como “no puedo, no puedo, no puedo”.*

GF3-PF3: *“digamos que los comentarios despectivos de algunos profes durante todo el proceso de la carrera, digamos que hay profes que no saben retroalimentar de una manera muy humana, diría yo, entonces digamos que se encargan de que uno no tenga la confianza en pues en lo que ha venido y en lo que ha venido como progresando”.*

GF3-PF4: *“Pero yo pensé, al mismo tiempo que hiciste la pregunta pensé en los profes. Precisamente porque uno ve los profes, o sea, la mayoría de ellos normalmente cuando preguntan algo durante las clases dicen como “esto ya lo deberían saber” o esto*

ustedes ya deberían conocerlo, entonces siempre a lo largo de la carrera se ve el típico profe de “esto ya lo deben saber”.

GF3-PF5: “Entonces sí creo que ese temor del que estamos hablando si se puede reflejar en los profes, tal vez sí, uno no se siente a veces muy seguro con su forma de enseñanza y tal vez y no, no aprende tanto y también por, por el nivel”.

GF3-PF1: “con base a los docentes, yo tuve experiencias en la universidad fuertes, soy una (..), primero, muy emocional y sentimental y todo lo tomo muy muy personal, entonces partiendo de ahí, cualquier cosa que me decían los profesores yo me la creía. Llegó un momento que yo decía “carambas ¿qué hago acá si no soy tan buena en esto?” ¿sí? Y me lo comencé a crear, a crear ese imaginario”.

Como se puede ver, las creencias de los PF sugieren que, si bien puede existir un gusto o desapego personal hacia determinada acción, el contexto juega un papel relevante en la realización de la misma. En este caso en especial los PF manifestaron una presión evidente que existe por parte de la mayoría de los profesores pero también de sus propios compañeros en cuanto al nivel de lengua que “deben” tener o conocimientos que deben “saber” en determinados momentos de su formación. Esta información contrasta bastante con lo arrojado por el CO, en cuanto si bien esta situación existe, los PF expresan su deseo de realizar investigación en lenguas extranjeras:

CO-PF3: “El realizar el proyecto de investigación en lenguas extranjeras me motivó a continuar en el camino de la investigación en este campo teniendo en cuenta que siempre se podrá crear impacto en la población dirigida”.

CO-PF6: *“Es importante continuar con los procesos investigativos en lenguas extranjeras ya que está en auge el aprender constantemente idiomas, pero quizá se siguen manejando las mismas teorías frente a esto y siento que al investigar se podrían encontrar nuevas formas de llevar a cabo esto”.*

CO-PF8: *“Mi interés es continuar desarrollando mis habilidades relacionadas a la investigación para implementarlas más adelante en lenguas extranjeras y de esa manera contribuir al cuestionamiento y subsecuente generación de conocimiento en el campo académico”.*

CO-PF11: *“Investigar en lenguas extranjeras aportaría mucho más a mi formación como docente y a ver la investigación desde otras perspectivas”.*

Respecto a la tercera subcategoría, referente al contexto y las creencias que tienen los PF sobre las condiciones a las que se enfrentan al realizar investigación en lenguas extranjeras en el contexto nacional, es necesario mencionar que por medio de los PI se pudo evidenciar que los 8 PF pertenecientes al décimo semestre iniciaron su proceso para formular sus PI de manera presencial en instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá. Sin embargo, a raíz de la pandemia global originada por el COVID 19 en el primer semestre de 2020, no pudieron continuar asistiendo a las instituciones, por ende, el desarrollo de sus PI también se vio afectado. Ante esta situación el DLE decidió modificar el tipo de investigación a realizar, pasando de la realización de IAP a propuestas de innovación pedagógica, metodología bajo la cual los PF de 8 y 9 semestres también plantearon sus PI.

Teniendo en cuenta lo anterior, los PF se encontraron con una nueva realidad al momento de formular sus PI y abordar su práctica pedagógica investigativa desde la virtualidad y la distancia. Ante esta situación se les preguntó en los GF cómo ha sido esta nueva modalidad para ellos y si el programa les había brindado herramientas para afrontar el cambio que tuvieron que asumir, y algunas de las respuestas fueron:

GF1-PF4: *“la presencialidad y la virtualidad y pues yo considero que uno venía como muy acostumbrado a lo que es presencial y a cómo se estaban dando las cosas de manera presencial digamos en cuanto a lo que es trabajo de grado (...) y yo si siento que digamos que el golpe fue muy duro por lo que te digo, uno viene acostumbrado como a la presencialidad y demás y pues las herramientas virtuales como que no las hay y el conocimiento tampoco”*.

GF1-PF2: *“yo estoy de acuerdo con la PF4, ya que también pues pude, pudimos tener presencialidad y luego fue como “no, pues ya toda la tesis, prácticamente tiene que cambiar, lo que ustedes habían pensado pues ya no se puede hacer (...) de verdad veníamos tan acostumbrados a un modelo a ya dar por sentado que siempre puede ir uno al colegio, que siempre puede ir uno a estar con los niños, que siempre puede uno ir a implementar que cuando no se pudo nadie supo qué hacer”*.

GF1-PF3: *“por mi parte, considero que sí tuve un buen acompañamiento a pesar de que siempre se hizo obviamente bajo el ámbito virtual. Eh, pero si creo que hace falta bastante preparación”*.

GF1-PF1; *“ya se pueden buscar otras estrategias, se pueden proponer cosas que no sean simplemente a través de la investigación-acción, digamos a través del material cómo puedo hacer para que los procesos educativos cambien y eso obviamente también ampliaría que los estudiantes propongan lo que ellos estén interesados en hacer se vuelva como un abanico mucho más amplio”*.

GF2-PF1: *“Yo alcancé a hacer toda mi observación, toda mi práctica de octavo semestre lo hice presencial, yo logré ir a la escuela, estuve con los niños, los observé hice todo en diagnóstico y yo planteé (..)que pasó lo de la pandemia. Entonces yo no pude asistir a la escuela, no pude tener contacto con los niños y entonces digamos que lo que yo tenía planeado quedó solo como un plan, no lo pude aplicar y ya en noveno y en décimo pues me tuve que afrontar, por decirlo así a muchos cambios en el trabajo, porque yo venía o sea tenía en mi mente que era una investigación acción (...) tuve que cambiar prácticamente todo el trabajo, porque ya no se trataba de una investigación acción, sino que era una propuesta pedagógica”*.

En la información anterior se puede ver que las creencias que los PF tenían respecto a sus prácticas y el desarrollo de su proyecto de investigación estaban muy fijas, de hecho, según se evidenció no fue solo una situación personal sino también algo que afectó al DLE y a la universidad. Si bien la situación fue muy drástica, también dio pie para que los PF pudieran empezar a creer que otro tipo de investigaciones y proyectos eran posibles tal como se reflejó en el análisis de la primera subcategoría.

Por otra parte, aquellos PF que sí alcanzaron a asistir presencialmente a las instituciones educativas durante el 2019, dieron su opinión respecto a los desafíos a los que se enfrenta un PF al tratar de hacer investigación en lenguas extranjeras:

GF2-PF1: *“desde mi experiencia y la experiencia de varias de mis compañeras, que, como docentes en formación, realizando investigación, pues que en algunos casos, no, digamos, que eran limitados, o estábamos condicionados por ciertos reglamentos, por ciertas decisiones, tanto del profesor titular como del colegio, (...) cuando uno va a observar o va a aplicar solo tiene una hora a la semana y muchos colegios en Colombia, colegios públicos, que solo le permiten a los practicantes por decirlo así, profesores en investigación, investigar una hora a la semana para aplicar en su proyecto, entonces eso ya trae otras consecuencias, como que el tiempo que uno dispone para investigación es corto (...) También que uno llega como con unos ideales, uno siempre está pensando en que, en que es una escuela ideal, que es un salón ideal, pero lo que te digo, uno llega a un salón con más de 30 niños, donde hay unas situaciones económicas, sociales, culturales muy grandes, diferentes; digamos yo estuve cuando hice mi práctica, ya habían niños venezolanos, niños migrantes”.*

GF2-PF2: *“también hay como muchas presiones, como muchos ojos mirando que qué es lo que pasa, que qué es lo que están haciendo”.*

GF3-PF1: *“Yo creo que varía, según el tipo de institución, el área y como tal la disposición que tenga el colegio con respecto a esa investigación ¿no? Digamos que en muchos casos si ven que no hay como un ejercicio de corresponsabilidad en la que el investigador le aporta algo a la institución, siento que ahí hay algo como de resistencia a*

no dejar que se desarrolle, y yo creo que con las uñas (...) siento, que ahorita la educación no está inclinada hacia como que investigues, sino, adáptate a lo que hay”.

GF3-PF2: “y esa situación de estar todavía en formación, es como que, como que tiene más límites, las limitaciones”.

GF3-PF5: “nuestro caso que solo vamos a colegios públicos, pues la situación es muy compleja, simplemente por la población a la que nos dirigimos, por los recursos que no tenemos, y también, claro, la disposición de los profes a ayudarnos también va a ser complicada muchas veces”.

