



COMPRENSIÓN DE LOS SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

José Omar Pineda Loaiza

Asesor:

Camilo Andrés Ramírez

Universidad de Manizales – CINDE

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Manizales

2013



COMPRENSIÓN DE LOS SENTIDOS DE LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

José Omar Pineda Loaiza

Trabajo de grado para optar a título de Magister en Educación y Desarrollo
Humano

Asesor de Proyecto

Mg Camilo Andrés Ramírez.

Universidad de Manizales – CINDE

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Manizales

2013

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

TABLA DE CONTENIDO

- I. INTRODUCCIÓN**
- II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**
- III. ESTADO DEL ARTE**
- IV. CONCEPTUALIZACIÓN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**
- V. OBJETIVOS DE INVESTIGACION**
 - Objetivo General**
 - Objetivos Específicos**
- VI. METODOLOGIA**
 - a. Tipo de estudio
 - b. Técnicas de recolección de datos
 - c. Análisis de la información
- VII. RESULTADOS**
- VIII. CONCLUSIONES**
- IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**
- X. ANEXOS**
 - a. Modelo de diario de campo
 - b. Modelo de entrevista
 - c. Ponencia 'Sentidos que le otorgan estudiantes y profesores a la enseñanza – aprendizaje del inglés bajo las perspectivas de las prácticas pedagógicas' presentada en XXIX Congreso Sociología ALAS Chile 2013
 - d. Artículo Investigación 'Prácticas pedagógicas de una segunda lengua: Identificación y reconocimiento de los sujetos' presentado a la revista internacional *Paulo Freire* de la Universidad Academia Humanismo Cristiana - Chile

I. INTRODUCCIÓN

El presente informe técnico científico recoge los principales elementos constitutivos del ejercicio investigativo: “Comprensión de los sentidos de la enseñanza – aprendizaje del inglés a través de las prácticas pedagógicas”, desarrollado durante los años 2012 y 2013 en la Ciudad de Manizales, Colombia.

El proceso investigativo estuvo movilizado en el marco del reconocimiento de aquellos ejes problémicos que dinamizan el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, focalizando la atención en la constitución de procesos pedagógicos en los cuales tiene lugar la práctica pedagógica, reconociendo en ella el elemento fundante de las apuestas de formación.

Es así como el primer reto de los investigadores fue el delimitar el objeto de estudio en el marco de las prácticas pedagógicas asumidas estas como escenario de socialización y configuración de subjetividades. Lo anterior, posibilita el desarrollo conceptual de las prácticas pedagógicas como un fenómeno social, centrando la atención en la naturaleza intersubjetiva de las acciones intencionadas que garantizan la reciprocidad de proyectos de acción en el encuentro pedagógico, esto es, la constitución de un mismo horizonte de acción en el marco de 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 se hace necesario el abordar con una mirada comprensiva 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.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los avances tecnológicos, las relaciones - cada día con mayor proyección - entre los diferentes países americanos, latinoamericanos, europeos y asiáticos hacen indispensable, entre los profesionales de cualquier campo, el dominio de una segunda lengua. Ante dicha realidad, se asume el inglés como la lengua universalmente constituida, ya que es el segundo idioma nativo más importante del mundo además, es el idioma oficial en más de 70 países, lo que lo hace indispensable para la comunicación entre diferentes culturas. Ferguson (2007) asegura que incluso aquellos que estaban en contra de reconocer el idioma inglés, como el lenguaje dominante en los diferentes campos de las ciencias y el conocimiento científico, no pueden discutir su posicionamiento global.

De allí el reconocimiento de la importancia en la formación y manejo del idioma inglés como lengua extranjera, que complementa la formación de profesionales en todas las áreas. Muestra de ello es la implementación en los currículos de formación de las universidades, de un significativo componente relacionado con el desarrollo y dominio del idioma inglés.

De esta forma, la promoción de la enseñanza y aprendizaje en distintas lenguas es considerada uno de los principales factores en el Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.). La unión Europea concibe la enseñanza del idioma inglés como lengua estándar que garantiza el proceso comunicativo entre estudiantes de diferentes países europeos, promoviendo una mayor compatibilidad de los diferentes planes de estudio a nivel superior y estimulando la movilidad tanto de estudiantes como docentes.

