



Íkala, revista de lenguaje y cultura

ISSN: 0123-3432

revistaikala@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia

Libia Cárdenas, Melba; Nieto Cruz, María Claudia; Bellanger, Véronique; Cortés, Ligia; Rüger, Antje
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
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020409012>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La problemática de los trabajos monográficos en un programa de Licenciatura en Idiomas: análisis y perspectivas*¹

Mg. Melba Libia Cárdenas**
Mg. María Claudia Nieto Cruz***
Mg. Véronique Bellanger****
Mg. Ligia Cortés*****
Mg. Antje Rüger*****

Este artículo reporta los resultados de una investigación realizada por docentes del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia, con el propósito de determinar las circunstancias que caracterizan el desarrollo de los trabajos monográficos de los estudiantes de la carrera de Filología e Idiomas —Programas de Inglés, Francés y Alemán— entre el 2000 y el 2003 para optar por el título de Licenciados.

Palabras clave: trabajos monográficos, investigación formativa, formación inicial de docentes de lenguas extranjeras.

This article reports the results of a research project carried out by teachers from the Foreign Languages Department of Universidad Nacional de Colombia with the aim of determining the circumstances that characterize the undergraduate theses written by students who majored in Philology and Languages —English, French, German— between 2000 and 2003.

Keywords: undergraduate theses, formative research, foreign language teacher training.

Cet article présente les résultats d'une recherche menée par des professeurs du Département de Langues Etrangères de l'Université Nationale de Colombie sur le mémoire de fin d'études de nos trois licences (anglais, français, allemand), afin de déterminer les circonstances qui marquent le déroulement des monographies réalisées par les étudiants de la filière de Philologie et Langues (Anglais, Français, Allemand) entre 2000 et 2003, et ce en vue de l'obtention du diplôme de professeur.

Mots clés: mémoire, recherche formatrice, formation de professeurs de langues étrangères.

* Recibido: 30-04-05 / Aceptado: 11-08-05

1 Este artículo reporta los resultados del proyecto de investigación titulado “Los trabajos de grado realizados por los estudiantes de la carrera de Filología e Idiomas (Inglés, Francés, Alemán) de la Universidad Nacional de Colombia durante el período 2000 - 2003: análisis y perspectivas”. Este estudio del grupo de investigación LEXI – Lenguas Extranjeras e Investigación, contó con la financiación de la División de Investigaciones (DIB) de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Las autoras expresan sus agradecimientos a la población participante, a la asistente de investigación —Yudiht Milena Martín— y a los estudiantes de los seminarios de investigación en el aula de lengua inglesa y de alemán del primer semestre del 2004.



INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha observado una gran preocupación entre las universidades colombianas por fomentar la investigación, no sólo entre sus docentes, sino también entre los estudiantes que cursan los programas de pregrado, por cuanto se asume que es allí donde se adquieren las bases fundamentales para apoyar la actividad investigativa en el ámbito nacional y mundial. La Universidad Nacional de Colombia emprendió recientemente procesos de análisis tendientes a examinar la situación de elaboración de los trabajos de investigación en el marco de los pregrados, principal causa de la dificultad de sus estudiantes para graduarse en los tiempos esperados. Esta situación se constituye en una gran preocupación, por cuanto se cuestiona la eficiencia de sus programas académicos y de sus procesos administrativos.

Paralelamente a la realización de la investigación en la cual se basa el presente escrito, en la Universidad se avanzó en dicha discusión, y se matizaron y modificaron las propuestas iniciales respecto a la abolición del trabajo monográfico. Sin embargo, nos parece importante dar cuenta de lo que ocurre en nuestro contexto inmediato, es decir, con las monografías de los estudiantes en la carrera de Filología e Idiomas. Para alcanzar dicho propósito emprendimos un estudio de caso cualitativo con un grupo de estudiantes, egresados y docentes de la carrera. Esto nos permitió identificar los aspectos que caracterizan la realización de las monografías.

Para tal efecto, planteamos las siguientes preguntas relacionadas:

1. ¿Qué razones motivan a los estudiantes a abordar determinadas temáticas en sus monografías?
2. ¿Qué circunstancias caracterizan el desarrollo de los trabajos monográficos?
3. ¿Cuál es la relación entre los trabajos monográficos y los campos de acción intra y extrauniversitarios?

REFERENTES TEÓRICOS: FORMACIÓN PROFESIONAL E INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo se fundamentó en los siguientes ejes: el concepto *investigación*, la relación entre el estudiante universitario y su formación como investigador, y la articulación entre la docencia, la investigación y la extensión.



El término *investigar* proviene de las voces latinas *in* y *vestigium*, que significan “seguir el rastro o la huella”. Se puede asumir la investigación como el proceso que se emprende para lograr conocimientos nuevos, generalmente orientados a la solución de problemas o a la satisfacción de necesidades. La definición de la investigación como proceso sistemático y propositivo se ha mantenido a lo largo de las últimas décadas. Sin embargo, desde la década del ochenta han surgido nuevas tendencias epistemológicas y metodológicas, entre ellas: la investigación participativa, la investigación-acción y la tendencia cualitativa. Así, se ha revaluado la concepción positivista de la ciencia para las investigaciones en las ciencias sociales, incluyendo la educación.

En los procesos de acreditación promovidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), basados, a su vez, en la Ley 30 de 1992, se hace una separación entre la *investigación en sentido estricto* y la *investigación formativa*. Estos conceptos se tienen en cuenta en el contexto latinoamericano y se está hablando del “modelo colombiano” para la evaluación institucional de la educación superior (Luján y Landoni, 2002).

La investigación propiamente dicha o investigación en sentido estricto se da cuando se produce “conocimiento universalmente nuevo [...]”, conocimiento significativo en el contexto de un paradigma; conocimiento cuya originalidad y legitimidad puede ser reconocida por la correspondiente comunidad académica” (CNA, 1998). En cambio, la investigación formativa produce “conocimiento subjetivamente nuevo”. “El proceso de apropiación de saberes que realiza el alumno es [...] asimilable a un proceso de investigación; es importante que la institución tome conciencia de ello y derive las consecuencias pedagógicas correspondientes” (CNA, 1998). Esta entidad también califica como *formativa* la investigación relacionada con la formación permanente del docente y los trabajos que se realizan como requisito para obtener un título de pregrado.