La información anterior evidencia que los PF creen que al momento de realizar la investigación en lenguas extranjeras en el contexto de la educación pública colombiana, se presentan condiciones adversas, sobre todo relacionadas con el poco tiempo que tienen para llevar a cabo procesos investigativos serios. De igual manera está presente la creencia que por ser profesores en formación no son tomados en serio ni por los profesores titulares ni por las instituciones, y esto se ve con mayor frecuencia cuando van al aula no solo a enseñar sino a investigar.

En cuanto a la cuarta subcategoría referente a las creencias sobre la importancia que los PF le otorgan a la investigación en lenguas extranjeras en relación con su práctica docente, el CO evidencia que el 93% de los PF consideran que investigar tiene relación con la enseñanza de una lengua extranjera. De hecho, se manifiesta la creencia que a través de la investigación se pueden identificar mejor los problemas en el aula e identificar problemas para solucionarlos, así como lo observamos en los siguientes apartados:

CO-PF3: *“La investigación y la enseñanza de una lengua extranjera están ligados. El maestro investigador siempre tiene en cuenta las necesidades de sus estudiantes y la investigación permite encontrar la mejor estrategia para ayudarlos”.*

CO-PF5: *“la investigación ha de ser intrínseca al ejercicio docente, de lo contrario siempre habría repetición de lo que sucede en el aula de clases”.*

CO-PF6: *“como docentes tenemos la capacidad de reflexionar constantemente sobre nuestras prácticas y esta reflexión ya lleva a una investigación que permita mejorar el quehacer docente”.*

CO-PF10: *“a partir de la investigación se pueden mejorar los procesos de la enseñanza de una lengua extranjera, entendiendo desde la investigación diferentes procesos de aprendizaje”.*

Por otro lado, a partir de la afirmación: “Para ser un buen profesor, se debe ser también un buen investigador”(CO), los PF mostraron estar totalmente de acuerdo en un 23.1%, de acuerdo en un 46.2 y, ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 30.8%. Estos resultados reflejan que la mayoría de los PF consideran que el papel como investigador es un pilar fundamental en su rol como profesores de lenguas. De igual manera, la información cruzada con los GF refleja que los PF tienen la creencia de que la formación investigativa en su formación como profesores de lenguas es relevante:

GF3-PF3: *“el hecho de ser uno el que está investigando y el que hace todo el proceso reflexivo en cuanto a x o y situación, problemática en el aula, siento que eso le aporta muchísimo más al docente en cuanto a, no sé, metodologías que usa en la*

enseñanza, o en cuanto a manejo de grupo o con respecto a cómo enfocarse con ciertas poblaciones en el aula”.

GF3-PF6: “la experiencia y la investigación es súper importante (...) por el hecho de ser maestro no alejarnos de la investigación, justamente porque la investigación nos va a llevar a darnos cuenta de qué problemáticas hay en el aula (...) entonces yo sí considero que la investigación va de la mano con la docencia y que no se debería dejar de lado sino de pronto estar en un constante, no sé, en una constante actitud investigativa”.

GF3-PF2: “y me parece que es muy importante (...) las posibilidades que ofrece la investigación que es, pues reflexionar acerca de la práctica, tomar elementos teóricos para aplicarlos a un contexto específico; entonces sí me parece bien importante eso”.

Como se puede ver, la creencia general presente en los PF es que la investigación es una herramienta útil para usar en el aula en tanto les puede ayudar a mejorar sus prácticas de enseñanza. De hecho, en el CO se les preguntó también si como PF lo que aprenden desde su práctica docente es más importante que investigar, y sólo un 15.5% estuvo de acuerdo con esta afirmación. Esta última información muestra que los PF tienen la creencia que su proceso formativo no debería basarse en formarse como profesores o investigadores como lo mencionaba Woods (1995) sino de poder encontrar las herramientas adecuadas para formarse como maestros-investigadores.

Conclusiones

El objetivo que se propuso para esta investigación fue describir, analizar y comprender las creencias que los profesores en formación tienen sobre su formación investigativa en lenguas extranjeras y su relación con los procesos de práctica pedagógica. A partir de esto se diseñaron tres instrumentos de recolección de información para indagar sobre el tema de estudio y se definieron unas categorías para realizar el análisis de los datos recolectados.

El análisis cruzado de los tres instrumentos permitió evidenciar que los profesores en formación tienen sistemas de creencias -Rokeach (1968)- definidos a partir de sus realidades y experiencias, tal como lo plantean Pajares (1992) y Quintana (2001), los cuales fundamentaron las categorías de análisis de los resultados. Así, dentro de la primera categoría de análisis referente a la formación investigativa en lenguas extranjeras, se pudieron identificar ciertas características distintivas que fundamentan a las creencias de acuerdo con Nespor (1985) tales como las suposiciones existenciales, la alternatividad, la presencia de cargas afectivas o evaluativas, las estructuras episódicas y la no presencia de limitaciones.

En cuanto a las creencias que los profesores en formación construyen durante su proceso formativo en la universidad se pudo evidenciar que están directamente influenciadas por su contexto (universidad, profesores, compañeros, instituciones educativas, conocimiento) y por su construcción individual como sujetos (deseos, motivación, miedos). Cada una de estas creencias individuales y grupales que los

profesores en formación han aceptado, a su vez han definido su ser interior tal como lo plantea Ortega y Gasset (1964), sin importar de dónde proceden. Teniendo en cuenta lo anterior, se pudieron describir creencias referentes al papel que compañeros, profesores y factores administrativos tienen al momento de entrar en contacto con el proceso formativo de cada profesor en formación. También se presentaron creencias con cargas afectivas y evaluativas en cuanto a la relación de cada profesor en formación con la(s) lengua(s) que estudian en sus licenciaturas.

De igual manera, las creencias de los profesores en formación apuntaron a la necesidad de recibir por parte de sus profesores y programas académicos la oportunidad de llevar a la práctica todo el conocimiento teórico que reciben en su formación inicial. Para esto, es fundamental que los programas se estructuren de manera que puedan articular la investigación como un eje transversal de sus mallas curriculares tal como lo plantean Diker y Terigi (1997), Angulo (2007) y Nunan (1990). En el caso del DLE se modificó y realizó un cambio de malla curricular (ver anexo no. 8) a los programas en el año 2019. En esta nueva malla curricular las actividades de práctica pedagógica inician en el cuarto semestre. Sin embargo, los programas deben comprender otro tipo de alternativas que permitan a los profesores en formación articular la teoría con la práctica ya que esto puede llevar a generar desinterés a la hora de investigar al no saber cómo hacerlo, según lo afirma Echeverri (2016). A partir de lo anterior, algunas opciones que pueden permitir esta articulación tal como lo sugieren Muñoz y Garay (2015) son la creación de semilleros de investigación en lenguas extranjeras, de redes académicas interinstitucionales y el desarrollo de eventos académicos.

Otra creencia que se pudo analizar está relacionada con el acompañamiento que los profesores en formación reciben por parte de sus profesores y/o asesores y cómo esto influencia su proceso formativo. En este sentido Diker y Terigi (1997) plantean que más allá de la formación estricta en conocimiento, los profesores en formación necesitan tener un acompañamiento adecuado por parte del cuerpo de profesores adscritos al programa de licenciatura, sobre todo con los procesos investigativos que en ocasiones llegan a ser sobrecogedores. Asimismo, este acompañamiento puede ir de la mano con la inclusión de los profesores en formación en el trabajo investigativo que realizan sus profesores/asesores. En este sentido la inmersión en ejemplos reales se convierte en una herramienta valiosa a través de la cual los profesores en formación pueden encontrar mayor soporte al momento de plantear y desarrollar sus ejercicios investigativos.

Por otra parte, es necesario y oportuno analizar y replantear los contenidos programáticos de los espacios académicos, en orden de formar pensando también en la modalidad virtual o a distancia. La pandemia generada por el COVID 19 demostró que es necesario evolucionar las prácticas pedagógicas que se realizan día a día. Las creencias expuestas por los profesores en formación mostraron que este tipo de formación es necesaria teniendo en cuenta que la realidad del mundo ha cambiado y con ella las condiciones para desarrollar buenos procesos de enseñanza/aprendizaje en el contexto educativo colombiano. Esto último también, pensando que la UPN es una institución de carácter público en donde muchos de sus estudiantes no cuentan con condiciones óptimas para llevar a cabo procesos educativos a distancia. En este sentido, la estructura organizacional de los programas y de la institución debe tener los elementos necesarios

para actuar como facilitadora del proceso formativo de los estudiantes y no al contrario. En este punto conviene destacar nuevamente a Diker y Terigi (1997) en tanto sostienen que si bien se necesitan personas con experiencia, es necesario contar con recursos económicos y administrativos que respondan a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos misionales de los programas e instituciones.