Asimismo, las instituciones de educación superior muestran cada día más su interés por incorporar el idioma inglés en sus planes curriculares; y las que ya cuentan con una propuesta estructurada, indagan por mejores estrategias para lograr en sus estudiantes una competencia comunicativa abalada internacionalmente, esto con el fin de promover intercambios a nivel nacional y mundial. El visibilizar los sentidos de formación y las relaciones intersubjetivas

que emergen de las interacciones sociales en el aula de clase entre docentes y estudiantes permitirá plantear conclusiones relevantes ante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Esta ha sido la razón por la cual se desarrolla la presente investigación de corte hermenéutico comprensivo en la Universidad Autónoma de Manizales; la cual indaga por las relaciones de las prácticas pedagógicas en el aula de inglés y los actores que en ellas participan, 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 prácticas pedagógicas en la formación de una lengua extranjera desde los estudiantes y docentes universitarios. Dicha finalidad, 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.

Como se ha mencionado, la presente investigación se enmarca en el escenario de las prácticas pedagógicas y nace tanto del reconocimiento de ésta como importante escenario de comprensión del quehacer educativo, como también de la reflexión crítica frente al conocimiento que desde las prácticas pedagógicas se ha construido y el cual ha opacado la atención ante los actores involucrados, esto es los actores, ya que en el correspondiente estado del arte, y principalmente en nuestro contexto colombiano se evidencia un interés por indagar este concepto desde la visión del maestro, su creencia, su percepción, su formación; sin visibilizar la voz en quienes recaen dichas prácticas, los estudiantes. Es así como el análisis de las prácticas pedagógicas se ha visto reducido a la reflexión por parte de los docentes y con ello, la construcción de un saber hegemónico desde la idealización del docente con respecto a su quehacer educativo, relevando la pregunta por cuáles han sido sus intereses, intencionalidades y concepciones con relación a la enseñanza e incluso el aprendizaje.

Como se es visible en las prácticas pedagógicas se tiene en cuenta las voces de los docentes y se entiende que ellos son los mediadores de la enseñanza y aprendizaje, sin embargo la actualidad requiere indagar por todos los sujetos

involucrados en los acontecimientos sociales. El aula es un acontecimiento social donde emergen relaciones, se entretajan sentidos y se forman sujetos (docentes y estudiantes).

Por décadas las investigaciones sobre la enseñanza de una lengua extranjera se han focalizado en la labor docente, con muy pocas aproximaciones al estudiante como sujeto directamente implicado en el proceso. Si bien, se tiene un gran campo recorrido, no es suficiente el reconocer la labor docente en sus prácticas pedagógicas sino es escuchada la voz de los estudiantes. Los sujetos no deben ser etiquetados bajo los rótulos de profesores o estudiantes (quien sabe y quien no), sino simplemente como sujetos que intercambian información, y que desde el mismo encuentro se forman y cambian según los encuentros vividos.

Los sujetos involucrados en las practicas pedagógicas intervienen en las mismas con diferentes propósitos, el de trasmitir conocimientos o enriquecer su formación. Las intencionalidades con que estos personajes viven el encuentro educativo deben proveer valiosa información para comprender los sentidos de formación en una lengua extranjera.

De la anterior problematización del proceso de formación de una lengua extranjera en los programas universitarios, emerge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los sentidos del proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera en los programas de pregrado de la Universidad Autónoma de Manizales desde el análisis de las prácticas pedagógicas?

III. ESTADO DEL ARTE

La política globalizadora en la que se encuentra sumergido nuestro país y demás países latinoamericanos requiere formar profesionales en una lengua extranjera. El inglés es la lengua internacionalmente reconocida, Crystal (2000) estimó que 1.5 billones de personas manejan el inglés como primera lengua y que tiene más hablantes no nativos que nativos. De esta afirmación se puede concluir que es la lengua que une países, culturas y sus comercios, por esta razón los estudios de cómo mejorar la enseñanza y principalmente el aprendizaje del inglés han emergido entre los intereses investigativos en las universidades y demás instituciones académicas.

De allí la importancia del presente estudio que centra su interés en comprender las dinámicas del proceso formativo en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, focalizando la mirada en los sentidos de formación tanto de docentes como de estudiantes y desde los cuales se configuran sus prácticas pedagógicas.