Ser o convertirse en investigador significa desarrollar un conjunto de habilidades que permitan identificar, “observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas” (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001: 15), todo esto con rigor y disciplina. Esto implica desarrollar la capacidad de “comunicar de manera clara, organizada y precisa, las ideas” (Hurtado,



do, 2000: 116). Es necesario destacar que toda investigación implica un proceso de sistematización. “La sistematización es una mirada crítica sobre experiencias [...], es un nivel de reflexión superior a la evaluación [...] que enfatiza la relación entre teoría y práctica [...]” (Mejía, 1992: 11-12).

La discusión acerca del alcance que debe tener una investigación a nivel de pregrado se refleja en la legislación de nuestra Universidad. El reciente Acuerdo 001 del 2005, del Consejo Superior, establece que el *trabajo de grado* debe ser una asignatura del plan de estudios, que se cursa durante el último semestre y que se califica con una nota numérica, igual que las demás asignaturas. En la reglamentación anterior, que cobijaba la totalidad del grupo de nuestro estudio, el trabajo de grado se define como componente del plan de estudios y requisito para obtener un título de pregrado (UN, 2004a: 40). Las monografías —la modalidad más frecuente de los trabajos de grado realizados en la carrera de Filología e Idiomas— generalmente se hacían después de haber aprobado todas las asignaturas y sin un límite de tiempo.

Si bien los documentos que regían para nuestros participantes determinaban como propósito de un trabajo de grado brindarle “al estudiante la oportunidad de manifestar, de manera especial, su capacidad investigativa [...]”, mediante “un documento escrito, de carácter crítico, que debe ser presentado y sustentado en sesión pública” (UN, 1994), en la actualidad se ha concluido que “en cuanto al trabajo de grado, las altas exigencias equivalen, en muchos casos, a una tesis de maestría o a una especialización prematura” (UN, 2004b: 20).

A pesar de la discusión acerca del alcance de la investigación en el pregrado, se reconoce la importancia de este componente en cualquier formación universitaria. Sin embargo, no podemos olvidar que, como plantea Galindo (1998), la investigación depende del tipo de sociedad donde se realiza, de la cultura y de la ecología específicas. El mundo académico actual requiere investigadores que exploren las realidades de su entorno y que no se aíslen de los movimientos sociales que se dan en él. Son estos los fundamentos que se deben propiciar en los programas de pregrado.

Además, la universidad debe propender por forjar estudiantes investigadores desde el inicio de sus estudios. En otras palabras, se busca mezclar la *praxis*, la expe-



rimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica (Pérez, 2001). Busto y Osoro (1996) insisten en crear, en la formación de docentes, condiciones para que el estudiante sea capaz de reflexionar sobre su práctica, de analizar el contexto y adecuar a ese análisis sus decisiones, de desarrollar su autonomía profesional y de lograr una visión global de los problemas implicados en su trabajo.

Para el desarrollo de las competencias investigativas de nuestros estudiantes partimos del hecho de que el saber se aprende en un proceso de confrontación con los saberes previos, y en un recorrido de ida y vuelta entre la experiencia empírica, ciertas fuentes primarias (observación, encuestas) o secundarias (revisión de documentos) y las múltiples voces que emergen de la producción escrita (Jurado *et al.*, 1999). Tal proceso presupone una actitud hacia la investigación y hacia la interlocución, la cual puede ser promovida por la Universidad mediante procesos de acompañamiento y de labores cooperativas. Esto obedece, a su vez, a las exigencias que el mundo académico hace a las prácticas docentes universitarias, por cuanto, como señala Flórez (1994), el profesor actual debe comprender que la institución educativa ya no es sólo un espacio de adquisición de conocimiento, sino un lugar de formación en las competencias que se requieren para la vida personal y colectiva. En este mismo orden de ideas, la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lengua Materna (2001) plantea que los docentes, en su rol de investigadores, son quienes tienen que impulsar propuestas renovadoras tendientes a garantizar su liderazgo y protagonismo en el desarrollo de procesos de formación que contribuyan a la cohesión y a la cualificación progresiva de la educación misma.

La relación triangular entre docencia, investigación y extensión forma la base de la actividad universitaria y, como toda la realidad educativa, ha evolucionado en el último siglo. Gómez y Cantor (2002) destacan los procesos de interacción que deben existir entre la educación superior, la sociedad civil, el sector productivo y los aparatos estatales. Igualmente, señalan que es difícil hacer esa relación, porque la investigación carece no sólo de inversión, sino de visiones claras y calidad en comparación con otros países latinoamericanos. Sin embargo, nuestra Universidad ha avanzado en el fortalecimiento de la relación entre la academia y el medio. En la carrera de Filología e Idiomas se prevé un vínculo entre la formación universitaria en sí y la extensión. Se brindan espacios para llevar esta formación fuera del salón



universitario. El punto débil puede ser la investigación, que se entiende, en muchos casos, como un anexo a la formación, sin mucho vínculo con ella. Surge entonces la necesidad de que la formación investigativa y especialmente las monografías sirvan para apoyar a la sociedad en la solución de problemas. En este proceso, los docentes universitarios cumplimos un papel vital como facilitadores de la relación docencia-investigación-extensión.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Contexto

Nuestro estudio se realizó en el marco de las tres áreas mayores de la carrera de Filología e Idiomas (Inglés, Alemán, Francés). El plan de estudios consta de ocho semestres y comprende los siguientes componentes principales: lengua extranjera, lengua materna, lingüística, literatura y cultura, pedagogía e investigación.

El componente investigativo contempla tres asignaturas: metodología de la investigación (en el sexto semestre) y a continuación dos seminarios monográficos. Al finalizar estos seminarios, los estudiantes tienen tres opciones de grado: hacer una pasantía, un trabajo monográfico o cursar un semestre de posgrado. No tuvimos acceso a estadísticas que muestren el porcentaje de estudiantes que optan por estas opciones.

Con el fin de descubrir, comprender y sistematizar los aspectos relacionados con la realización de las monografías en nuestro ámbito particular, seguimos los principios de un estudio de caso, de tipo cualitativo. Como señala Merriam (1988), esta opción ayuda al investigador a centrarse en el funcionamiento de un grupo y a examinar los datos recolectados en el contexto mismo.

