

Interacciones sociales y motivación de jóvenes universitarios. El caso de la formación del inglés como lengua extranjera en la Universidad Autónoma de Manizales – Colombia.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN FINALIZADA

GT No. 22: Sociología de la infancia y la juventud.

José Omar Pineda.

Docente Universidad Autónoma de Manizales. Estudiante maestría en Educación y Desarrollo Humano. Línea de investigación: Educación y Pedagogía, Cinde y Universidad de Manizales. j.pineda@autonoma.edu.co

RESÚMEN

La presente investigación indaga por los procesos de interacción social que constituyen las prácticas pedagógicas de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la formación del inglés como lengua extranjera en una universidad de carácter privado en la ciudad de Manizales – Colombia. En este sentido el interés de la investigación gira en torno a la comprensión de los sentidos que los actores del proceso pedagógico le otorgan a las acciones sociales y a la asignación de función desde la que se constituye la práctica pedagógica. Se asume la fenomenología comprensiva de Alfred Shutz (2003, 2008) como enfoque metodológico para el abordaje de la intencionalidad investigativa. Las principales categorías emergentes del proceso comprensivo son Relaciones Intersubjetivas y Motivación.

PALABRAS CLAVE: Práctica pedagógica, Relaciones intersubjetivas, Motivación.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia tiene como fin abordar de manera crítica las interacciones sociales que tienen lugar en la práctica pedagógica de la enseñanza aprendizaje del idioma inglés. Se asumen las prácticas pedagógicas como escenario de socialización en la que se constituyen acuerdos sociales de convivencia e interacción social, poniendo en tensión diferentes estructuras de poder y de acción social y con ello, de constitución de subjetividades mediadas por los roles que se instauran en el seno mismo de las prácticas pedagógicas.

Los estudiantes universitarios atraviesan un periodo de importantes configuraciones, las cuales confluyen en la institucionalización de una subjetividad que caracteriza sus interacciones sociales y participación política, siendo un importante escenario de comprensión y análisis de las estructuras sociales que en ellos y desde ellos se establecen.

La interacción de los actores en el proceso educativo en la educación tradicional ha sido protagonizada por el docente como poseedor de conocimiento y líder en el proceso formativo de los estudiantes, es por esto que se le ha considerado, por décadas, el encargado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Recientes estudios educativos han visibilizado al estudiante como actor protagónico de su propio aprendizaje, el estudiante ha emergido como actor principal en los procesos educativos, y el docente ha de suministrar los suficientes recursos para potenciar el aprendizaje del estudiante. Esta generalidad también se evidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Lo que invita a analizar y reflexionar sobre los encuentros que se viven en el aula de clase. Dichos encuentros deben

ser objeto de estudio, ya que en ellos se evidencia las relaciones subjetivas de cómo se asume los procesos de formación en una lengua extranjera.

De allí la importancia de asumir de manera crítica las interacciones sociales que suscitan las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, logrando dar cuenta de las características constitutivas de las mismas, de los escenarios y disposiciones de confrontación y construcción de acuerdos sociales, de los diversos rituales y dinámicas de constitución de diálogos y saberes, como posibilidad de reconocimiento de aquellas prácticas y discursos que circulan en el proceso de enseñanza aprendizaje, y desde las cuales se instituyen nuevos modos de ser, decir y hacer de las interacciones sociales en la formación de una lengua extranjera desde los estudiantes y docentes universitarios. Es así como se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son los sentidos que le otorgan los sujetos involucrados en las prácticas pedagógicas a los procesos de enseñanza – aprendizaje del inglés en los programas de pregrado de la Universidad Autónoma de Manizales? La orientación de la pregunta de investigación propende no solo por reconocer dichos saberes instaurados desde la práctica, sino también como posibilidad de agenciarlos desde la proyección de nuevas y significativas dinámicas pedagógicas que buscan cualificar el proceso formativo desde las interacciones sociales de los jóvenes universitarios.

De esta forma se presentan los resultados de la investigación dando cuenta del sentido de la interacción de estudiantes universitarios desde la lectura de las prácticas pedagógicas que desde ellos se constituyen. La Perspectiva de abordaje metodológico se ha centrado en la Fenomenología Comprensiva de Alfred Schutz, en tanto que posibilita la comprensión del sentido de la acción social priorizando la comprensión de los motivos porque y para qué que fundamentan las interacciones sociales de jóvenes universitarios.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL PROBLEMA:

Teniendo como punto de partida la intencionalidad investigativa se procede a indagar el estado del conocimiento frente al problema, desde el cual se identificaran las principales características conceptuales, las dinámicas metodológicas y perspectivas de abordaje del interés de investigación señalado.