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.

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 siguientes palabras claves o descriptores de búsqueda: Intencionalidades de la enseñanza de una lengua extranjera, sentido Comprensión de los Sentidos de la Enseñanza – Aprendizaje del Inglés a través de las Prácticas Pedagógicas

de formación en una lengua extranjera, prácticas pedagógicas universitarias en una lengua extranjera, enseñanza del inglés en educación superior

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: Eric , 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 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 los 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 de formación de 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

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” pg 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.

Zuñiga et al (2009) en su “Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés del programa interlingua de la Universidad Surcolombiana” contribuye a la investigación desde el punto de vista conceptual, ya que describe las principales categorías que se manejan en este estudio, igualmente aporta ideas y formatos del tipo de instrumentos para recolectar la información.

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 dialogo la práctica, reflexión y la investigación acción para alcanzar logros significativos en el aprendizaje de una lengua extranjera. 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 categorizar 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 los potenciales de los estudiantes.

Esta investigación aporta a la propuesta investigativa ya que concluye con aportes significativos a la reestructuración de la práctica pedagógica, asimismo, realza la importancia de la reflexión crítica propositiva ante los actos educativos; y la observación entre colegas para enriquecer el quehacer docente. Los resultados obtenidos en este estudio investigativo confirman la urgente necesidad que tienen los docentes de Inglés de participar en un programa de actualización permanente donde se fomente en ellos la cooperación y reflexión crítica de su práctica pedagógica, y así promover la investigación e innovación en el aula. Asimismo, Chacón (2001) propone que es crucial fomentar en los docentes una cultura de trabajo colaborativo y enseñanza reflexiva que motive a los docentes a innovar y cuestionar su práctica pedagógica desde una perspectiva holista que trascienda las paredes del aula y que conciba su práctica inmersa dentro de un contexto socio-cultural.

Lirola (2007) en su trabajo investigativo "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" propone un cambio desde las prácticas pedagógicas de los docentes de lenguas extranjeras; los principales cambios que deben generarse para dar cumplimiento a los objetivos propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) son

- La docencia se debe centrar el alumno.
- El docente debe ser el gestor del proceso de aprendizaje.
- Los objetivos de la enseñanza deben ser más claros.
- Más producción por parte de los estudiantes.
- Preparar al estudiante para el aprendizaje autónomo pero acompañado.
- Equilibrar la relación exigencias – apoyo para el aprendizaje.
- La docencia se debe ajustar a los parámetros curriculares.

Como se ha vislumbrado el papel del docente en el aula de clase ha pasado de ser protagónico de la enseñanza a mediador del aprendizaje. El docente de lenguas debe ejercer diferentes roles en el aula de clase, estos roles se materializaran acorde a los objetivos que se pretenden con el proceso educativo, los cuales deben ir enfocados al desarrollo de competencias. 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. Alcaraz y Moody (1983) destacan las siguientes cualidades en un docente de lenguas: vocación para la enseñanza, personalidad abierta y dinámica, proyección humanística y voluntad permanente de puesta al día. Asimismo, y siguiendo a Martínez (1999) ha de aprender a predecir las necesidades educativas de sus alumnos y adaptar sus métodos al nivel intelectual de ellos.

El aprendizaje autónomo cobra gran importancia en esta visión centrada en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que son ellos los protagonistas del proceso formador, debe existir por parte de ellos una responsabilidad por su proceso de aprendizaje. En este sentido, las tutorías tienen una relevante función y es la de acompañar, asesorar y orientar por buen camino las prácticas autónomas.

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 lengua extranjera, y enmarca la práctica pedagógica como un acto social, el cual

emerge en las relaciones intersubjetivas que se visibilizan y moldean el proceso enseñanza – aprendizaje. Igualmente da a conocer la relevancia y pertinencia que tiene investigar las prácticas pedagógicas de los docentes de lengua extranjera con relación al mundo de la vida.