Participantes

Los estudiantes de la carrera pertenecen a estratos medio y bajo, estudian en jornada diurna, la mayoría son egresados de colegios públicos no bilingües de Bogotá y, en menor proporción, de otras ciudades del país. Se observa que justo antes o al terminar las dos terceras partes de sus estudios, la mayoría de los estudiantes co-



mienza a trabajar, lo cual dificulta que continúen o terminen la carrera en los tiempos previstos: cuatro años (Departamento de Lenguas Extranjeras, 2003).

Para desarrollar nuestro estudio contamos con una muestra constituida por dos grupos: 42 estudiantes (20 de Inglés, 10 de Francés y 12 de Alemán) y 29 docentes, quienes dieron su consentimiento por escrito. El primero estaba 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. La mayoría son docentes de tiempo completo, algunos de medio tiempo y unos pocos son catedráticos, contratados por horas.

Procedimientos de recolección de datos

Empezamos por examinar la situación académica de los estudiantes que ingresaron entre el primer semestre de 1996 y el segundo de 1999, y los clasificamos según los siguientes parámetros: estudiantes con proyectos monográficos aprobados y en marcha, estudiantes sin proyecto aprobado y egresados. Seguidamente, seleccionamos al azar un grupo de estudiantes de cada uno de los anteriores casos. En cuanto a los docentes, invitamos a todos los que habían enseñado seminarios monográficos y dirigido monografías. Después aplicamos una encuesta para obtener información correspondiente a las preguntas de investigación (véase Anexo 1). A continuación realizamos una entrevista semiestructurada, siguiendo los principios de la entrevista fenomenológica (Siedman, 1998), con el fin de validar la información arrojada por las encuestas y profundizar en los aspectos requeridos.

Procesos para el análisis de datos

Con base en postulados teóricos para la investigación cualitativa y los estudios de caso (Strauss y Corbin, 1990; Merriam, 1988; Hubbard y Power, 1999), se interpretaron los datos provenientes de tres documentos: síntesis estadísticas a partir del estudio de las hojas académicas de los estudiantes, encuestas y entrevistas. Se trató de no interferir en el curso normal de las actividades del caso. En consecuencia, abordamos, sin incidir en sus contextos, los aspectos citados en las preguntas de



investigación. Aclaramos que nuestro papel en el presente estudio fue de investigadoras-observadoras, salvo en un caso, en el que una de las investigadoras respondió la encuesta.

Mediante los procedimientos de clasificación abierta, descritos por Strauss y Corbin (1990: 61), logramos desmenuzar, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos. Por su parte, para garantizar la validez interna, es decir, para determinar hasta qué punto los resultados eran congruentes con la realidad (Merriam, 1988), se aplicaron las siguientes estrategias: la triangulación, el examen de datos por parte de otros investigadores y la revisión de prejuicios. Para establecer la confiabilidad, se consideraron dos de los cuatro principios de dependencia o consistencia propuestos por Lincoln y Guba (1985) para los estudios cualitativos: la posición del investigador y la triangulación. Este último principio se aplicó particularmente en los casos en los cuales se contó con las encuestas y entrevistas de un mismo grupo de participantes.

En cuanto a las unidades de análisis, se tomaron las frases declarativas de conocimiento, ejecución y percepción de la actividad investigativa, desde la perspectiva de los participantes. Cada instrumento se analizó de manera individual con el fin de identificar aspectos comunes y recurrencia de datos. Al respecto, vale anotar que se siguió un proceso inductivo y se abordó la información sin una lista predeterminada de categorías. Por el contrario, de ahí se derivaron algunas, que fueron validadas mediante los métodos antes citados. Luego se contrastaron las síntesis provenientes de cada instrumento para determinar los elementos afines y las categorías emergentes.

RESULTADOS

El análisis de datos nos llevó a asociar las experiencias y puntos de vista de los participantes durante y respecto a los trabajos monográficos con las vivencias de un viajero. Los resultados mostraron no sólo aspectos de la última fase del pregrado, cuando elaboran las monografías, sino elementos que se relacionan con todo el proceso formativo de nuestros estudiantes. Puesto que durante el transcurso de la carrera hacen planes, examinan los procesos de ese recorrido y evalúan lo que acontece en el mismo, identificamos una categoría central, *El viaje por la ruta*



pregrado-monografía, la cual nos permite dar cuenta de nuestras preguntas de investigación (véase tabla 1).

TABLA 1. Categorías emergentes en el proceso de análisis de datos

El viaje por la ruta pregrado-monografía	
Categorías Preparación	Sub-categorías — El equipaje — La guía de ruta
El viaje	— El transcurso del viaje — Los viajeros y sus acompañantes
Retrospectiva del viaje	— Balance personal del viaje — Sugerencias para futuros viajeros

Después analizamos cada una de las categorías. En cada apartado empezaremos por definirlas, para luego describir y examinar sus rasgos particulares. El lector encontrará que se incorporan algunos testimonios de los participantes, quienes se identifican con seudónimos y con las siguientes convenciones: D = Director de monografía; E = Estudiante o egresado; Enc = Encuesta y Ent = Entrevista.

Preparación del viaje

Aparte del equipaje, entendido como el bagaje conceptual y las características personales que permitirán a nuestros viajeros desenvolverse en ese recorrido, se espera que los estudiantes cuenten con un itinerario para llevar a cabo el trabajo. La definición de ese itinerario está asociada con las razones que los motivan a abordar determinadas temáticas en sus monografías, objeto de nuestra primera pregunta de investigación.

El equipaje y la guía de ruta

En el equipaje se encuentran el bagaje conceptual y las competencias para la realización del trabajo monográfico. El primero está dado por los conocimientos ad-



quiridos durante la carrera: lengua materna, lenguas y culturas extranjeras, lingüística, pedagogía, literatura e investigación.

Los participantes esperan que el plan de estudios los inicie en la investigación, mediante pequeños ejercicios prácticos. De hecho, algunos docentes lo hacen, por cuanto “sus clases buscaban desarrollar el investigador que hay en uno, realizando trabajos prácticos” (Enc, E26: 68-69). Sin embargo, lo más usual es que ello no suceda. En palabras de un profesor:

Quizás deberíamos hacer más monografías durante la carrera [...] la última monografía sería una monografía un poco más como de síntesis o de recopilación, pues sería un ejercicio más, no la mitificariamos tanto como ahora. Llegar a la monografía es el coco, es terrible, ¡pero no! (Ent, D20: 270 y 275-280).