Para fundamentar este trabajo investigativo se analizaron diferentes estudios que contribuyeron: a la conceptualización de las categorías a desarrollar, al desarrollo de una apropiada metodología y al robustecimiento del marco teórico. Asimismo, se reconoció el interés que se tiene con respecto al tema a investigar en varias universidades nacionales e internacionales; punto de referencia para la apropiación, pertinencia y aproximación al tema.

El desarrollo del presente estado del arte se ha centrado en la construcción de un diseño de investigación documental, desarrollado en tres momentos a saber: fase pre operatoria, fase heurística y fase hermenéutica. (Ramírez. C & Orlando A. 2012)

FASE PRE OPERATORIA: En la cual se realiza el establecimiento de la temática o el problema a indagar. En esta fase se construyen las categorías centrales de búsqueda y análisis de la información. Es así como a partir de una adecuada revisión de nociones conceptuales se logró delimitar el campo de indagación, obteniendo como resultado las palabras claves o descriptores de búsqueda.

FASE HEURÍSTICA: La fase heurística se caracteriza por ser el momento de rastreo de la información. Teniendo en cuenta que gracias a las nuevas tecnologías de la información, se tiene la facilidad de acceder a mayor información, a costa de la dificultad de seleccionar la calidad de la información, se hace necesario el focalizar la búsqueda en bases de datos especializadas a saber: Proquest, Scielo, Redalyc y Dialnet. Se seleccionaron dichas bases de datos teniendo en cuenta el alto grado de visibilidad internacional y el auge de divulgación y consulta de las publicaciones en español en las mismas.

Como criterio de inclusión se tomó como punto de referencia temporal lo acontecido en los últimos 10 años (2002 – 2012), periodo de tiempo suficiente para observar desplazamientos en las tendencias en la construcción del conocimiento frente a los sentidos de formación en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés.

El producto del rastreo realizado con las características de búsqueda señaladas, arrojó un total de 16 artículos académicos, con los cuales se debía hacer un proceso de depuramiento y selección de aquellas producciones a ser procesadas y analizadas. Para ello se contó con criterios de selección de la información, los cuales se centraron en discriminar los documentos productos de resultados de investigación, diferenciándolos de aquellos que obedecían a producciones académicas de orden reflexivo no necesariamente derivadas de resultados de investigación.

El segundo elemento de selección permitió priorizar los documentos que enmarcaron la discusión dentro de la práctica pedagógica asumiendo como objeto central los sentidos que le otorgan sus actores. **FASE HERMENÉUTICA:** En la presente fase se realizó el procesamiento y análisis de la información, en el cual se empleó un diseño cualitativo con un acercamiento de investigación documental, permitiendo hacer el rastreo en los diferentes documentos e investigaciones sobre las categorías centrales que se pretendían abordar.

En primera instancia, se aplicó un análisis de contenido temático a los documentos seleccionados. Se hizo una lectura a profundidad orientando la identificación de elementos centrales desde el grado de significatividad. Como parte de esta dinámica se procedió de manera inductiva en la construcción de categorías abiertas, axiales y selectivas, configurando de manera seguida, el proceso de análisis e interpretación de los datos, y con ello, la construcción de redes de sentido que conforman la realidad del fenómeno estudiado.

Finalmente se plantea la descripción de las principales emergencias investigativas que se erigen como realidades problemáticas y desde las cuales se constituye el estado del conocimiento del problema sobre los sentidos de formación en la práctica pedagógica de la enseñanza aprendizaje del idioma inglés.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ESTADO DEL ARTE:

Los trabajos que fueron seleccionados para cimentar esta investigación, fueron publicados en fechas no superiores a 10 años.