El análisis de la información también permitió reconocer que los profesores en formación creen que la investigación es una herramienta fundamental para el desarrollo de sus prácticas docentes y de su construcción como sujetos y profesores de lenguas tal como lo mencionan Gebhard et al. (1990). Así como investigar es importante para dar cumplimiento a las exigencias del plan de estudios también es un componente esencial dentro de su futuro como profesionales de la educación, tal como lo exponen Borg (2013) y Echeverri (2016). Esto último es fundamentado de gran manera en el deseo de no continuar perpetuando prácticas de corte tradicional y con la gran motivación de innovar para lograr impactar en sus contextos. A partir de lo anterior, cabe recordar a Murillo (2006) en tanto plantea que la investigación es clave para los programas e instituciones destinadas a la formación docente en tanto permite generar mejoras continuas e innovación en la generación de conocimiento, lo que a su vez, repercute en las prácticas docentes de los profesores en formación.

Otro tipo de creencias que se pudieron analizar en esta investigación, surgen esencialmente de dos de las fuentes planteadas por Quintana (2001), en tanto se vieron mediadas por la influencia de la sociedad y la voluntad de creer en sí mismo. De acuerdo con lo anterior, los profesores en formación manifestaron su elección de investigar en lenguas extranjeras o no, en primera medida a partir de la relación de gusto y motivación

hacia la lengua, y segundo por la postura del departamento frente a ciertos temas. En cuanto a lo primero, es de importancia destacar la influencia que tienen los profesores y los compañeros sobre la motivación de los profesores en formación para hacer investigación en lenguas extranjera. Con la información recogida, se pudo evidenciar que existe una presión en términos de tener un nivel de lengua adecuado para realizar investigación en lengua extranjera. Esto causa que los profesores en formación prefieran investigar en su lengua materna con el fin de evitar inconvenientes en la formulación y desarrollo de las propuestas investigativas. Hablando de lo segundo, es preciso mencionar que si bien dichas creencias se manifestaron a partir del proceso de formación en el programa, estas cambiaron en alguna medida a partir de las modificaciones hechas por el DLE y la universidad ante la situación de la pandemia global.

Igualmente, otra creencia que se evidenció en la información recolectada, es que los profesores en formación se encuentran con condiciones adversas al momento de realizar investigación en lenguas extranjeras en muchas de las instituciones educativas del país. Es importante tener en cuenta que no todas las instituciones cuentan con los mismos recursos económicos y físicos para ofrecer buenas condiciones a los profesores en formación que realizan la práctica pedagógica investigativa en sus instituciones. No obstante, los profesores en formación también se encuentran con problemas referentes a la cantidad de tiempo que disponen para aplicar sus ejercicios investigativos en el aula de clase y del mismo modo, también tienen que lidiar con el hecho de no ser vistos y tratados como profesores-investigadores en formación por parte de los profesores titulares y algunas instituciones.

Esta investigación muestra la necesidad de escuchar y tomar en cuenta las voces de los profesores en formación, ya que como lo afirman Castillo y Díaz (2012), los profesores en formación a menudo luchan por encontrar la manera en que sus voces sean representadas cuando intentan reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza en los que se ven inmersos. Adicionalmente, es necesario recordar que mientras los profesores en formación se están formando también están construyendo sus sistemas de creencias, las cuales determinarán su identidad como profesores de lenguas. Por esta razón es imperativo que los profesores en formación tengan la oportunidad de expresar sus voces, opiniones, ideas, creencias, en un ambiente libre de miedo y en el que prime la colaboración entre todos los estamentos que intervienen en sus procesos formativos, tal como son sus compañeros, profesores, funcionarios y directivos del mismo programa e institución. La información referente a los procesos de formación investigativa que realizan los profesores en formación recolectada en esta investigación, puede llegar a ser de utilidad para los programas en tanto plantea la posibilidad de revisar la ejecución de estos ejercicios investigativos dentro de los espacios académicos de los programas y espacios complementarios de formación como en semilleros y grupos de investigación, participación con ponencias en eventos académicos, entre otros.

Para terminar, esta investigación permite ver la necesidad de seguir formando en investigación a los profesores en formación de una manera holística a través de ejercicios que les permitan empoderarse como sujetos autónomos y críticos, consolidar su capacidad de toma de decisiones y formular alternativas innovadoras para crear, mejorar y reinventar las formas de enseñar lenguas extranjeras en los distintos contextos del sistema educativo nacional.

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

Esta investigación tuvo como unos de sus objetivos describir y analizar las creencias de los profesores en formación sobre la investigación en lenguas extranjeras durante su formación y su relación con los procesos de práctica pedagógica. Sin embargo, si bien los profesores en formación reciben formación investigativa durante su tránsito por los programas de licenciatura, no es claro si en realidad ellos se ven y consideran como profesores-investigadores. En este sentido, una futura investigación podría centrarse en la construcción de la identidad como profesor-investigador en formación.

De igual manera, en esta investigación los participantes fueron profesores en formación que realizan sus prácticas pedagógicas investigativas en instituciones educativas del sector público en donde muchas veces el foco de estudio no es el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, muchos de los profesores en formación mientras están cursando la licenciatura, comienzan a tener prácticas pedagógicas no oficiales en insitutos, centros de lenguas o de manera particular. Teniendo en cuenta lo anterior, una investigación futura podría enfocarse en identificar la presencia de ejercicios investigativos realizados por los profesores en formación en contextos no oficiales durante su formación universitaria y cómo estos ejercicios contribuyen en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

Para finalizar, como se mencionó anteriormente, una de las dificultades que enfrentan los profesores en formación al realizar investigación en sus prácticas pedagógicas es el hecho de no ser tomados en serio o no ser vistos como profesores-investigadores por parte de los profesores titulares o instituciones de práctica. De acuerdo con esto, se podría

pensar en una investigación que busque analizar las percepciones y creencias que tienen las instituciones y los profesores titulares acerca del trabajo investigativo y pedagógico que realizan los profesores en formación en sus aulas con el fin de retroalimentar los procesos de formación que se dan dentro de los programas de licenciatura.

Referencias

- Akyel, A. (2015). Research Engagement in the EFL Pre-Service Practicum. *LIF – Language in Focus Journal, Volume 1, No: 1, 2015 pp. 1-14.*
- Albert, M. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas.* McGraw-Hill.
- Angulo, M. (2007). La investigación-acción en la formación de educadores. *Revista Actualidades Pedagógicas No 50: Julio - diciembre 2007. pp. 33-46.*
- Baker, L. (2006). Observation: A Complex Research Method. *Library Trends, vol. 55 no. 1, 2006, pp. 171-189.*
- Bastidas, J. (2002). *Teoría y práctica de la enseñanza del inglés.* Tunja: Ediciones Jabas.
- Bell, J. (2005). *Doing your Research Project.* Nueva York: Open University Press.
- Borg, S. (2013). *Teacher Research in Language Teaching: A Critical Analysis.* Cambridge University Press.
- Bromley, D. (1986). *The case-study method in psychology and related disciplines.* John Wiley & Sons.
- Brumfit, C., & Mitchell, R. (1990). *Research in the Language Classroom. ELT Documents 133.* Hong Kong: MacMillan Publishers.
- Cabra Torres, F., & Marín, D. (2013). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista colombiana*

de educación. Núm 68, enero-junio, 2015, pp 149-171. Universidad Pedagógica Nacional.

Cárdenas, M., Nieto, M., Bellanger, V., Cortés, L., & Rüger, A. (2005). La problemática de los trabajos monográficos en un programa de Licenciatura en Idiomas: análisis y perspectivas. *Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 10, núm. 16, enero-diciembre, 2005, pp. 315-342.*

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Knowing through action research.* Deakin University Press.

Castellanos, J. (2013). The Role of English Pre-Service Teachers' Beliefs About Teaching in Teacher Education Programs. *PROFILE Vol. 15, No. 1, April 2013. Bogotá, Colombia. Pp. 195-206.*

Castillo, R., & Díaz, N. (2012). Supporting Student-Teacher Researchers' Quest for Their Voice. *HOW 19, Diciembre 2012. Bogotá, Colombia. pp: 185-193.*

Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research methods in education. Sixth edition.* Nueva York: Routledge.

Cota, S., & Ruíz-Esparza, E. (2013). Pre-Service Teachers' Beliefs about Language Teaching and Learning: A Longitudinal Study. *PROFILE Vol. 15, No. 1, April 2013. Bogotá, Colombia. pp 81-95.*

Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* SAGE Publications.

- Departamento de Lenguas , U. (2017). *Documento maestro de registro calificado (renovación). Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés*. Bogotá.
- Diker, G., & Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dikilitaş, K., Smith, R., & Trotman, W. (2015). *Teacher-researchers in action*. IATEFL.
- División de Gestión de Proyectos CIUP. (2001). *Desarrollo de líneas de investigación a partir de la relación docencia e investigación en la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Echeverri, J. (2016). Formato escuela vs maestro investigador. *Palabra*. No. 16. Agosto 2016 pp. 192-210.
- Edge, J., & Mann, S. (2013). *Innovations in pre-service education and training for English language teachers*. Londres: British Council.
- Estupiñán, M., Puentes, A., Mahecha, M., & Rey, C. (2013). *Investigación Cualitativa. Métodos comprensivos y participativos de investigación*. Tunja: UPTC.
- Flick, U. (2014). *The SAGE handbook of Qualitative Data Analysis*. Londres: SAGE Publications.
- Freeman, D. (1998). *Doing Teacher Research: from inquiry to understanding*. Heinle & Heinle.