Las competencias con las que el estudiante debe contar pertenecen a diferentes dominios: el personal (incluye la disposición, motivación, atención, participación y conocimiento general del mundo); el argumentativo (contiene las capacidades para sustentar, asumir posiciones, analizar y llegar a conclusiones y generalizaciones) y el que involucra la habilidad para escribir documentos informativos, interpretativos y de opinión, haciendo un buen uso del idioma y con un manejo aceptable de referencias externas. En palabras de un docente, el dominio de esta habilidad parece ser uno de los más grandes inconvenientes: “Desde la educación media se ha visto que hay un descuido también sobre el trabajo en el lenguaje y eso se refleja en la educación secundaria” (Ent, D10: 99-101).

Retomando la idea de la guía de ruta, es necesario analizar cómo el estudiante llega a definir su destino. Primero ha de haber dilucidado varias posibilidades con base en las ofertas del mercado o en las experiencias de otros viajeros. En nuestro caso, muchas veces el destino ha estado marcado por el contacto de los estudiantes con diversos modelos pedagógicos, investigativos, del saber en sí y actitudinales.

Si bien la selección del tema es una de las mayores dificultades para un importante número de estudiantes, las monografías se centran principalmente en dos áreas: aspectos pedagógicos y didácticos y, por otro lado, la traducción de textos en general y análisis de traducción. En menor proporción, encontramos temas sobre lingüística y literatura. Las temáticas que se ubican en el campo de la pedagogía coinciden con las dos tendencias —en relación con las investigaciones sobre las



innovaciones en materia de educación—, citadas por Combessie (1998). La primera tendencia corresponde a las innovaciones *organizacionales*, la cual muestra las apuestas de la construcción social de un sistema de valores que opone la innovación y resistencia al cambio—son ejemplos de esta tendencia, monografías que analizan currículos del área de lenguas o sistemas educativos y su organización—. La segunda se centra en *los valores educativos* y muestra la permanencia de una imagen positiva de la modernidad educativa, en oposición a prácticas consideradas inferiores. Tal es el caso de aquellas monografías que se centran en la evaluación de prácticas en el aula, en la experimentación con nuevas alternativas o en el diseño de propuestas de cursos y materiales. A su vez, la traducción es vista como un campo de acción de los egresados de nuestra carrera y se constituye en un atractivo tema para sus monografías. Se reconoce la importancia de prestar un servicio, de ayudar a otros a comprender textos que generalmente no se relacionan con la filología. Algunos de estos trabajos también abarcan aspectos teóricos y de análisis de la traducción.

Las razones que motivan a los estudiantes a abordar determinadas temáticas en sus investigaciones radican principalmente en su interés personal, así como en la familiaridad que aportan lecturas previas y la posibilidad de proyectarlas en su labor. El interés por el tema también es un factor para los asesores, quienes lo hacen por su trayectoria y su interés por colaborar.

El viaje

En esta categoría damos cuenta de la segunda pregunta de investigación: las circunstancias que caracterizan el desarrollo de los trabajos monográficos. Con el equipaje y la guía de ruta, nuestro viajero inicia su derrotero por la ruta pregrado-monografía, la cual consta de tres tramos:

Primer tramo: trayecto entre el curso de metodología de la investigación y el segundo seminario monográfico.

Segundo tramo: desde la concreción del objeto de estudio, hasta su presentación al Comité Asesor de Carrera.

Tercer tramo: acompañados por el director, desarrollan la monografía, la presentan a evaluación de los dos jurados asignados por el mismo Comité y la sustentan.



Primer tramo del viaje

El componente investigativo de la carrera de Filología e Idiomas en nuestra Universidad consta de tres cursos: Metodología de la Investigación, Seminario Monográfico I y Seminario Monográfico II, que se toman por lo general en los tres últimos semestres. El primero es un curso introductorio; en los segundos, el estudiante selecciona entre los seminarios programados por la Carrera, la temática en la cual desea profundizar: literatura, traducción, pedagogía en alguna de las lenguas ofrecidas, investigación en el aula, neuropsicolingüística, entre otros.

El curso Metodología de la Investigación es casi siempre el primer contacto tangible del estudiante con la investigación. Nuestros participantes resaltan la importancia de esta materia en su formación investigativa, pero disienten en el manejo que se le ha dado a los contenidos, como muestra el siguiente estudiante:

Pienso que debería haber una guía más establecida [...] para que el alumno desde esas metodologías de la investigación vaya encontrando sus inclinaciones luego para su investigación [...] es lo que hace falta un poco: que los profesores tengan [...] un mutuo acuerdo para que luego haya una especie de pre-investigación [...] y llegar así a los seminarios monográficos ya con un tema un poco definido. (Ent, E9: 162-171).

Después de dicho curso, los estudiantes se encaminan mayoritariamente por las temáticas que les interesan. La tabla 2 muestra los motivos por los cuales los estudiantes encuestados cursaron los citados seminarios.

TABLA 2. Motivos por los cuales los estudiantes cursaron los seminarios monográficos

Motivos para cursar los seminarios	Porcentaje (%)
Pertinencia temática	29
Interés personal en el tema	20
Oferta reducida	20
Trayectoria del docente	7
Expectativas acerca de la orientación metodológica	7
Cumplimiento de requisito	7
Otros motivos	10



La exigencia de los docentes en los seminarios tiene repercusión en el tiempo que les toma a los estudiantes desarrollar su trabajo. Otro factor que afecta su culminación en un lapso de tiempo adecuado es la selección de la temática. Esto debería ocurrir en los seminarios, pero pudimos observar, en muchos casos, una demora debido a la falta de objetivos claros o a la amplitud del campo de acción. La opinión de un director nos indica que es necesario enfocar las temáticas desde los seminarios: “Delimitar un poco más los campos de investigación. Proponer alternativas de proyectos específicos y no esperar siempre las propuestas de los estudiantes, que tienden a ser muy ambiciosas (a veces)” (Enc, D4: 26-28).

Los estudiantes, por su parte, esperan que los seminarios les ayuden tanto en el desarrollo de sus competencias en escritura como en el proceso investigativo.

El éxito de los seminarios está también en manos del docente. Si éste tiene experiencia investigativa y la emplea como herramienta de trabajo para ilustrar los procesos que deben tener en cuenta los estudiantes, se observa una repercusión en ellos.