Los elementos encontrados en la revisión de antecedentes evidencian la emergencia por indagar las prácticas pedagógicas desde la vista subjetiva de los estudiantes y profesores quienes construyen el encuentro pedagógico. Los estudios analizados suscitan la necesidad de reconocer la voz de quienes se ven involucrados en los procesos de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera; los estudios relacionados entorno a las prácticas pedagógicas no pueden limitar la fuente de información a los docentes, pues es necesario involucrar y reconocer el punto de vista de los estudiantes para lograr comprender el quehacer pedagógico.

Este proceso investigativo pretendió visibilizar las voces de los actores involucrados en las prácticas pedagógicas en la formación de una lengua extranjera y reconocer en ellas los sentidos que dotan el encuentro pedagógico.

IV. CONCEPTUALIZACIÓN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

De acuerdo a trabajos realizados alrededor del tema central que convoca esta investigación, las prácticas pedagógicas suelen interpretarse de manera similar a otros términos que tratan de explicar o comprender las actividades mediante las cuales el docente desarrolla su clase en los distintos niveles académicos. Los conceptos educativos gozan de gran polisemia y existe, según la revisión documental, poca diferenciación entre los términos.

La similitud a la que se hace referencia, corresponde a la utilización del término prácticas pedagógicas, en relación, con otros conceptos o términos, que parecen significar o hablar de lo mismo, los cuales son: modalidades pedagógicas, prácticas educativas, de manera muy general como estrategias de formación, prácticas formativas, prácticas de enseñanza o formas de enseñanza, también como acción pedagógica e incluso, Díaz (2006) las identifica, entre otras, como un nuevo sentido pedagógico. Estas distintas formas que tienden a manifestar lo mismo, son el punto de partida para generar una reflexión en cuanto a su definición

Las concepciones del término en cuestión, desde lo teórico y descriptivo, plantean diferentes significados, de ahí que quizá, se deba apelar al reconocimiento y valoración de dichas polisemias alrededor de las prácticas pedagógicas, sin eludir la necesidad de explicitar lo que en este documento se entiende por dicho término.

Desde el grupo de investigación en Historia de la Práctica Pedagógica Colombiana se manifiesta que, como noción, la práctica pedagógica designa (De Echeverri, (s.f.):

- a) Los modelos pedagógicos (teóricos y prácticos) en diferentes niveles de enseñanza,
- b) Pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento,

- c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, y
- d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica.

Lo anterior se encuentra determinado por el docente, ya que depende de la postura o ideología desde la cual asume su labor, la especificidad disciplinaria que origina su rol, y por ende la forma de transmitir sus conocimientos; las libertades o limitaciones que le provee o no, la institución educativa en la que se encuentre; y por último, el contexto social que incide, de una u otra forma, en el desempeño profesional del docente.

De igual forma, Díaz (2006f) sugiere que el análisis de las prácticas pedagógicas no puede quedarse en los niveles de descripción de sus mensajes, de sus consecuencias ni de la taxonomía de sus prácticas, es decir, debe trascender estas maneras de comprenderlas y además, se deben pensar como un “conjunto especializado de prácticas de transmisión cultural” (Díaz, s.f). Para ello, Díaz menciona cinco criterios a tener en cuenta para el análisis o investigación de las prácticas pedagógicas.

a) consiste en reconocer un orden subyacente por oposición al conjunto heteróclito de prácticas pedagógicas. (...) puede considerarse como una transformación de la distribución del poder y de los principios de control en los diferentes contextos que crea el campo educativo.

b) establecer una relación entre esa gramática subyacente, las estructuras de relaciones sociales que genera (o puede generar) y la estructuración de la experiencia (los límites puestos a la experiencia).

c) establecer una diferencia entre la gramática subyacente, las tipologías que dicha gramática describe o genera (susceptibles de

ser agrupadas en lo que podríamos denominar modelos pedagógicos) y la realización particular o singular de una modalidad pedagógica.

d) Establecer las oposiciones, conflictos y resistencias que surgen en la interacción y la forma como estos modifican, interrumpen o transforman la gramática subyacente y sus bases constitutivas: la distribución del poder y los principios de control.

e) establecer la variación o transformación de los principios educativos como consecuencia de la redefinición y/o transformaciones de grupos y movimientos sociales.