- Gebhard, J., Gaitán, S., & Oprandy, R. (1990). *Beyond Prescription: the student teacher as investigator*. En *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Nueva York: State University of New York Press.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera-González, J. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol 3, núm 5, julio-diciembre, 2010, pp 53-62. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá Colombia.
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales Vol. 8 n°1, julio 2012. pp 141-150*.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- López, M., & Zuluaga, C. (2005). Impacto de la formación investigativa en los estudiantes de licenciatura de idiomas de la Universidad de Caldas. *Lenguaje No 33 - Noviembre 2005. Universidad del valle pp. 285-303*.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión, núm. 20, julio, 2006, pp. 165-193. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia*.

- McKay, S. (2006). *Researching second language classrooms*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MEN. (2021). *Decreto 80 de Enero 22 de 1980*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-102556.html?_noredirect=1
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos XLI, N° 2 2015 pp. 389-399*.
- Murillo, J. (2006). *Modelos Innovadores en la formación inicial docente: Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Nespor, J. (1985). *The role of beliefs in the practice of teaching: Final report of the Teacher Beliefs Study*. Texas: National Inst. of Education.
- Nunan, D. (1990). The teacher as researcher. En C. Brumfit, & R. Mitchell, *Research in the language classroom. ELT Documents: 133* (págs. 16-32). Hong Kong: MacMillan Publishers.
- Ochoa, M., & Alfonso, M. (2009). *Descubriendo realidades desde las experiencias pedagógicas de los docentes de lengua*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Ortega Y Gasset, J. (1964). *Obras Completas Tomo V (1933-1941) Sexta Edición*. Madrid: Revista de Occidente.

- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research Fall 1992, Vol. 62, No. 3, pp. 307-332.*
- Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional.* Barcelona: Herder.
- Quintero, J., & Ramírez, O. (2005). Fundamentación investigativa de los futuros profesores de inglés. *REVISTA Universidad EAFIT Vol. 41 No. 140. 2005. pp. 9-24.*
- RAE. (2021). *Proceso.* Obtenido de <https://dle.rae.es/proceso>
- Rashid, Y., Rashid, A., Akib, M., Sameen, S., & Waseem, A. (2019). Case Study Method: A Step-by-Step Guide for Business Researchers. *International Journal of Qualitative Methods Volume 18 pp. 1-13.*
- Rendón, D., & Rojas, L. (2005). *El desafío de formar los mejores maestr@s. Situación actual, experiencias, innovaciones y retos en la formación de los formadores de docentes.* Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reyes, L., & Arteta de Molina, J. (2001). El maestro y la investigación en el aula. En D. d. CIUP., *Desarrollo de líneas de investigación a partir de la relación docencia e investigación en la Universidad Pedagógica Nacional* (págs. 46-59). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* Nueva York: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education.* Cambridge Press University.

- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica, Lengua y Literatura*. 2012, vol 24, pp 381-4091.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values*. California: Jossey-Bass, Inc., Publishers.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*. Virginia: ASCD.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research. Understanding qualitative research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sandoval, S. (2001). *La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios (Tomo II)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Shoaib, S., & Mujtaba, B. (2016). Use It or Lose It: Prudently Using Case Study as a Research and Educational Strategy. *American Journal of Education and Learning*, 1(2) pp. 83-93.
- Subramaniam, K. (2010). Images in Action: Preservice Teachers' Action Researcher Images. *The Qualitative Report. Volume 15 Number 3 May 2010 pp.535-546*.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *Encuentro iberoamericano de formación docente. "entre orugas y mariposas" (TOMO 1) conferencias*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Viáfara, J. (2008). *Pedagogical Research in the Practicum at Universidad Nacional: EFL Pre-Service Teachers' Conceptions and Experiences. Matices en Lenguas Extranjeras*, (2). Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10704>
- Wallace, M. (2006). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, Y., Kretschmer, R., & Hartman, M. (2010). Teacher-as-Researcher: Theory-into-Practice. *American Annals of the Deaf*, Vol. 155, No. 2, Annual Reference Issue (2010), pp.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), pp.130-178.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1, FORMATOS DE OBSERVACIÓN Y ENCUESTA PARA DETERMINAR EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Fecha: 17 de octubre 2016 |
 Lugar: Saudel
 Observador: Sergio Hernández - Coordinador de la sala

Hora	Situación	Percepción
12:00 pm	<p>En un lapso de 10 minutos han ingresado 4 estudiantes solicitando tesis de grado. Se les explica cómo funciona el proceso de búsqueda y los estudiantes se apresuran a hacerlo.</p> <p>Cada uno puede solicitar máximo 3 tesis por persona. Sin embargo, 2 de ellas piden 3 tesis en <u>Español</u> cada una, otro estudiante solicita 2 de inglés y el último 2 en Francés.</p> <p>A pesar de cada documento tiene un aproximado de 100 páginas, el tiempo de lectura difiere entre los 4.</p> <p>Las 2 chicas de español duraron alrededor de 1 hora en su consulta y regreso de las tesis.</p> <p>Curiosamente, el chico de inglés solo se demoró 5 minutos.</p> <p><u>Finalmente</u> la chica de francés estuvo un estimado de 3 horas en su consulta.</p>	<p>Por lo general cuando los estudiantes del departamento solicitan tesis de grado es para la clase de proyecto de investigación y están en búsqueda de antecedentes.</p> <p>Pareciera que la chica de francés realizó una lectura juiciosa y detallada del documento.</p> <p>Las chicas de español llevaban el mismo ritmo, pero quizás por ser hora de almuerzo pararon o quizá tenían otra clase ya que ambas dejaron la sala a la 1 en punto.</p> <p>Es curioso que el chico de las tesis en inglés se haya demorado tan poco, teniendo en cuenta que solicitó 2 documentos. Por lo general cuando se demoran tan poco es porque solo copian las tesis y las envían al correo, cosa que está prohibida en el reglamento de la sala.</p>

<p>1. ¿Cuál es el propósito de su consulta?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>
<p>2. ¿Cuál es el motivo de selección de esa tesis?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>
<p>3. ¿Qué secciones de las tesis consultó? Marque con una X</p> <p> <input type="checkbox"/> RAE <input type="checkbox"/> Planteamiento del Problema <input type="checkbox"/> Marco Teórico <input type="checkbox"/> diseño metodológico <input type="checkbox"/> intervención pedagógica <input type="checkbox"/> Análisis y resultados <input type="checkbox"/> conclusiones y recomendaciones <input type="checkbox"/> Bibliografía <input type="checkbox"/> anexos </p>
<p>4. ¿Qué actividades realizó dentro de su consulta?</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>
<p>5. Evalúe el nivel de satisfacción de su consulta (Marque con una X):</p> <p> <input type="checkbox"/> Muy satisfecho <input type="checkbox"/> Satisfecho <input type="checkbox"/> Poco satisfecho <input type="checkbox"/> Insatisfecho </p>

Anexo 2, CUESTIONARIOS APLICADOS A ESTUDIANTES

Universidad Pedagógica Nacional Departamento de Lenguas

Cuestionario

a) Información General:

1) Género: Masculino Femenino

2) Edad: 21

3) Semestre que está cursando: Septimo

4) Programa: Licenciatura en Español y lenguas extranjeras.

b) Responda las siguientes preguntas marcando una X en la línea.

1) ¿En el programa que cursa, alguna vez ha tomado cursos o materias relacionadas con la investigación en lenguas extranjeras?

 Si No

 ¿Cuáles?:

Los cursos se preparan abordar la investigación pero es el estudiante quien escoge el tema. Los cursos han sido: Modelos de investigación, Investigación interdisciplinaria I y II y el pedagógico de lenguas.

 Si su respuesta es Sí, que tan útil fue el curso o materia para su formación profesional:

 Muy útil Útil Algo útil Para nada útil

 ¿por qué?:

Porque como se explicó anteriormente son cursos que pueden aportar a la investigación en cuanto a entenderlo. Ver los tipos de investigación entre otros pero al trabajar temas libres como ejemplos de investigación los docentes no están suficientemente involucrados sobre temas como lenguas extranjeras.

2) ¿Alguna vez ha realizado procesos de investigación en lenguas extranjeras?

Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>
Si su respuesta es sí, por favor indique cuáles y cómo fue la experiencia:	Si su respuesta es no, por favor indique la razón:
<u>La respuesta es negativo porque como ejercicios de clase de investigación parecen más consultas que realmente investigaciones por tiempo o falta de rigurosidad.</u>	<input type="checkbox"/> No he tenido que hacerlo.
	<input type="checkbox"/> No estoy interesado en la investigación
	<input type="checkbox"/> La investigación no es necesaria
	<input type="checkbox"/> No es útil para la enseñanza de lenguas

Cuestionario

a) Información General:

- 1) Género: Masculino Femenino
 2) Edad: 24
 3) Semestre que está cursando: 6
 4) Programa: Español y Lengua Alemana

b) Responda las siguientes preguntas marcando una X en la línea.