Vemos que los procesos pedagógicos de los seminarios inciden en la apropiación de saberes y que, como plantean Sánchez y Jurado (2001), la investigación como actividad productora del saber es un elemento esencial en la formación inicial y un ejercicio para la generación de proyectos en la vida profesional.

Segundo tramo

Algunos estudiantes cuentan ya con un tema de investigación y en algunos casos con proyectos bien adelantados. Para otros viajeros no es así, por la carencia o las insuficientes competencias metodológicas, investigativas y argumentativas. A nivel metodológico, los estudiantes enfrentan varios problemas para el planteamiento de su proyecto. Son particularmente notorias las dificultades para la delimitación del tema y la falta de conocimientos metodológicos o teóricos. Otro factor que se suma a 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. Por otra parte, existen también factores personales que influyen en la demora para concretar el tema de estudio.



Último tramo del viaje

El estudiante recorre esta parte del viaje en compañía del director asignado y los jurados. Una de las particularidades de la Universidad es la posibilidad que tienen los estudiantes de sugerir directores. Un profesor acepta ser director según su disponibilidad y su área de especialización. Debido al bajo número de profesores de planta, comparado con el número de estudiantes que solicitan un director, es probable que el estudiante encuentre tropiezos en esta fase.

La tabla 3 recoge las dificultades encontradas por los estudiantes para desarrollar las monografías. Llama la atención que un importante porcentaje alude a dificultades para recoger los datos requeridos (recolección de información y bibliografía).

TABLA 3. Dificultades halladas por los estudiantes en la realización de sus monografías

Dificultades	Porcentaje (%)
Problemas con la recolección de información	18
Delimitación del tema / preguntas / rutas	14
Falta de conocimiento metodológico o teórico	14
Falta de horario fijo para asesorías / tiempo del director	10
Falta de bibliografía	9
Pereza o falta de disciplina propia	5
Aspectos personales	5
No responde	5
Demora en nombramiento de director o jurados	5
Falta de información sobre trámites administrativos	5
Ineficiencias en asesorías	3
Consecución de un contexto de aplicación	3
Mucho tiempo en lectura por los jurados	2
Desplazamiento	2

Desde la perspectiva de los profesores, la aceptación para dirigir una monografía tiene que ver con su formación y experiencia. Los directores también resaltan los inconvenientes que se muestran en la tabla 4, para la orientación de los trabajos.



TABLA 4. Dificultades halladas por los directores de monografías

Dificultades	Porcentaje (%)
Insuficientes competencias del estudiante	27
Inconstancia del estudiante	23
Infraestructura de la Universidad	18
Inconvenientes del director	18
Falta de parámetros	7
Falta de autonomía del estudiante	5
Complejidad de los temas	2

Al contrastar las dificultades experimentadas por los estudiantes y los directores encuestados, encontramos coincidencias y divergencias. Ambos grupos de participantes concuerdan en que la falta de conocimientos metodológicos es el mayor impedimento para seguir la ruta monográfica. Los directores resaltan la falta de conocimiento metodológico por parte de los estudiantes, su insuficiente nivel académico y sus limitaciones para elaborar el informe escrito. En este mismo sentido, un número de directores reconoce que son ellos quienes adolecen de bases metodológicas para desempeñarse como asesores.

Dentro de las competencias se destaca una debilidad en la argumentación, indispensable para la actividad investigativa, pues como apuntan Muñoz, Quintero y Munévar (2001), el investigador debe dar sentido a la información recolectada durante el trabajo de campo. En este mismo orden de ideas, Booth, Colomb y Williams (2003) resaltan el papel de la escritura en la retención de la información y en el discernimiento de las ideas que emergen en una investigación.

Los viajeros y sus acompañantes

Los estudiantes reconocen la importancia del tramo inicial del viaje y el papel que desempeñan los profesores de los cursos de Metodología de la Investigación y de los seminarios. El profesor de Metodología de la Investigación es el primer compañero decisivo en la ruta investigativa.



Los profesores de los seminarios también tienen la responsabilidad de orientar los procesos investigativos. En muchos casos, estos docentes siguen asesorando los proyectos luego en calidad de directores, pues generalmente no se culminan las monografías en los seminarios. Los estudiantes evalúan la calidad del acompañamiento de los directores, desde diversos puntos de vista: la frecuencia de las asesorías, el ritmo y los mecanismos de trabajo. La gran mayoría de los estudiantes califican estos encuentros como muy importantes, claves, adecuados y eficientes. El estudiante, por su parte, aprovecha el camino ya recorrido por su director, quien de alguna manera le señala la ruta y le indica cómo obviar los obstáculos o aprender de los errores.

En cuanto al tiempo que el director dedica a su(s) asesorado(s), notamos que una tercera parte de los estudiantes indicó como factor negativo la falta de profesores de planta o que el director no contara con el suficiente tiempo, factor que incidió en la concertación de los horarios de atención.

Los jurados son habitualmente profesores de planta de la Universidad y tienen que dar un concepto con base en una comunicación emitida por la dirección de carrera, en unos límites establecidos. El papel de los jurados se constituye, por lo general, en apoyo, pues aportan una mirada nueva y enriquecedora a lo trabajado por el/la estudiante y el director. A veces, sin embargo, los jurados se constituyen en barrera, porque parecen no tener claridad en cuanto al papel que deben desempeñar en la lectura de los trabajos o porque no se ciñen a los parámetros de tiempo establecidos para la lectura de los mismos.

La Universidad y su infraestructura, es decir, el recurso humano y físico con que cuenta, también cumplen un papel importante. Existe poca disponibilidad de los profesores de planta para dirigir monografías. Si los estudiantes acuden entonces a los profesores de cátedra para que los orienten, estos docentes no obtienen remuneración adicional y tampoco tienen todo el tiempo que dicha labor requiere.

Retrospectiva del viaje

Esta reflexión se centra en un balance personal evaluativo del viaje, de los aportes del trabajo monográfico para los estudiantes y de su relación con el campo laboral

en el que se desempeñan nuestros egresados, elementos que contemplamos en nuestra tercera pregunta de investigación. Esto nos condujo a un balance institucional, por cuanto se evalúa en qué medida los mecanismos de la Universidad pueden ser útiles para los viajeros o pueden entorpecer los procesos.