Una manera distinta de concebir la práctica pedagógica, ahondando más allá de los constructos teóricos que se han destacado para entenderla, es propuesta por Díaz (2006) con estos criterios, le da, además, la posibilidad a quienes investigan las practicas pedagógicas, conocer las formas alternativas y emergentes, a favor y/o en oposición a las ya preestablecidas.

Uno de los elementos novedosos que plantea el autor mencionado es la posibilidad de articular la práctica pedagógica con los contextos sociales y culturales en las cuales se encuentra inmersa y a partir de ella la opción de generar movilizaciones sociales alternativas.

Asimismo, como comprensión de la imagen que proyecta el docente, a través de sus prácticas pedagógicas, Valencia (2008) alude que es importante la reflexión de los docentes sobre los referentes conceptuales que han aprendido en la universidad (...), reflexionar sobre ‘mi propia’ acción (...), [es decir] tomar conciencia sobre el quehacer pedagógico” (ibíd.).

Con la intencionalidad de limitar el significado de las prácticas pedagógicas, en este estudio, se cita a Florez (1994) quien las define como el proceso intencional y planeado que conlleva a facilitar que determinados individuos enriquezcan su Comprensión de los Sentidos de la Enseñanza – Aprendizaje del Inglés a través de las Prácticas Pedagógicas

saber con el objetivo de potenciar su formación. Asimismo, se tienen en cuenta los aportes de Tamayo (2002) quien argumenta que la práctica pedagógica no es el mero hecho de transmitir contenidos e información, es un proceso más complejo, aunque no lo parezca, pues en ellas se enmarcan las creencias, teorías y modelos del docente. Para fines de este proyecto, las prácticas pedagógicas se entenderán como el proceso premeditado, disposicional y pos meditado que tanto el docente como el estudiante dispone al momento de intercambiar conocimientos en un espacio específico, esto no se limita al momento de compartir un salón de clase, sino a la disposición, planeación, reflexión, interacción que entre los sujetos (docentes – estudiantes) se dan pre, durante y post al encuentro.

V. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Objetivo General

Comprender el sentido de la formación de una segunda lengua en los programas de pregrado de la Universidad Autónoma de Manizales desde el análisis de las prácticas pedagógicas

Objetivos específicos

Caracterizar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de una segunda lengua en los programas de pregrado de la universidad Autónoma de Manizales

Identificar las intencionalidades formativas de los estudiantes y los docentes.

Configurar las redes de sentido en la formación de una segunda lengua en los programas de pregrado de la UAM.

VI. METODOLOGÍA

a. Tipo de estudio

Este trabajo investigativo de corte meramente cualitativo, se enmarca en el enfoque hermenéutico reflexivo, que bajo la metodología de la hermenéutica reflexiva propuesta por Schütz reconoce la intersubjetividad como acción social que merece ser comprendida para apoyar procesos de formación en donde los actores involucrados sean escuchados.

b. Tipo de recolección de datos

La mayoría de los seres humanos tenemos la facultad de ver todo lo que está a nuestro alrededor, nuestros órganos visuales están alerta a cualquier movimiento que le inspire motivación. Sin embargo, muchas de las cosas que vemos, las olvidamos al momento en que nos llama la atención un nuevo evento. Sin embargo, la observación pone en diálogo los demás sentidos - no solo la vista - para dar a conocer las relaciones sociales en un contexto particular. La observación es una técnica que consiste en observar, en este sentido Sampieri et al (2006) encuentran cuatro propósitos de la observación en el contexto investigativo:

1. Exploración ambientes, contextos, subculturas y en sí la mayoría de eventos sociales.
2. Descripción de las actividades que se desarrollan en estos contextos, las personas que participan y los significados de los mismos.
3. Comprensión de los procesos, vinculaciones entre personas y sus intencionalidades con relación a las interacciones sociales.
4. Identificación de problemas y posibles paradigmas a resolver en el ámbito social.

Anastas (2005), Mertens (2005), Rogers y Bouey (2005) y Esterberg (2002) citados por Sampieri et al (2006) agrupan un conjunto de aspectos a tener en cuenta al momento de realizar la observación, en los cuales se encuentra el contexto físico, el ambiente social y humano, las actividades como acciones, los artefactos como recursos y hechos relevantes como eventos e historias.