1) ¿En el programa que cursa, alguna vez ha tomado cursos o materias relacionadas con la investigación en lenguas extranjeras?

Si No

¿Cuáles?

Enfermé en materia de "Investigación Interdisciplinaria" hacia el idioma inglés, pero he desistido por que nunca me fue de mucha experiencia. Estoy interesado

Si su respuesta es Sí, que tan útil fue el curso o materia para su formación profesional:

Muy útil Útil Algo útil Para nada útil

¿por qué?

Demasiado trabajo anterior. Poco acompañamiento por parte de la universidad

2) ¿Alguna vez ha realizado procesos de investigación en lenguas extranjeras?

Si <input type="checkbox"/>	No <input checked="" type="checkbox"/>
Si su respuesta es sí, por favor indique cuáles y como fue la experiencia:	Si su respuesta es no, por favor indique la razón:
_____	<input type="checkbox"/> No he tenido que hacerlo.
_____	<input checked="" type="checkbox"/> No estoy interesado en la investigación
_____	<input type="checkbox"/> La investigación no es necesaria
_____	<input type="checkbox"/> No es útil para la enseñanza de lenguas

Cuestionario

a) Información General:

- 1) Género: Masculino Femenino
- 2) Edad: 25
- 3) Semestre que está cursando: 9
- 4) Programa: Español e Inglés

b) Responda las siguientes preguntas marcando una X en la línea.

1) ¿En el programa que cursa, alguna vez ha tomado cursos o materias relacionadas con la investigación en lenguas extranjeras?

Si No

¿Cuáles?:

Investigación Interdisciplinaria I y II, Métodos de Investigación, Lingüística aplicada a la lengua inglesa, entre otras.

Si su respuesta es SI, que tan útil fue el curso o materia para su formación profesional:

Muy útil Útil Algo útil Para nada útil

¿por qué?:

Basamente por nociones que de manera superficial me dieron una percepción para construir mi base general, para pasar a ~~el~~ proyecto de investigación que desarrollo en mi trabajo de grado.

2) ¿Alguna vez ha realizado procesos de investigación en lenguas extranjeras?

Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Si su respuesta es si, por favor indique cuáles y cómo fue la experiencia: <u>Fueron dos con propósitos e interés didácticos (no investigativos a manera personal sino obligatorios). El primero fue en escritura y el impacto del aprendizaje colaborativo en ella usando literatura visual como herramienta y el segundo el uso de material auténtico para desarrollar la competencia gramatical, ambos fueron de acción participativa aunque no fueron desarrollados con "debates".</u>	Si su respuesta es no, por favor indique la razón: <input type="checkbox"/> No he tenido que hacerlo. <input type="checkbox"/> No estoy interesado en la investigación <input type="checkbox"/> La investigación no es necesaria <input type="checkbox"/> No es útil para la enseñanza de lenguas

Cuestionario

a) Información General:

- 1) Género: 27 Masculino Femenino
- 2) Edad: 27
- 3) Semestre que está cursando: 9
- 4) Programa: CEFL - Inglés

b) Responda las siguientes preguntas marcando una X en la línea

1) ¿En el programa que cursa, alguna vez ha tomado cursos o materias relacionadas con la investigación en lenguas extranjeras?

Si No

- Lingüística y literatura aplicada en inglés
- Proyecto de grado

Si su respuesta es SI, que tan útil fue el curso o materia para su formación profesional:

Muy útil Útil Algo útil Para nada útil

• En cuanto a lingüística y literatura, fue muy útil para mí, me dio bases de investigación en inglés, conceptos metodológicos y la puesta en práctica de ejercicios como redacción y análisis de datos, la escritura de constructos teóricos y en general como plantear un proyecto de investigación.

Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Si su respuesta es si, por favor indique cuáles y cómo fue la experiencia.	Si su respuesta es no, por favor indique la razón.
<u>En este momento estoy trabajando en mi tesis en inglés. En realidad me gusta mucho la investigación en inglés, lo cubren de la lengua y las diferentes metodologías de enseñanza.</u>	<input type="checkbox"/> No he tenido que hacerlo.
<u>La lectura de varios artículos en inglés, me ha acercado a diversos conceptos nunca antes vistos, y que en mi opinión son muy útiles en cuanto a la enseñanza de Inglés (CEFL) en cuanto a mi tesis investigar en inglés y hacer mi proyecto esta lengua me ha cambiado la perspectiva en →</u>	<input type="checkbox"/> No estoy interesado en la investigación.
	<input type="checkbox"/> La investigación no es necesaria.
	<input type="checkbox"/> No es útil para la enseñanza de lenguas.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ciudad Fecha.....

Nombre del investigador:

En la actualidad me encuentro cursando el programa de Maestría en
de la Universidad Pedagógica Nacional y estoy adelantado una investigación cuyo
propósito es.....

Los participantes del estudio lo harán de manera voluntaria, y no recibirán ningún tipo de
beneficio económico. Su participación representará una contribución al desarrollo de
.....

Para llevar a cabo la recolección de los datos relacionados con la investigación se le
solicitará responder a un cuestionario, participar en un grupo focal y otorgar acceso a sus
propuestas/proyectos de investigación al investigador a cargo.

La identidad de los participantes del estudio se mantendrá en absoluta reserva y los datos
proporcionados, relacionados con sus antecedentes personales y académicos, sólo serán
utilizados por el investigador para fines propios de la investigación.

Aceptación

Yo _____, estudiante de la
licenciatura de : _____, acepto de manera voluntaria participar en el estudio
denominado: _____, luego de haber
conocido y comprendido en su totalidad la información sobre dicho proyecto.

Nombre del (la) estudiante _____

Firma del (la) estudiante _____

CC. _____

Firma del investigador: _____

CC. _____

Anexo 4, GUÍA DE PREGUNTAS PARA EL DESARROLLO DE LOS GRUPOS FOCALES

Bloques temáticos	Preguntas
<p>La investigación en el proceso formativo del docente de lenguas extranjeras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿conocen si en el DEL existen semilleros de investigación? • ¿creen que los semilleros son una buena estrategia para la formación como profesores de lenguas? • A partir de la formación que ha recibido, ¿encuentra alguna diferencia entre investigar en lengua materna o investigar en lenguas extranjeras? Sí/No y ¿Por qué? • ¿considera que la formación recibida en su proceso formativo le ha dado herramientas para adaptar sus prácticas investigativas al momento actual global? • ¿considera que desde el inicio de su carrera ha tenido un PROCESO de formación en investigación a lo largo de la misma o este solo se limita a los semestres de la práctica docente? • El DLE plantea que el ciclo de profundización (7mo a 10mo semestre) de la malla curricular debería guiar a los estudiantes a realizar su práctica investigativa en la misma línea de énfasis que se empieza a ofertar en 7mo semestre, ¿fue este su caso? Sí/No y ¿Por qué?
<p>El rol del profesor en formación como investigador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿qué tan relevante considera su formación investigativa en relación con su práctica docente? • ¿cómo describiría las condiciones a las que se enfrenta un profesor en formación al momento de hacer investigación en el aula en Colombia? • En gran parte de la teoría educativa se afirma que el enfoque investigativo predilecto para aplicar en el aula de clase es la investigación-acción ¿cuál es su opinión respecto a esta afirmación? • Teniendo en cuenta sus experiencias como profesores en formación, ¿en qué aspectos investigativos deberían ser formados los futuros profesores en formación de las licenciaturas a las que pertenecen? • Dentro de los espacios académicos de lengua extranjera, ¿considera que se le da la misma importancia a la formación en investigación que al aprendizaje y enseñanza de la lengua?
<p>Creencias de profesores en formación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿qué opina del enfoque investigativo sobre el cual el DLE basa el desarrollo de la practica investigativa de sus estudiantes?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿cuál es su opinión respecto a la decisión del DLE de incluir nuevas formas de abordar las prácticas docentes y trabajos de grado de sus estudiantes ej: (diseño y creación de material didáctico, formulación de nueva teoría, entre otros)? • Con base en estadísticas del DLE, cada semestre más del 50% de los trabajos de grado que entregan sus estudiantes son hechos en lengua materna ¿qué opina de esta tendencia teniendo en cuenta que están cursando licenciaturas que involucran el español y 1 o más lenguas extranjeras? • ¿Por qué escogieron hacer su proyecto de investigación/trabajo de grado en la lengua que lo hicieron? • Desde su experiencia en el DLE, ¿qué consideran que se investiga en español, inglés y francés?
--	--

Anexo 5, CUESTIONARIO ON-LINE

Cuestionario dirigido a estudiantes

Usted está invitado a participar en el proyecto de investigación: Creencias de los profesores en formación acerca del rol de la investigación en los programas de licenciatura de lenguas extranjeras. El propósito de este proyecto es conocer las creencias sobre la formación investigativa de futuros profesores de lenguas. Su participación contribuirá al desarrollo de los procesos formativos de los profesores en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. Su identidad y la de los demás participantes se mantendrán en absoluta reserva y los datos proporcionados solo serán utilizados para los fines propios de esta investigación. Cabe aclarar que su participación es voluntaria.