Zuñiga et al (2009) en su trabajo "Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés del programa interlingua de la Universidad Surcolombiana", identificó que hay una falencia en la comprensión y apropiación, por parte de los docentes, de la intencionalidad de la enseñanza de una lengua extranjera, la cual debe enfocarse en el desarrollo de competencias comunicativas. Sin embargo Zuñiga et al (2009) advierten que las prácticas pedagógicas de los docentes aún se ven enmarcadas por la forma tradicional. Estas prácticas pedagógicas tradicionales impiden un mayor desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, habilidad que es indispensable para la inserción al mercado laboral. Por lo tanto, al identificar dichas inconsistencias entre los objetivos de la enseñanza del idioma inglés en los cursos del programa Interlingua de la Universidad Surcolombiana y las prácticas pedagógicas de los docentes, se propuso una intervención en la cual los docentes se concientizaron de la importancia del uso del enfoque comunicativo en sus prácticas. Sin embargo, y a manera de conclusión, Zuñiga et al (2009) manifiestan que "la intervención centrada únicamente en la concientización no resulta ser condición suficiente para asegurar cambios en las prácticas pedagógicas"(p. 17).

Este trabajo se desarrolló en dos fases metodológicas, la primera desde un enfoque descriptivo para caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes, y la segunda desde un modelo de investigación – acción para intervenir las prácticas pedagógicas.

Chacón (2003) en su estudio "Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: evaluación de una experiencia" pone en diálogo la práctica, reflexión y la investigación acción para alcanzar logros significativos en el aprendizaje de una segunda lengua. Esta investigación procura fomentar en los docentes de lengua extranjera una visión crítica – reflexiva de sus prácticas en el aula de clase para potenciar el aprendizaje. Chacón (2003) propone una investigación acción donde por medio de un seminario (intervención) pretende mejorar las habilidades crítico – reflexiva de los docentes involucrados en el proceso investigativo. El estudio confirmó la necesidad de capacitar a los docentes de lengua extranjera en nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, que conlleven al mejoramiento de la calidad educativa en los distintos escenarios pedagógicos.

El estudio se enmarca en una metodología cualitativa etnográfica, la cual tuvo como técnicas de recolección de información la observación y diarios de reflexión. Para la codificación y análisis de los datos se siguió el esquema sugerido por Martínez (1991), el cual consiste en transcribir en detalle la información recolectada en los dos tercios de la página numerada y con líneas para facilitar la referencia posterior, seguidamente se clasifican los datos en unidades temáticas y finalmente se procede a categoriza y codificar cada unidad temática. Chacón (2003) concluye su estudio argumentando que los docentes de inglés requieren recibir capacitaciones para mejorar, actualizar y promover mejores prácticas pedagógicas. Estas capacitaciones requieren incluir las necesidades del contexto y las posibilidades potenciales de los estudiantes.

Lirola (2007) ha vislumbrado el papel del docente en el aula de clase como mediador del aprendizaje. Además de ser capaz de asumir diferentes papeles en diferentes momentos del proceso de aprendizaje, es necesario que el profesor de lenguas posea unas cualidades personales determinadas así como una formación lingüística y pedagógica.

A manera de conclusión Lirola (2007) define la clase de lenguas como un auténtico acto social donde debe intervenir mediante un discurso interactivo tanto el docente como el estudiante. Mediante la interacción se invita a los estudiantes a participar en su proceso de aprendizaje, igualmente afirma que los docentes, quienes en sus prácticas son más interactivos, tiene mejores resultados con respecto a la formación de sus estudiantes.

Adaptando la investigación al contexto colombiano, se puede crear un puente paralelo con los objetivos propuestos por el EEES y el plan nacional de Bilingüismo, el cual se orienta en desarrollar competencias comunicativas en los profesionales de las diferentes áreas del conocimiento.

Este estudio brinda bases conceptuales relacionadas al aprendizaje de una segunda lengua, igualmente da a conocer la relevancia y pertinencia que tiene investigar las practicas pedagógicas de los docentes de lengua extranjera en el mundo actual.

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS E INSTRUMENTOS:

La intencionalidad investigativa se enmarca en un tipo de estudio comprensivo asumida esta desde la fenomenología comprensiva de Alfred Schutz (2003a, 2003b & 2008), en la que el objeto central de indagación radica en asumir la práctica pedagógica como una acción social, en el marco de la cual el interés central comprensivo radica en develar los motivos para la acción de los actores constituyentes del encuentro pedagógico.