Hay una variedad de tipos de observación, cada uno de ellos tiene fortalezas y debilidades. La selección resulta de acuerdo a los objetivos de la técnica, los propósitos del investigador y los datos que se quieran coleccionar. Estos tipos se diferencian entre sí en la medida en que el observador importune o controle el contexto a observar.

En primer lugar, la observación no participante, no tiene ninguna intervención por el investigador. Se trata simplemente de estudiar los comportamientos que se producen de forma natural en contextos sociales, es decir, no existe la intencionalidad de manipular las relaciones, ni de perturbar el entorno donde se llevan a cabo los encuentros sociales. Este primer tipo de observación tiene como fortaleza medir el comportamiento que ocurre en realidad; después de todo, el investigador está observando la vida real. Este tipo de técnica en investigación social tiene alta validez si se ejecuta con precisión y continuidad. Sin embargo, no sabemos la causa de los comportamientos humanos, ni tampoco sabemos si la observación es representativa de lo que ocurre normalmente. Por tal motivo se hace indispensable recurrir a otro tipo de estrategias metodológicas que permitan comprender y dar sentido a la información.

En segundo lugar, la observación participante, en la cual el observador interviene como parte del evento social a observar, se inscribe entre los sujetos para poder tener acceso a los acontecimientos sociales en los que incurren los sujetos. Aunque parece que la observación no participante y la observación participante son simplemente reacciones ante un evento social, se debe entender que hay una realidad de intrusión en el medio natural donde se efectúan los acontecimientos. El investigador participa en los acontecimientos que está observando, es un sujeto más en las interacciones sociales. Aunque la información que se recoge es totalmente válida, ésta carece del aspecto ético pues los sujetos involucrados no son advertidos del hecho que están siendo observados.

Teniendo en cuenta las características de los tipos de observación, este estudio pretende utilizar la observación no participante, la cual para tener validez y confiabilidad, en primer lugar debe determinar el objetivo o razón de la investigación y, en segundo lugar, determinar la información que se va a recabar.

Para dar cumplimiento a esta primicia, los aspectos a tener en cuenta al momento de aplicar esta técnica son la caracterización de las prácticas pedagógicas, las interacciones existentes durante el acto social de enseñanza – aprendizaje y el espacio donde se efectúan.

Este trabajo investigativo, propone la observación no participante para caracterizar las practicas pedagógicas en la enseñanza de una lengua extranjera en ambientes universitarios. El investigador esta apartado de las interacciones sociales que se viven en el aula de clase y pretende observar de una manera natural los acontecimientos que ocurren con relación al docente y estudiantes. Con el fin de lograr este propósito, el observador utilizará estrategias para registrar la información con mayor exactitud y precisión. Estas estrategias son la filmación, la misma observación del docente y el registro de un joven investigador.

Como fue dicho en un apartado anterior, la observación no es suficiente para comprender, ni dar sentido a las interacciones existentes en al aula de clase; por esta razón se hace indispensable recurrir a la entrevista en profundidad. Esta técnica para la recolección de datos ha sido muy utilizada en estudios sociales ya que permite mirar relaciones y significados en torno al objeto de estudio. Por medio de esta técnica los participantes dan cuenta de las creencias, sentimientos, concepciones e intenciones que tienen hacia el tema que los congrega.

Para que esta técnica tenga validez y confiabilidad dentro del marco de la investigación, se harán dos pruebas piloto -un estudiante y un profesor- esto con el propósito de garantizar que las preguntas orientadoras den respuesta al objeto de estudio que se pretende analizar por medio de este trabajo investigativo. Este instrumento será validado tanto por la pertinencia de las preguntas según su interés investigativo y la aprobación de expertos externos.

Esta técnica se realizará con la intencionalidad de tener una mayor asertividad al momento de interpretar la información recolectada, e incrementar su significancia ante el por qué y el para qué de la formación o instrucción en una lengua extranjera. El objeto de esta técnica es obtener información sobre la vida en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta de una persona. El entrevistador quiere conocer lo que es importante y significativo para el

Comprensión de los Sentidos de la Enseñanza – Aprendizaje del Inglés a través de las Prácticas Pedagógicas

entrevistado; con el fin de llegar a comprender como ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema por el cual se interesa la investigación, en particular.