Sección 1

...

Sección A: Información General:

1. AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Teniendo en cuenta los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 acerca del tratamiento y protección de datos personales autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca para tratar mis datos personales de acuerdo con lo establecido por la Ley.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible. *

- Acepto
- No Acepto

2. Nombre Completo

Escriba su respuesta

3. Género:

- Femenino
- Masculino
- Otras

4. Edad:

Escriba su respuesta

5. Semestre que está cursando actualmente:

Escriba su respuesta

6. Programa académico al cual se encuentra vinculado:

- Licenciatura en español e inglés
- Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés

7. Línea de práctica:

- Español
- Inglés
- Francés
- Literatura

Sección 2

...

La investigación en la formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras.

8. Durante el tiempo que lleva como estudiante del DLE, ¿qué espacios académicos relacionados con investigación ha cursado?

Escriba su respuesta

9. ¿Qué ejercicios investigativos ha realizado en el transcurso de su carrera?

Escriba su respuesta

10. ¿Cuántos y cuáles ejercicios investigativos en lengua extranjera ha realizado?

Escriba su respuesta

Sección 3

...

Acerca de las creencias sobre investigación en lenguas extranjeras

11. ¿Considera que un profesor de lenguas debe tener formación investigativa? Sí/No y ¿Por que?

Escriba su respuesta

12. Para usted ¿qué es investigar en lenguas extranjeras?

Escriba su respuesta

13. La investigación en lenguas extranjeras en su formación profesional es o ha sido:

- Muy útil
- Útil
- Algo útil
- Para nada útil

14. Por favor justifique su respuesta al punto anterior

Escriba su respuesta

15. ¿Qué tan interesado está en realizar investigación en lenguas extranjeras?

- Muy interesado
- Interesado
- Algo interesado
- Para nada interesado

16. Por favor justifique su respuesta al punto anterior

Escriba su respuesta

17. Seleccione la opción que mejor describa su opinión:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Un estudiante de licenciatura en el departamento de lenguas de la UPN debería formarse como investigador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un investigador debe ser un académico o profesor universitario, no un estudiante de licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para ser un buen profesor, se debe ser también un buen investigador

La formación en investigación puede contribuir en su formación como docente de lengua extranjera

Lo que aprende desde su práctica docente es más importante que investigar

18. ¿Cree usted que la investigación tiene relación con la enseñanza de una lengua extranjera? Sí/No y ¿Por qué?

Escriba su respuesta

19. A partir de la formación que ha recibido, ¿encuentra alguna diferencia entre investigar en lengua materna o investigar en lenguas extranjeras? Sí/No y ¿Por qué?

Escriba su respuesta

Anexo 6, PI DE LOS PF DISPONIBLES EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UPN

1. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12663>
2. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12676>
3. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12677>
4. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12662>
5. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12665>
6. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12656>

Anexo 7, MALLA CURRICULAR V3 DE AMBOS PROGRAMAS

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL E INGLÉS
PLAN DE ESTUDIOS: RENOVACIÓN CURRICULAR**

Cons.	Cód.	ESPACIO ACADÉMICO	P	TAA	TA	CR	TH	PR*
Nivel 1								
1	1322003	Historia y epistemología de la pedagogía	2	2	2	2	6	
2-V	1322119	Lenguaje y lingüística	3	2	1	2	6	
3-V	1322120	Lengua y cultura anglofonas 1	6	4	3	4	13	
4-V	1322121	Contextos de la Lengua y la Cultura Latinas	5	4	4	5	13	
5	1322122	Teoría y práctica de la comunicación	4	3	3	3	10	
			20	15	13	16	48	

Nivel 2								
6	1322123	Construcción de la identidad del pedagogo	2	2	2	2	6	2
7-V	1322124	Lenguaje y semiótica	3	2	2	2	7	2
8-V	1322125	Lengua y cultura anglofonas 2	6	4	3	4	13	3
9-V	1322184	Desarrollo Histórico de las Lenguas Lat. y Esp.	5	2	3	5	10	4
10	1322127	Interpretación discursiva	4	2	2	3	8	2
			20	12	12	16	44	

Nivel 3								
11-V	1322128	Teoría y crítica literarias	4	2	2	3	8	10
12-V	1322129	Lengua y cultura anglofonas 3	5	4	3	4	12	8
13-V	1322185	Expresión oral y escrita en inglés 1	5	4	3	5	12	8
14	1322131	Producción discursiva	4	2	2	3	8	10
15-V	1322132	Sistemas fonético-fonológicos	4	2	2	3	8	10
			22	14	12	18	48	

Nivel 4								
16-V	1322133	Lingüística, literatura y semiótica	3	2	1	2	6	20
17-V	1322134	Literatura española	3	2	1	2	6	20
18-V	1322135	Lengua y cultura anglofonas 4	4	2	2	3	8	12-13
19-V	1322186	Expresión oral y escrita en inglés 2	4	2	2	3	8	12-13
20-V	1322137	Sintaxis y semántica de las lenguas modernas	4	2	2	3	8	20
21	1322138	Identidad del estudiante y estilos cognitivos	2	2	2	2	6	20
22	1322139	Modelos de investigación	2	2	2	2	6	20
			22	14	12	17	48	

Nivel 5								
23	1322140	El pedagogo de lenguas	2	2	2	2	6	45
24-V	1322141	Lenguaje, mente y cerebro	3	2	2	2	7	45
25-V	1322142	Literatura hispanoamericana	3	2	1	2	6	45
26-V	1322143	Lengua y cultura anglofonas 5	4	2	2	3	8	18-19
27-V	1322187	Expresión oral y escrita en inglés 3	4	2	2	3	8	18-19
28	1322145	Investigación interdisciplinaria 1	2	2	2	2	6	22
29	1322146	La comunicación no verbal	3	2	2	2	7	45
			21	14	13	16	48	

Nivel 6								
30	1322147	Observatorio de procesos de aprendizaje	2	2	1	2	5	60
31-V	1322148	Lenguaje y contextos sociales y cognitivos	3	2	1	2	6	60
32-V	1322149	Literatura colombiana	3	2	1	2	6	60
33-V	1322150	Competencias en lengua inglesa	3	3	4	3	10	26-27
34-V	1322188	Lengua inglesa y producción literaria	3	3	4	4	10	26-27
35-V	1322152	Estudios culturales	2	2	1	2	5	60
36	1322153	Investigación interdisciplinaria 2	2	2	2	2	6	28
			18	16	14	17	48	

Convenciones:								
Cons: Consecutivo - Cr.: Créditos - Pr.: Prerrequisitos (consecutivos o N° de Créditos)								
CO: Correquisitos - V: Espacios académicos validables								

Cons.	Cód.	ESPACIO ACADÉMICO	P	TAA	TA	CR	TH	PR	CO	
Nivel 7										
37	1322154	Pedagogía y didáctica de la lengua	2	2	2	2	6		92	
38	1322155	Contexto normativo, PEI y proyectos pedagógicos	3	3	3	3	9		92	
39-V	1322156	Literatura anglofona 1	4	2	2	3	8		33-34	
40	1322158	Metodologías para la enseñanza de las lenguas extr.	3	3	3	3	9		33-34	
			Énfasis 1 (53-55-57-59-61-63)			3	2	3	3	8
			15	12	13	14	40			

Nivel 8										
41	1322159	Análisis y constr. de recursos didácticos impresos	3	2	3	3	8		100	
42	1322160	Proyectos de investigación en el aula	2	3	1	2	6		114	
43-V	1322161	Literatura anglofona 2	4	2	2	3	8		33-34	
44	132289	Lingüística y literatura aplicadas en lengua inglesa	4	2	4	4	10		100	
45	1322163	Pedagogía y didáctica de la literatura	2	2	2	2	6		100	
			Énfasis 2 (54-56-58-60-62-64)			3	2	3	3	8
			18	13	15	17	46			

Nivel 9									
46	1322164	Recursos didácticos apoyados en TIC	3	2	3	3	8		41
47	1322165	Práctica pedagógica investigativa asistida	6	0	9	6	15		1e45*
48	1322166	Trabajo de grado 1	1	1	4	1	6		1e45*
49	1322167	Desarrollo de competencias del lenguaje	4	2	6	4	12		98
			14	5	22	14	41		

Nivel 10									
50	1322168	Práctica pedagógica investigativa autónoma	6	0	10	6	16		47-48
51	1322169	Trabajo de grado 2	1	1	4	2	6		47-48
			7	1	14	8	22		

* Se agrega uno de los siguientes consecutivos: 54-56-58-60-62-64
Cursar en Profundización el grupo 1 y 2 de un énfasis (6 cr.) - Prerrequisito: Nivel 6
Práctica Pedagógica Investigativa Asistida: Prerrequisitos: Niveles 1 a 8

53	1322170	Énfasis en Lengua Inglesa 1	3						
54	1322171	Énfasis en Lengua Inglesa 2	3						
55	1322172	Énfasis Comunicativo 1	3						
56	1322173	Énfasis Comunicativo 2	3						
57	1322174	Énfasis en Ciencias del Lenguaje 1	3						
58	1322175	Énfasis en Ciencias del Lenguaje 2	3						
59	1322176	Énfasis en Estudios Culturales 1	3						
60	1322177	Énfasis en Estudios Culturales 2	3						
61	1322178	Énfasis en Estudios Literarios 1	3						
62	1322179	Énfasis en Estudios Literarios 2	3						
63	1322180	Énfasis en Pedagogía 1	3						
64	1322181	Énfasis en Pedagogía 2	3						

Ciclo de Fundamentación: Niveles I a VI (83 cr.)
Ciclo de Profundización: Niveles VII a X (70 cr.)
Electivos de todo programa: 7 cr.