Balance personal evaluativo del viaje

Los autores de las monografías sienten gran satisfacción y orgullo: es la culminación de una tarea importante, resultado de un gran esfuerzo. No obstante, hay quienes las califican como requisito para finalizar una etapa de los estudios: son investigaciones que tienden a repetir anteriores trabajos, que desmeritan la misión transformadora de toda indagación. En algunos casos son investigaciones que se realizan por “salir del paso” (Sánchez, 1998: 39).

Encontramos que la mayoría de los participantes evidencian su interés porque su trabajo contribuya al cambio, a la innovación en el campo de acción donde se realizó la monografía o a la disciplina a la cual ésta corresponde. A su vez, muchos estudiantes y egresados dicen que existe una relación entre el trabajo de grado y su campo laboral. Para dos terceras partes de nuestros participantes esta relación es directa. El trabajo ayudó a crear las bases para su desempeño como pedagogos, campo en el cual se desempeñan la mayoría de nuestros egresados.

Para quienes realizaron una monografía en literatura o traducción, la relación no es tan directa, pero existe. Por su parte, los directores no siempre conocen el campo laboral de sus asesorados, pero destacan la gran utilidad de las monografías en cuanto al desarrollo de competencias argumentativas e investigativas para el ejercicio profesional.

Las diversas vivencias expuestas nos llevaron a inferir algunas sugerencias para optimizar la situación aquí examinada.

SUGERENCIAS PARA FUTUROS VIAJEROS

Las recomendaciones de nuestros participantes implican la revisión de cuatro aspectos para asegurar la culminación del pregrado en los tiempos previstos: tipos de



investigación y formación investigativa, currículo, prácticas pedagógicas y normatividad.

Predominan en la muestra estudiada, los estudios de caso (en un 47,6% de los directores y el 12,9% de los estudiantes) y la investigación-acción, para una tercera parte de la población encuestada. En la pregunta referente a los enfoques de investigación adoptados en las monografías, observamos falta de seguridad o de precisión en algunas respuestas. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la claridad que tenemos los docentes y los estudiantes respecto a los diversos enfoques, independiente de las escuelas que favorecemos.

En cuanto al componente investigativo en el currículo, notamos que la mirada a los seminarios monográficos como un mero requisito y no necesariamente ligado al trabajo de grado, nos conduce a pensar que éstos son requerimientos indispensables del plan de estudios, pero en la práctica no representan todos los cimientos para logros futuros en la monografía y en la vida profesional.

Ahora bien, en relación con las prácticas pedagógicas, resaltamos la necesidad de que los docentes contemos con un conocimiento de lo que es la investigación a partir de nuestra práctica misma o de nuestros intereses disciplinares. El adagio popular nos dice que “la práctica hace al maestro”. Si nuestros estudiantes reciben desde temprano una iniciación en el campo de la investigación de la mano de los proyectos de sus profesores, es muy posible predecir que el ejemplo en la práctica se convertirá en acción en futuro.

Otra implicación del presente estudio es que no basta con contar con una normatividad, si ésta no se pone en práctica por diversas razones: agendas de trabajo manejadas desde ángulos muy diversos causados por la misma flexibilidad o falta de control que deberían ejercer diferentes instancias de la Universidad o por las excesivas cargas académicas de los docentes. La norma dice que los jurados tienen cierto tiempo para leer los trabajos. Lo cierto es que, en reiteradas ocasiones, se hace caso omiso de los plazos y los procesos se dilatan.

A menudo nuestros participantes hicieron alusión a una falta de criterios claros de evaluación, por lo que decidimos elaborar un instrumento que centra la atención



de directores y jurados de monografías en dos áreas principales: los componentes del trabajo y el rigor científico (véase Anexo 2). La propuesta fue pilotada con estudiantes de dos seminarios monográficos, con trabajos que dirigían algunas de las investigadoras y fue enriquecida por las experiencias de nuestra auxiliar de investigación —también egresada del programa curricular—, algunos docentes y el Comité Asesor de la Carrera.

CONCLUSIONES

Hemos señalado los aspectos que caracterizan la realización de las monografías. Los estudiantes de pregrado sienten que es fundamental formarse para la investigación y en nuestro contexto es indispensable revisar el nivel de coherencia y de continuidad entre los cursos del plan de estudios. Igualmente se requiere una preparación de los mismos docentes en el campo de la investigación y una mayor participación en la misma. La culminación exitosa de una monografía también depende de los procesos académico-administrativos, en cuyos lineamientos se percibe una falta de claridad. Por último, resaltamos que los cambios no pueden originarse únicamente en la línea investigativa, sino en todo el currículo. Como señalan los participantes, es necesario orientar más los programas de todos los cursos hacia la investigación o en todo caso integrar cada día más a los estudiantes en los proyectos de los docentes: “Investigar es un conocimiento procesal, es como aprender a patinar [...] Además, si los profesores ya tienen líneas de investigación fijas: ¡qué involucren a los estudiantes mucho antes de llegar a hacer el trabajo final! La pista estará más lisa” (Enc, E26: 186, 189-190).

POSIBLES INVESTIGACIONES FUTURAS

Si bien indagamos respecto a las relaciones entre los trabajos monográficos y los cursos relacionados con la investigación en el pregrado, no podemos aseverar que obtuvimos una visión detallada de las mismas. En consecuencia, consideramos pertinente sugerir que se explore lo que ocurre en dichos cursos, sus enfoques, sus pedagogías, sus incidencias en los trabajos investigativos, a pequeña o mediana escala, lo cual es interesante ante los actuales cambios curriculares en nuestra Universidad.