La posibilidad de asumir la práctica pedagógica como una acción social, radica en la naturaleza intersubjetiva de acciones intencionadas que garantizan la reciprocidad de acciones del encuentro pedagógico, esto es, la intencionalidad formativa. Si bien, es necesario reconocer que en la práctica pedagógica hacen presencia intencionalidades subjetivas que idealmente comparten un mismo horizonte, la realidad y pluralidad de sus actores sociales hace que no siempre se garantice una complicidad en la intencionalidad formativa y por ende, una reciprocidad de los proyectos de acción

desde los cuales se configuran las prácticas pedagógicas. De tal manera que se hace necesario el abordar una mirada comprensiva de los elementos constituyentes de la práctica pedagógica, esto es, de los sentidos que tienen los actores en el encuentro y acción de la mediación pedagógica de aula.

Como se ha planteado hasta el momento, en la fenomenología comprensiva de Alfred Schutz, el conocimiento del sentido común se centra en categorías como “acción”, “intención”, “intersubjetividad”, entre otros. Este enfoque del conocimiento se basa pues en la interacción, la cual se asume como recíproca en tanto la acción tiene lugar desde la reciprocidad de perspectivas, reciprocidad de proyectos de acción. Es así como las personas actúan de un modo tal que permita a los demás comprenderlas.

Plantear la práctica pedagógica como fenómeno social y en el horizonte de la acción social, implica asumirla desde la asignación de función social que se ha construido sobre el encuentro pedagógico y desde la reciprocidad de sus perspectivas de acción, esto es, desde las posibilidades de encuentro del sentido de formación y desde el cual se constituyen las prácticas pedagógicas. De esta forma, las prácticas pedagógicas implica asumirlas como acción en tanto se enmarcan en un proyecto de los sujetos dotado de sentido y motivado por acciones particulares. Ahora bien, es necesario distinguir la práctica pedagógica como acción de un mero acto o conducta. El acto se refiere a la acción cumplida, como algo realizado y puede considerársele independientemente del sujeto que actúa y de sus vivencias; por su parte la conducta es reactiva y carente de sentido o motivo de acción e incluye cosas tales como los reflejos. La “acción” se caracteriza frente al “acto” y la “conducta”, por estar ligada al proyecto de acción, esto es, anclada a una marca intencionada y proyectada por el sujeto.

Es así como para la fenomenología comprensiva, la comprensión del sentido de la acción radica en develar la carga motivacional de los sujetos y que se hayan en los proyectos de acción.

Ahora bien, el significado de mi acción no consiste sólo en las vivencias de conciencia que tengo mientras la acción está en curso, sino también en aquellas vivencias futuras que constituyen la acción a que tiendo, y en aquellas pasadas que constituyen mi acción completada.

La comprensión del sentido de la acción para Schutz, se ancla metodológicamente en identificar los motivos para la acción, distinguiendo los motivos para y los motivos porque.

Los motivos que implican fines a lograr, objetivos que se procuran alcanzar, son denominados motivos “para”; los motivos a los que se refieren a la base de los antecedentes, ambiente o predisposición psíquica del actor son denominados motivos “porque”. La estructura temporal de ambos difiere. Los motivos “para” están denominados por el tiempo futuro; los motivos “porque”, por el pasado. Cuando ahora proyecto mi acción, soy consciente de mis motivos “para”, en verdad estos motivos instigan mi acción; pero los motivos “porque” que podrían explicar ciertos aspectos de mi proyectar, permanecen ocultos y marginales para mi conciencia.

De otra forma y dando cuenta de los métodos de recolección de la información, se asumen estos como “los medios de que se vale el investigador para poder acceder de forma sistemática al conocimiento comprensivo del fenómeno cultural” (Murcia y Jaramillo 2008, p.130). En este sentido, los métodos que se complementan en sus técnicas e instrumentos son la observación participante que “en la investigación cualitativa y concretamente en la investigación etnográfica complementaria, se fundamenta en que la mejor forma para comprender una realidad social o cultural, es a partir de la realidad misma.”, y la entrevista en profundidad considerada como “una conversación con cada sujeto informante fundamentada en lo que él asume como realidad en una situación determinada.” Murcia y Jaramillo (Ibíd., p.136).

Por lo anterior, se hace evidente que la observación y las entrevistas son dos métodos de recolección de la información que se complementan, ya que el primero, comprende la realidad del mundo social a partir de una observación en la cual las interacciones se establecen desde los procesos comunicativos y de habla por el investigador y lo observado; de esta manera, es necesario articular la entrevista, en donde se connota y se reconoce lo que el sujeto expresa desde su decir/hacer/representar a través de sus

procesos conversacionales (Shotter 2001) y las interacciones discursivas que establecen los actores con los investigadores.