REQUISITOS PARA GRADO	
Total de créditos del plan de estudios sin énfasis:	147
Total de créditos de los énfasis:	6
Total de créditos electivos de todo programa:	7
Gran total de créditos del plan de estudios:	160

N°	ESPACIO ACADÉMICO	P	TAA	TA	TH	CR	PR	
Nivel 1								
1	Historia y Epistemología de la Pedagogía	2	2	2	6	2		
2-V	Lenguaje y Lingüística	3	2	1	6	2		
3-V	Lengua y Cultura Anglófonas 1	6	4	3	13	4		
4-V	Lengua y Cultura Francófonas 1	6	4	3	13	4		
5	Teoría y Práctica de la Comunicación	4	3	3	10	3		
		21	15	12	48	15		
Nivel 2								
6	Construcción de la Identidad del Pedagogo	2	2	2	6	2		
7-V	Lenguaje y Semiótica	3	2	2	7	2		
8-V	Lengua y Cultura Anglófonas 2	6	4	3	13	4	3	
9-V	Lengua y Cultura Francófonas 2	6	4	4	14	5	4	
10	Interpretación Discursiva	4	2	2	8	3		
		21	14	13	48	16		
Nivel 3								
11-V	Teoría y Crítica Literarias	4	2	2	8	3		
12-V	Lengua y Cultura Anglófonas 3	5	4	3	12	4	8	
13-V	Lengua y Cultura Francófonas 3	5	4	3	12	4	9	
14	Producción Discursiva	4	2	2	8	3		
15-V	Sistemas Fonético-fonológicos	4	2	2	8	3		
		22	14	12	48	17		
Nivel 4								
16-V	Lingüística, Literatura y Semiótica	3	2	1	6	2		
17-V	Literatura Española	3	2	1	6	2		
18-V	Lengua y Cultura Anglófonas 4	4	2	2	8	3	12	
19-V	Lengua y Cultura Francófonas 4	4	2	2	8	3	13	
20-V	Sintaxis y Semántica de las Lenguas Modernas	4	2	2	8	3		
21	Identidad del Estudiante y Estilos Cognitivos	2	2	2	6	2		
22	Modelos de Investigación	2	2	2	6	2		
		22	14	12	48	17		
Nivel 5								
23	El Pedagogo de Lenguas	2	2	2	6	2		
24-V	Lenguaje, Mente y Cerebro	3	2	2	7	2		
25-V	Literatura Hispanoamericana	3	2	1	6	2		
26-V	Lengua y Cultura Anglófonas 5	4	2	2	8	3	18	
27-V	Competencias en Lengua Francesa	4	2	2	8	3	19	
28	Investigación Interdisciplinaria I	2	2	2	6	2	22	
29	La Comunicación no Verbal	3	2	2	7	2		
		21	14	13	48	16		
Nivel 6								
30	Observatorio de Procesos de Aprendizaje	2	2	1	5	2		
31-V	Lenguaje y Contextos Sociales y Cognitivos	3	2	1	6	2		
32-V	Literatura Colombiana	3	2	1	6	2		
33-V	Competencias en Lengua Inglesa	3	3	4	10	3	26	
34-V	Lengua y Literatura Francófonas	3	3	4	10	4	27	
35-V	Estudios Culturales	2	2	1	5	2		
36	Investigación Interdisciplinaria II	2	2	2	6	2	28	
		18	16	14	48	17		

N°	ESPACIO ACADÉMICO	P	TAA	TA	TH	CR	PR	CO
Nivel 7								
37	Pedagogía y Didáctica de la Lengua	2	2	2	6	2		
38	Contexto Normativo, PEI y Proyectos Pedagógicos	3	3	3	9	3		
39-V	Literatura Anglófona 1	4	2	2	8	3	33	
40-V	Literatura Francófona 1	3	3	2	8	3	34	
41	Metodología para la Enseñanza de Lenguas Extranj.	3	3	3	9	3	33-34	
	Énfasis 1 (53-55-57-59-61-63-65)	3	2	3	8	3	30a36	
		18	15	15	48	17		
Nivel 8								
42	Análisis y Construcción de Recursos Didáct. Impr.	3	2	3	8	3		
43	Proyectos de Investigación en el Aula	2	3	1	6	2		
44-V	Literatura Anglófona 2	4	2	2	8	3		
45-V	Literatura Francófona 2	4	3	3	10	4	40	
46	Pedagogía y Didáctica de la Literatura	2	2	2	6	2		
	Énfasis 2 (54-56-58-60-62-64-66)	3	2	3	8	3		
		18	14	14	46	17		
Nivel 9								
47	Recursos Didácticos Apoyados en TIC	3	2	3	8	3	42	
48	Práctica Pedagógica Investigativa Asistida	6	0	9	15	6	1a46*	49
49	Trabajo de Grado 1	1	1	4	6	1	1a46*	48
50	Desarrollo de Competencias del Lenguaje	4	2	6	12	4		
		14	5	22	41	14		
Nivel 10								
51	Práctica Pedagógica Investigativa Autónoma	6	0	10	16	6	48-49	52
52	Trabajo de Grado 2	1	1	4	6	2	48-49	51
		7	1	14	22	8		

* Se agrega uno de los siguientes consecutivos: 54-56-58-60-62-64-66
 Cursar en Profundización el grupo 1 y 2 de un énfasis (6 cr.) - Prerrequisito: Nivel 6
 Práctica Pedagógica Investigativa Asistida. Prerrequisitos: Niveles 1 a 8

53	Énfasis en Lengua Inglesa 1							3
54	Énfasis en Lengua Inglesa 2							3
55	Énfasis Comunicativo 1							3
56	Énfasis Comunicativo 2							3
57	Énfasis en Ciencias del Lenguaje 1							3
58	Énfasis en Ciencias del Lenguaje 2							3
59	Énfasis en Estudios Culturales 1							3
60	Énfasis en Estudios Culturales 2							3
61	Énfasis en Estudios Literarios 1							3
62	Énfasis en Estudios Literarios 2							3
63	Énfasis en Pedagogía 1							3
64	Énfasis en Pedagogía 2							3
65	Énfasis en Lengua Francesa 1							3
66	Énfasis en Lengua Francesa 2							3

Ciclo de Fundamentación: Niveles I a VI (98 cr.)
 Ciclo de Profundización: Niveles VII a X (56 cr.)
 Electivos de todo programa: 6 cr.

Convenciones:
 Cons: Consecutivo - Cr.: Créditos - Pr.: Prerrequisitos
 CO: Correlativos - V: Espacios académicos validables

REQUISITOS PARA GRADO	
Total de créditos del plan de estudios sin énfasis:	148
Total de créditos de los énfasis:	6
Total de créditos electivos de todo programa:	6
Gran total de créditos del plan de estudios:	160