Lo mismo se plantea para la pedagogía y didáctica de las lenguas, así como para la traducción, debido al alto índice de monografías en dichos campos disciplinares. Sería igualmente importante indagar sobre la manera como los grupos de trabajo existentes en la Universidad apoyan los procesos investigativos que emprenden los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Booth, Wayne C.; Gregory G. Colomb and Joseph M. Williams, 2003, *The Craft of Research*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Busto, José Luis y Andrés Osoro, 1996, “La formación permanente del profesorado de educación secundaria”, *Signos, teoría y práctica de la educación*, (18), Gijón.
- Aljura Nasser, Emilio *et.al.*, 1998, “La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia”, [documento electrónico], <http://www.cna.gov.co/cont/acr_alt_cal/index.htm>, [consulta: 30 mar 2004].
- Combessie, Jean Claude, 1998, “La investigación educativa como estrategia de innovación”, en: *Investigación educativa e innovación. Un aporte a la transformación escolar*, Bogotá, Magisterio.
- Departamento de Lenguas Extranjeras, 2003, *Autoevaluación del programa curricular Filología e Idiomas: Inglés, Francés, Alemán*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez Ochoa, Rafael, 1994, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw Hill.
- Galindo, Jesús, coord., 1998, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Addison Wesley Longman.
- Gómez, Luz Teresa y Fernando Cantor, 2002, “Sub-campos relaciones educación-sociedad”, en: *El campo de la educación en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Hubbard, Ruth and Brenda M. Power, 1999, *Living the Questions. A Guide for Teacher-Researcher*, New York, Stenhouse.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline, 2000, *Metodología de la investigación holística*, Caracas, Instituto Universitario de Tecnología Caripito y Servicios y Proyecciones para América Latina.
- Jurado, Fabio *et.al.*, *Culturas y escolaridad. Lenguaje y matemáticas. Competencias y proyectos de aula*, Bogotá, Plaza y Janes.
- Lincoln, Yvonne and Egon Guba, 1985, *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage.
- Luján, Carlos y Pablo Landoni, 2002, “Dimensiones consensuadas en el Seminario sobre Estándares de calidad para instituciones de Educación Superior”, [documento electrónico], <<http://www.ucu.edu.uy/calidad/Seminario%20calidad/Documento%206.doc>>, [consulta: 7 oct 2003].



- Mejía, Jorge Julio, 1992, *Sistematizar nuestras prácticas educativas*, Bogotá, CINEP.
- Merriam, Sharan B., 1988, *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Muñoz, José Federmán, Josefina Quintero, y Raúl Ancízar Munévar, 2001, *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*, Bogotá, Magisterio.
- Pérez Gómez, Ángel, 2001, “La formación del docente como intelectual comprometido”, en: Carlos Lomas, *¿Educar o separar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*, Bogotá, Magisterio.
- Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lengua Materna, *La formación docente en América Latina: Memorias del 2.º Taller de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lengua Materna*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia y Magisterio.
- Sánchez Gamboa, Silvio, 1998, *Fundamentos para la investigación educativa*, Bogotá, Magisterio.
- Sánchez, Verónica y Fabio Jurado, 2001, “La práctica como motor de la transformación de la formación docente (inicial y continua)”, en: *La formación docente en América Latina: Memorias del 2.º Taller de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lengua Materna*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia y Magisterio.
- Siedman, Irving, 1998, *Interviewing as Qualitative Research*, Nueva York, Teachers College Press.
- Strauss, Anselm and Juliet Corbin, 1990, *Basis of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, Sage Publications.
- Universidad Nacional de Colombia (Vicerrectoría Académica y Comité de Programas Curriculares), 1994, *Programas de Pregrado. Reestructuración Académica*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- _____, 2004a, “Estatuto Estudiantil de Pregrado (revisado y actualizado)”, [documento electrónico], <<http://www.unal.edu.co/estatutos/eestud/menu.html>>, [consulta: 5 feb 2005].
- _____, 2004b, “Problemas curriculares y pedagógicos del pregrado en la Universidad Nacional de Colombia, en: [documento electrónico], Serie Documentos de Estudio Número 3”, <<http://www.unal.edu.co/reforma/documentos/100.pdf>>, [consulta: 10 mar 2005].

LAS AUTORAS

** Magíster en TESOL de la Universidad de Edimburgo, Profesora Asociada del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia, Coordinadora de los Programas de Formación Permanente de Docentes de Inglés. Investigadora principal del Grupo de Investigación PROFILE y editora de la revista que lleva el mismo nombre. Correo electrónico: mlcardenasb@unal.edu.co



Melba Libia Cárdenas *et al.*

*** Magíster en Inglés con propósitos específicos de la Universidad de Warwick, Inglaterra. Profesora Asistente del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia. Co-investigadora del grupo de investigación PROFILE y docente en Programas de Formación Permanente de Docentes de Inglés. Correo electrónico: mcnietoc@unal.edu.co

**** Magíster en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera, Universidad de Rouen, Profesora Asistente del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: vcbellanger@unal.edu.co

***** Magíster en Didáctica del Francés, Universidad del Rosario, D.E.A. en estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Universidad Michel de Montaigne-Bordeaux III. Profesora Asistente en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: lcortesc@unal.edu.co

***** Maestría en Didáctica del Alemán como Lengua Extranjera, Universidad Humboldt de Berlín. Profesora Asistente del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: aruger@unal.edu.co



ANEXO 1.

ENCUESTA A ESTUDIANTES / EGRESADOS²

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Departamento de Lenguas Extranjeras

Proyecto de investigación “Los trabajos monográficos realizados por los estudiantes de la carrera de Filología e Idiomas (Inglés, Francés, Alemán) de la Universidad Nacional de Colombia durante el período de 2000 a 2003: Análisis y perspectivas”.

Apreciado(a) estudiante / licenciado(a) en Filología e Idiomas:

La presente encuesta busca estudiar las características de los trabajos de grado: sus temáticas, los factores que han tenido alguna incidencia en su desarrollo y la proyección de dichos trabajos.

Por favor conteste las preguntas que apliquen a su caso particular. Una detallada descripción o explicación de cada aspecto será de gran utilidad para el logro de los objetivos propuestos. Si lo considera necesario, amplíe sus respuestas en una hoja adicional.

I. EJES TEMÁTICOS

1. ¿Cuál fue el tema de su monografía? _____
2. ¿Qué motivos tuvo para seleccionar dicha temática? _____

3. ¿Cuál o cuáles de los siguientes seminarios monográficos cursó usted durante su plan de estudios?

Traducción	<input type="checkbox"/>	Investigación en el aula	<input type="checkbox"/>
Lingüística	<input type="checkbox"/>	Pedagogía para niños	<input type="checkbox"/>
Etnografía del habla	<input type="checkbox"/>	Neuropsicolingüística	<input type="checkbox"/>
Seminario monográfico alemán	<input type="checkbox"/>	Didáctica del francés	<input type="checkbox"/>
Literatura	<input type="checkbox"/>	Didáctica del inglés	<input type="checkbox"/>

2. Para los docentes se diseñaron encuestas que contienen las mismas partes, pero indagan sobre aspectos específicos según la función del docente (director de trabajos de grado o profesor de Seminarios Monográficos).