Las observaciones dieron cuenta de las diferentes formas simbólicas mediante las cuales emergen las características de la práctica pedagógica, así como los diferentes modos de representar socialmente sus significaciones imaginarias y los modos mediante las cuales éstas legitiman ciertos modos del proceso de formación de una segunda lengua en estudiantes universitarios.

Las entrevistas por su parte, contribuyeron a dar cuenta de las fuerzas discursivas por las cuales se constituyen tanto las significaciones imaginarias de los modos instituidos de la práctica pedagógica, como de las posibilidades de realización de los imaginarios de formación de una segunda lengua que se instituyen desde los imaginarios primeros y por los cuales se hace posible la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

HALLAZGOS

CATEGORÍA: RELACIONES INTERSUBJETIVAS.

La categoría Relaciones Intersubjetivas se constituye a partir de los elementos, tanto ontológicos como epistemológicos, que otorgan sentido a las acciones de los individuos involucrados en el proceso formativo. Estas acciones no pueden ser comprendidas por fuera de la realidad de los sujetos quienes las construyen, pues son ellos quienes le otorgan significancia al fenómeno social de la interacción en el contexto de la práctica pedagógica.

Se puede evidenciar como la presente categoría se constituye en la gran relevancia tanto de los elementos observados como de los hallados en los discursos referidos de los actores. Lo anterior nos da a entender la relevancia, si se quiere, importancia que se le es asignada a las relaciones intersubjetivas en la configuración de las acciones y sentidos de la práctica pedagógica en los procesos de formación de una lengua extranjera. Cabe anotar que se encuentra una estrecha relación entre las referencias discursivas de la categoría Relaciones Intersubjetivas con las referencias discursivas de la categoría Didáctica. Se evidencia así, una marcada tendencia propia de la antropología pedagógica en el que los sujetos y las relaciones intersubjetivas de los sujetos pedagógicos, se constituyen en el eje central de la reflexión sobre los elementos didácticos propios de la enseñanza y aprendizaje. Entorno a esta estrecha relación, Planella (2009) describe la necesidad de agrupar elementos educativos y antropológicos para lograr una formación, ya que para los procesos formativos que se dan en relación con y para los seres humanos es indispensable comprender el sentido humano de la educación, esto con el fin de lograr aproximaciones significativas al aprendizaje de cualquier materia de estudio. Asimismo lo hace saber Herbart, citado por Klafki (1991) quien asegura que el niño no debe ser entendido como ser inconsciente del acto de ser educado, sino que también está obligado respecto a las estructuras y objetivos formativos para los cuales es educado. Incluso a mediados del siglo XIX Feroso describe la importancia de la interacción humana para fines formativos, él plantea que la comunicación es característica de los seres humanos y por medio de ella se transmite conocimientos.

Estas conceptualizaciones otorgan sentido a los fragmentos narrativos y las observaciones encontradas en la categoría de Relaciones Intersubjetivas donde la construcción de conocimiento de una segunda lengua parte de las interacciones generadas en el contexto pedagógico y la necesidad de expresar emociones, sentimientos o hechos ante un reconocimiento del sujeto participante.

De esta forma Klafki W. (1991) desde del pedagogía crítica alemana, resalta cómo uno de los principales elementos a tener en cuenta en los factores de decisión didáctica es el reconocimiento de las relaciones intersubjetivas y los sentidos que los sujetos le otorgan a la práctica pedagógica. Lo anterior es reflejado en el relato de uno de los estudiantes quien resalta:

1:7 "... la profesora involucra a los estudiantes en su planeación de clase ya que piensa en las debilidades y las fortalezas que tiene cada estudiante. Ella lo hace muy bien porque lo planea de acuerdo a lo que tiene y puede hacer."

Las relaciones intersubjetivas, desde el punto de vista referencial, evidencian la potencia e importancia del reconocer al otro como miembro activo en la construcción de sentido. En este caso las relaciones intersubjetivas fortalecen los procesos de aprendizaje de una segunda lengua ya que se edifica conocimiento por medio de la necesidad de expresar sentimientos y acciones reales de los estudiantes. En torno a este aspecto encontramos diversos relatos que dan forma a las acciones relevadas desde los actores e identificadas desde la función referencial del discurso desde la cual es posible develar aquellas afectaciones que han movilizadas en la persona situaciones significativas, siendo a partir de ellas que las personas relevan los hechos y reconstruyen su experiencia a partir de la asignación de función (construcción de sentido) que se hace sobre ella.