Anexo 8, MALLA CURRICULAR V4 (MÁS RECIENTE) DE AMBOS PROGRAMAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS															
CON	CURSO	TAP	TAI	TH	CR	PR	CO	CON	CURSO	TAP	TAI	TH	CR	PR	CO
Sem1								Sem6							
1	Construcción del pensamiento pedagógico	2	4	6	2			31	Investigación en pedagogía del lenguaje	2	4	6	2	30	
2-V	Communication and Interculturality: The Private Domain	6	6	12	4			32	Políticas públicas, educativas y docentes	3	3	6	2		
3-V	Communication et interculturelité: le domaine personnel	6	6	12	4			33-V	Didácticas de las lenguas extranjeras (P)	3	6	9	3	28 y 29	
4-V	Estudios gramaticales del discurso	3	3	6	2			34-V	Communication and Interculturality: Culture and Identity	4	5	9	3	28	
5	Experiencias lecto-escritoras en la universidad	3	3	6	2			35-V	Communication et interculturelité: culture et identité	4	5	9	3	29	
6-V	Derechos, deberes y educación	2	4	6	2			36-V	Horizontes discursivos de la literatura española	3	3	6	2	18	
		22	26	48	16					19	26	45	15		
Sem2								Sem7							
7	Pedagogías del siglo XXI	2	4	6	2			37	Saberes evaluativos (P)	3	3	6	2	26	
8-V	Communication and Interculturality: The Public Domain	6	6	12	4	2		38	Praxis pedagógico-investigativa: Proyecto (P)	4	5	9	3	1 a 36	
9-V	Communication et interculturelité: le domaine public	6	6	12	4	3		39	Didácticas de la lengua propia (P)	3	6	9	3	27	
10-V	Estudios semántico-sintácticos del discurso	4	2	6	2			40-V	American literatures: The expanding canon	3	3	6	2	34	
11-V	Razonamiento matemático y verbal	2	4	6	2			41-V	Littérature française: textes, contextes et apports	3	3	6	2	35	
12	Lectura crítica	2	4	6	2	5		42-V	Horizontes discursivos de la literatura latinoamericana	3	6	9	3	18	
		22	26	48	16					19	26	45	15		
Sem3								Sem8							
13	Maestro como intelectual y sujeto cultural y político	2	4	6	2			43	Praxis pedagógico-investigativa: Implementación (P)	6	6	12	4	1 a 42	44
14-V	Ciudadanía y participación	2	4	6	2			44	Discurso pedagógico: Construcción de referentes (Trabajo de grado I)	3	3	6	2	43	
15-V	Communication and Interculturality: The Academic Domain	5	7	12	4	8		45-V	British literatures: The expanding canon	3	3	6	2	40	
16-V	Communication et interculturelité: le domaine éducationnel	5	7	12	4	9		46-V	Littératures francophones: regards et quête de l'identité	3	3	6	2	41	
17-V	Estudios críticos del discurso	4	2	6	2	4 y 10		47-V	Horizontes discursivos de la literatura colombiana	4	5	9	3	18	
18	Teoría y perspectivas de análisis literario	2	4	6	2			48	Multimodality and digital resources	3	3	6	2		
		20	28	48	16					22	23	45	15		
Sem4								Sem9							
19	Contextos escolares, cultura y poblaciones (P)	2	4	6	2			49	Praxis pedagógico-investigativa: Implementación y sistematización (P)	6	9	15	5	43	50
20	Realidad sociocultural y educación (P)	3	3	6	2			50	Discurso pedagógico: Análisis y sistematización	2	13	15	5	44	49
21-V	Communication and interculturalité: The Professional Domain	5	7	12	4	15		51	Praxis docente I (P)	6	12	18	6	1 a 48	
22-V	Communication et interculturelité: le domaine professionnel	5	7	12	4	16				8	22	30	16		
23	Análisis complejo de los imaginarios y la significación	4	2	6	2			Sem10							
24	Escritura académica	3	3	6	2	5		52	Discurso pedagógico: Divulgación (Trabajo de grado 2)	2	13	15	5	50	
		22	26	48	16			53	Educación, paz y justicia social	2	4	6	2		
Sem5								Sem10							
25	Configuración del sujeto educativo (P)	3	3	6	2	20		54-V	Praxis docente II (P)	6	12	18	6	51	
26	Saberes curriculares (P)	3	3	6	2	20				10	29	39	13		
27-V	Alfabetización inicial	4	8	12	4			Créditos obligatorios, 154; Créditos electivos y de núcleo común, 6. Total de créditos = 160							
28-V	Communication and Interculturality: Current debates	5	4	9	3	21		Convenciones							
29	Communication et interculturelité: accords et désaccords	5	4	9	3	22		CON: Consecutivo - CR: Créditos - PR: Prerrequisitos - CO: Correquisitos							
30-V	Tendencias contemporáneas en la investigación educativa	2	4	6	2	11		TAP: Trabajo Académ. Presencial; TAI: Trabajo Académ. Independiente							
		22	26	48	16			TH: Total de horas - V: Espacios académicos validables (P) Espacio de Práctica							

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

CON	CURSO	TPR	TAA	TIA	TH	CR	PR	CO
Sem1								
1322203	1	Construcción del Pensamiento pedagógico	2	2	2	6	2	
1322204	2-V	Comm. and Interculturality: The Private Domain	6	3	3	12	4	
1322205	3	Esferas y sentidos de la comunicación oral	4	2	3	9	3	
1322206	4-V	Estudios gramaticales del discurso	3	2	1	6	2	
1322207	5	Experiencias lecto-escritoras en la universidad	3	2	1	6	2	
1322208	6-V	Derechos, deberes y educación	2	2	2	6	2	
			20	13	12	45	15	
Sem2								
1322209	7	Pedagogías del siglo XXI	2	2	2	6	2	11
1322210	8-V	Communication and Interculturality: The Public Domain	6	3	3	12	4	2
1322211	9-V	Teoría y práctica de la argumentación	4	2	3	9	3	11
1322212	10	Estudios semántico-sintácticos del discurso	4	1	1	6	2	11
1322213	11	Razonamiento matemático y verbal	2	2	2	6	2	11
1322214	12	Lectura crítica	2	2	2	6	2	5
			20	12	13	45	15	
Sem3								
1322215	13	Maestro como intelectual y sujeto cultural y político	2	2	2	6	2	24
1322216	14	Ciudadanía y participación	2	2	2	6	2	24
1322217	15-V	Comm. and Interculturality: The Academic Domain	5	4	3	12	4	8
1322218	16	Academic reading and writing	3	2	4	9	3	8
1322219	17	Estudios críticos del discurso	4	1	1	6	2	4 y 10
1322220	18	Teoría y perspectivas de análisis literario	2	2	2	6	2	24
			18	13	14	45	15	
Sem4								
1322221	19	Contextos escolares, cultura y poblaciones (P)	2	2	2	6	2	40
1322222	20	Realidad sociocultural y educación (P)	3	2	1	6	2	40
1322223	21-V	Comm. and Interculturality: The Professional Domain	5	4	3	12	4	15
1322224	22-V	Análisis complejo de los imaginarios y la significación	4	1	1	6	2	30
1322225	23	Escritura académica	3	2	1	6	2	12
1322226	24	Tendencias contemporáneas en la investigación educativa	2	2	2	6	2	11
			19	13	10	42	14	
Sem5								
1322227	25	Configuración del sujeto educativo (P)	3	2	1	6	2	20
1322228	26	Saberes curriculares (P)	3	2	1	6	2	20
1322229	27-V	Políticas públicas, educativas y docentes	3	2	1	6	2	45
1322230	28-V	Alfabetización inicial	4	2	6	12	4	54
1322231	29	Comm. and Interculturality: Current debates	5	3	1	9	3	21
1322232	30-V	English as a global language	3	2	4	9	3	21
			21	13	14	48	16	
Sem6								
1322233	31	Investigación en pedagogía del lenguaje	2	2	2	6	2	12
1322234	32	Didácticas de las lenguas extranjeras (P)	3	3	3	9	3	29 y 30
1322235	33-V	Comm. and Interculturality: Culture and Identity	4	3	2	9	3	29
1322236	34-V	English learning and teaching in the Colombian context	4	2	3	9	3	29
1322237	35-V	Multimodal systems of communication	3	2	4	9	3	75
1322238	36-V	Horizontes discursivos de la literatura española	3	2	1	6	3	18
			19	14	15	48	17	
Sem7								
1322239	37	Saberes evaluativos (P)	3	2	1	6	2	26
1322240	38	Praxis pedagógico-investigativa: Proyecto (P)	4	2	3	9	3	84
1322241	39	Didácticas de la lengua propia (P)	4	2	3	9	3	28
1322242	40-V	American literatures: The expanding canon	3	2	1	6	2	33
1322243	41-V	Horizontes discursivos de la literatura latinoamericana	3	3	3	9	3	18
1322244	42-V	Multimodality and digital resources	3	2	1	6	2	92
			20	13	12	45	15	
Sem8								
1322245	43	Praxis pedagógico-investigativa: Implementación (P)	6	0	6	12	4	1-42 44
1322246	44	Discur. peda: Construc. referentes (Trab. grado 1)	3	2	1	6	2	43
1322247	45-V	British literatures: The expanding canon	3	2	1	6	2	40
1322248	46-V	Artistic audio-visual systems of expressions	3	2	1	6	2	34
1322249	47	Horizontes discursivos de la literatura colombiana	4	2	3	9	3	18
			19	8	12	39	13	
Sem9								
1322250	48	Praxis pedag. invest: Implementación y sistematización (P)	6	2	7	15	5	43 49
1322251	49	Discurso pedagógico: Análisis y sistematización	2	4	9	15	5	44 48
1322252	50	Praxis docente I (P)	6	2	10	18	6	1-47
			14	8	26	48	16	
Sem10								
1322253	51	Discur. pedag. Divulgación (Trabajo de grado 2)	2	2	11	15	5	49
1322254	52	Educación, paz y justicia social	2	2	2	6	2	120
1322255	53	Praxis docente II (P)	6	2	10	18	6	50
			10	6	23	39	13	

Créditos obligatorios: 148; Créditos electivos y de núcleo común: 12
Total de créditos = 160

CONVENCIONES

CON: Consecutivo - CR.: Créditos - PR.: Prerrequisitos
CO: Correlativos (P) Espacio académico de Práctica
TPR: Trabajo Presencial - TAA: Trabajo académico asistido
TIA: Trabajo independiente autónomo Horas en Institución de Práctica
TH: Total de horas - V: Espacios académicos validables