Análisis del discurso	____ Comprensión y producción de textos argumentativos
Otro ____ ¿Cuál(es)? _____	
4. ¿Qué razones le llevaron a seleccionar dicho(s) seminario(s)?	
5. ¿Considera que hubo relación entre lo abordado en dicho(s) seminario(s) y su trabajo monográfico? Sí ____ ¿Por qué? _____ No ____ ¿Por qué? _____	
II. FACTORES RELACIONADOS CON LA REALIZACIÓN DE LAS MONOGRAFÍAS	
1. ¿Cuánto tiempo transcurrió entre la aprobación de su proyecto monográfico y la sustentación del mismo? ____ meses	
2. ¿Qué factores incidieron en el tiempo que le tomó culminar su trabajo monográfico?	
3. ¿Qué aspectos o estrategias propios de la organización de la Universidad considera usted han incidido en la realización de su trabajo monográfico?	
4. Indique el tipo de enfoque investigativo que siguió en su trabajo monográfico (por ejemplo, estudio de caso, etnografía, investigación-acción, etc.).	
5. ¿Existió o existe alguna relación entre la temática abordada en su monografía y las investigaciones de docentes o grupos de investigación de la Universidad? Sí ____ No ____ En caso afirmativo, indique cuál.	
6. ¿Observó u observa relaciones entre el tema de su monografía y el trabajo investigativo o la trayectoria académica de su asesor(a)? Explique su respuesta.	
7. ¿Qué criterios tuvo usted para seleccionar su director(a) de la monografía?	
8. ¿Cómo analiza el papel de su director(a) de la monografía en la culminación de su trabajo en relación con los siguientes aspectos? a. Frecuencia de asesorías: _____	



- b. Mecanismos de asesoría: _____
c. Contribuciones o aciertos de dichas asesorías: _____
d. Dificultades o problemas en la realización de las asesorías: _____
e. Otros aspectos. Por favor indique cuáles y descríbalos: _____
9. ¿Qué dificultades tuvo en el desarrollo de su monografía? _____
10. ¿Cómo superó dichas dificultades? _____

III. LOS TRABAJOS MONOGRÁFICOS: PROYECCIONES

1. ¿Qué opinión le merece la presencia del componente investigativo en el plan de estudios que usted cursó en la Universidad (Metodología de la investigación y Seminarios)?

2. ¿Encuentra alguna relación entre el trabajo realizado en su monografía y las labores profesionales que ha desarrollado o desarrollará? Explique su respuesta.

3. ¿Qué aspectos del componente investigativo estima deben mantenerse en el actual plan de estudios?

4. ¿Considera que deberían replantearse algunos aspectos?
Sí No Explique su respuesta _____
5. Al realizar un examen objetivo de la monografía que usted desarrolló o realiza, ¿cómo considera la calidad de su trabajo? Explique su respuesta.

6. Algunos sectores académicos plantean la posibilidad de obtener el título de Licenciado en Filología e Idiomas de esta Universidad sin necesidad de realizar una monografía. ¿Qué opinión le merece esta idea?

7. Otros comentarios / observaciones acerca de los temas planteados en esta encuesta

Muchas gracias por su colaboración.
Nombre del/la estudiante / licenciado(a) en Filología e Idiomas:

Teléfono: _____ E-mail: _____ Fecha: _____



ANEXO 2.

Formato para la evaluación de trabajos monográficos

(Propuesto al Comité Asesor de Carrera en abril del 2005)

Universidad Nacional de Colombia – Departamento de Lenguas Extranjeras
Carrera de Filología e Idiomas

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Nombre del estudiante: _____

Código: _____

Plan: _____

Título del trabajo:

Nombre del evaluador: _____

La evaluación se realiza en calidad de: _____

Director del trabajo: _____

Fecha: _____

Segundo evaluador: _____

Se evalúan los siguientes aspectos (con base en esta evaluación se fija un puntaje):

1. Aspectos formales y la presencia de diversos componentes: máximo 15 puntos

2. Lengua y rigurosidad científica: máximo 35 puntos

(convenciones: E = excelente, B = bueno, A = aceptable, D = deficiente)

Total: máximo 50 puntos

Este puntaje total se convierte en una nota numérica, la cual se sustenta por escrito en el espacio denominado “Sustentación”.



1. Aspectos formales: componentes del trabajo

Aspectos formales	Sí	No
Portadas		
Tabla de contenidos		
Introducción con una justificación del trabajo		
Marco referencial, conceptual o teórico		
Formulación de los objetivos y de las preguntas de investigación / la hipótesis (según el tipo de trabajo de grado)		
Diseño metodológico		
Presentación de resultados / análisis		
Conclusiones		
Bibliografía		
Anexos pertinentes		
Aplicación de normas de presentación (Icontec, número de palabras y otras disposiciones de la Universidad)		
Otros: (indique cuáles)		
Sustentación:		
Evaluación de la primera parte: _____ puntos (máximo 15 puntos).		

2. Lengua y rigurosidad científica

	E	B	A	D
Precisión en el planteamiento de las metas del trabajo				
Pertinencia del marco teórico para el cumplimiento de los objetivos				
Correspondencia entre el diseño metodológico y los objetivos				
Pertinencia de la bibliografía utilizada				
Concordancia entre las fuentes relacionadas en la bibliografía y el cuerpo del trabajo				
Consideración de principios éticos en el manejo de las fuentes				
Argumentación de las ideas presentadas en el documento				



	E	B	A	D
Correspondencia entre las conclusiones y los objetivos del trabajo				
Estilo de la redacción (cohesión, coherencia, fluidez, claridad)				
Uso de la lengua materna o extranjera				
Aporte del trabajo al campo disciplinar				
Otros, por ejemplo:				
— Análisis de resultados _____				
— Propuestas para futuras investigaciones _____				
— Análisis de las limitaciones del trabajo _____				
Sustentación:				
Evaluación de la segunda parte: _____ puntos (máximo 35 puntos).				
Evaluación total: _____ puntos (máximo 50 puntos).				
La nota del trabajo de grado evaluado es:				
(Firma del profesor evaluador)				