De esta forma se puede evidenciar como en los relatos de los estudiantes y desde su función referencial, se relevan aspectos de las relaciones intersubjetivas centradas en dos grandes subcategorías así: Complicidad – empatía y Marcos formativos. En la subcategoría complicidad – empatía se identifican las narraciones que reconocen los encuentros que son descritos desde la posibilidad del reconocimiento recíproco visibilizando a los sujetos involucrados activamente en el proceso formativo como protagonistas de su práctica pedagógica.

La apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí. Gadamer 1960 (Citado por Mélich 1994:100)

Con relación a lo anterior se encuentran en I

2:11 "... en el nivel I el profesor era mucho más allegado a nosotros y le gustaba que todo el grupo participara, en este nivel la profesora es más centrada en su rol de enseñar y al principio es los que participan y ya después como porque ya, participan los mismos hay si ponen a participar a los otros."

2:13 "... no le da a uno temor a uno preguntar porque ya está formada la confianza y el se nota que él quiere que aprendamos".

Igualmente se evidencia como los estudiantes de manera reiterada hacen alusión a los docentes con quienes han generado mayor empatía y han logrado construir un vínculo intersubjetivo de mayor complicidad y desde el cual dotan significativamente la práctica pedagógica construida con estos docentes.

Dentro de la subcategoría *marcos formativos* se encuentra aquellas relaciones que son influenciadas por el docente como actor dirigente del proceso formativo y el reconocimiento de su rol frente a los demás sujetos. De esta forma y en relación a la categoría *complicidad – empatía* el docente debe generar estrategias de fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas que afiancen la confianza de la participación de los sujetos presentes en la práctica pedagógica, pero sin que ello suponga que los estudiantes opaquen o invisibilicen al docente como el líder y el coordinador en el diseño y el desarrollo de la práctica pedagógica.

Es así como se puede reconocer que tanto docentes como estudiantes reclaman una práctica pedagógica que siente sus bases en estilos de enseñanza directivos o de mando directo, pero sin que ello implique el mantener relaciones intersubjetivas paralelas. Es así, como los sujetos dotan significativamente las prácticas pedagógicas en las que el profesor tiene la capacidad de generar relaciones intersubjetivas

basadas en la confianza y en el reconocimiento y que el profesor siga manteniendo el horizonte y el liderazgo de la gestión pedagógica de aula entorno a las intencionalidades y estrategias didácticas de aprendizaje.

CATEGORÍA: MOTIVACIÓN

La categoría motivación emerge del discurso de los sujetos involucrados en las prácticas pedagógicas como potencializador del proceso formativo en una segunda lengua. Esta categoría es dotada de relevancia por los actores involucrados ya que la identifican como componente esencial en la formación de una segunda lengua. Asimismo, es el punto de partida que permite alcanzar, con una mayor apropiación, los objetivos formativos del proceso enseñanza – aprendizaje.

La motivación es una variable afectiva que es necesario indagar en un proceso de formación en una lengua extranjera. Cómo se logra identificar la motivación en los estudiantes, y aún más importante, cómo se logra mantener y promover esa motivación, son temas de interés para aquellos que se inquieten por la formación en una lengua extranjera.

Las unidades enunciativas emergentes en la categoría Motivación, reflejan la importancia de una motivación intrínseca al momento de iniciar el proceso formativo en una lengua extranjera. Esta motivación, al complementarse con un aspecto extrínseco, genera mayores posibilidades de lograr los objetivos propuestos para dicha formación. Las motivaciones, que generan aprender un segundo idioma, determinan el logro o fracaso en la apropiación de contenidos comunicativos en una lengua extranjera

Es así que la categoría Motivación está constituida por dos grandes relevancias que se articulan de manera coherente a más dos posibilidades de motivación tanto como intrínseca como extrínseca. La primera de ellas se ha denominado Motivación – Participación en tanto que los sentimientos y afectaciones son movilizados por intereses propios de cada participante. La segunda de ellas se ha denominado Motivación – Respuesta en la medida que los intereses y las afectaciones son movilizados a partir de un factor externo que las influencia, en este caso mediadas por el profesor y los recursos didácticos en los que se apoya la práctica pedagógica.

En la subcategoría Motivación – Participación se evidencian aspectos importantes que determinan los factores de decisión didáctica como lo son por ejemplo: la relevancia que dan los estudiantes al factor de agrado, motivación e interés para disponerse activamente en la participación de la clase. En este sentido, se rescata como las estrategias de transposición didáctica favorecen u obstaculizan dicha participación en la medida en que se acercan o se alejan de sus proyectos de vida. Se identifica, como el docente debe generar procesos de mediación y apropiación del conocimiento desde estrategias, ejemplos o ejercicios, cercanos a la naturaleza y especificidad de sus campos profesionales y proyección laboral.

Otro factor importante en la subcategoría Motivación – Participación es el reconocimiento de la importancia del manejo del idioma Inglés para ampliar sus horizontes no solo profesionales, sino también y de mayor relevancia para ellos, cultural.

Para el caso de la Motivación – Respuesta se releva el docente y las ayudas didácticas como eje centrales entorno a los cuales se privilegia la motivación extrínseca. De esta forma, el docente en la medida que genera mayor empatía con sus estudiantes, esto es mayor cercanía y confianza, dispone un ambiente de la práctica pedagógica de mayor confianza y motivación para la participación de todos los actores del proceso formativo.

Sumado a lo anterior se relevan las estrategias didácticas como factor que genera y dinamiza la participación en los estudiantes. Se resalta así el uso de estrategias didácticas interactivas y de gran contenido visual que movilizan los sentidos y focaliza la atención de los participantes en la práctica pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz, E y B Moody. 1983. *Didáctica del Inglés: metodología y programación*. Madrid: Alhambra.
- Bardin, L. 1986. *El análisis de contenidos*. Madrid: Akal.
- Chacón, C. 2001. *La pedagogía crítica y la formación de los docentes de inglés en Venezuela*. Ponencia presentada en la trigésima quinta Convención Anual de TESOL (Enseñanza de Inglés a Estudiantes de Otras Lenguas), St. Louis, Missouri.
- 2003. *Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: Evaluación de una experiencia*. *Acción Pedagógica*. Vol. 12, N° 2, 104-113.
- Díaz, V. 2006. *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, 88-103.
- Ferguson, G. (2007). *The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss*. *Ibérica* 13: 7-38.
- Fermoso, P. 1985. *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Ceac. Barcelona.
- Flasco: "Entrevista focalizada" en *Diccionario Unesco de Ciencias Sociales*. Aguilar, Madrid, 1975, pags. 796-797.
- Flórez, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill, 1994.
- Herbart, J.F. (s/f): *Bosquejo para un curso de pedagogía*. La Lectura. Madrid.
- Klafki, W. 1991. *La relación entre didáctica y metódica*. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 5 (1991). Medellín, Colombia.
- Lirola, M. 2007. *El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo*. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, N° 7, 31-43.
- Martínez, M. 1991. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Edit. Texto.
- Martínez, J. 1999. *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Mélich, J-C. 1994. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Editorial Anthropos. Barcelona España.
- Muñoz, C.A. 1986. *Modelo de análisis comunicacional*". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas), n° 33.
- Murcia, P y Jaramillo, L. 2008. *Investigación cualitativa. La complementariedad*. 2da Edición. Armenia Kinesis.
- Planella, R, J. 2009. *Ser educador: entre pedagogía y nomadismo* Editorial OUC.
- Sampieri, R. 2006. *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Mc Graw Hill.
- Shotter, J. 2001. *Realidades conversacionales*. Amorrortu Editores España.
- Shutz, A y Luckmann T. 2004. *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu Editores.
- Shutz, A. 2003. *El problema de la realidad social: Escritos I*. Amorrortu Editores España SL.
- 2008. *El problema de la realidad social: Escritos II*. Amorrortu Editores España SL.

Tamayo, A. Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior, ponencia en el Encuentro Nacional de prácticas pedagógicas universitarias. Universidad Surcolombiana, Neiva, noviembre 7 y 8 de 2002.

Zuniga et all. 2009. Análisis de las prácticas pedagógicas docentes de inglés del programa interlingua de la Universidad Surcolombiana. Revista Entornos N°. 22, 11-20.