La entrevista en profundidad puede ser clasificada en entrevistas a profundidad holísticas y entrevista enfocada. La primera se diferencia de la segunda en el abordaje de los diferentes temas de interés del entrevistado, en tanto que la segunda otorga privilegio a los intereses de la investigación y focaliza la entrevista a la profundidad en las narraciones del tema que le compete. La entrevista enfocada, son aquellas entrevistas que se concentran en el esclarecimiento de determinados aspectos de una situación en función de las experiencias subjetivas del participante. Para el propósito de este estudio investigativo se llevará a cabo la entrevista a profundidad enfocada, ya que permitirá un mayor acercamiento a los sentidos de las acciones que se evidencian en las prácticas pedagógicas.

C. Análisis de la información

El proceso de análisis de la información recolectada por las técnicas e instrumentos anteriormente mencionados se llevó a cabo en dos tiempos, los dos de ellos con el uso del software científico ATLAS Ti.

En primera instancia se analizaron las observaciones no participantes, en busca de posibles encuentros que permitieron comprender el acto social de la práctica pedagógica. Para dicho análisis, se llevó a cabo un proceso de codificación que permitió al investigador anclar las acciones narradas en tres grandes categorías.

El proceso de codificación se llevó a cabo bajo una técnica propia de la teoría fundada que reconoce tres etapas del proceso analítico, la codificación abierta, la codificación axial, y la codificación selectiva. Según Flick (2007) estos procedimientos son complementarios y se acuden a ellos tantas veces el investigador lo crea pertinente hasta visibilizar lo que los hechos quieren expresar. 'Estos procedimientos se deberían entender no como procedimientos claramente distinguibles ni como fase separadas temporalmente en el proceso' Flick (2007:193).

La primera etapa es un proceso analítico, a través del cual los conceptos son identificados, así como las dimensiones y propiedades se descubren en datos relevantes. Este primer acceso a los datos colectados es relevante ya que se develan, nombran y desarrollan conceptos primordiales que determinan el objeto de estudio; con el fin de lograr este objetivo, las narrativas se deben visibilizar los pensamientos, ideas y significados contenidos dentro de ellas.

Durante la codificación abierta se encontraron 63 relatos relevantes a los cuales se les atribuyó un concepto que abarcó el sentido y significado de la narración. El número de subcategorías emergentes durante esta fase fue de 21. Las subcategorías que emergieron con mayor incidencia fueron 'complicidad – empatía' con 18 relatos, 'prácticas pedagógicas directivas' con 15 relatos, y 'motivación – participación' con 14 relatos.

Una vez saturada la primera codificación, se continúa con la codificación axial, la cual se define como el proceso de correlacionar categorías a sus subcategorías. Se denomina axial, porque la codificación ocurre alrededor del axis de unas categorías, anclándolas según las propiedades y dimensiones de las subcategorías. El propósito de la codificación axial radica en comenzar el proceso de re-articulación de datos que fueron resquebrajados durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías redescubren a sus subcategorías para formar explicaciones más precisas y completas, acerca del fenómeno.

Para determinar con mayor rigurosidad el emparejamiento entre las subcategorías emergentes se recurrió a la revisión teórica de las mismas para determinar la correlación entre sí. De esta manera se logró anclar las diferentes subcategorías en tres esferas relacionadas con las prácticas pedagógicas: Relaciones intersubjetivas, Motivación y Didáctica. Estas tres categorías son determinantes para comprender el sentido de las prácticas pedagógicas en la formación de una lengua extranjera.

Los relatos fueron agrupados de la siguiente manera: dentro de la categoría de didáctica se encuentran 5 subcategorías, las cuales son práctica pedagógica directiva, práctica pedagógica reflexiva, tipos de tareas, verificación entre compañeros y verificación por parte del profesor; la categoría motivación está Comprensión de los Sentidos de la Enseñanza – Aprendizaje del Inglés a través de las Prácticas Pedagógicas

constituida por 4 subcategorías, las cuales son desmotivación, incitación a la producción, motivación – participación y motivación – respuesta; y por último, y la más saturada, es la categoría de relaciones intersubjetivas con 2 subcategorías, las cuales son marcos formativos, complicidad – empatía.

La segunda fase del análisis de la información se dio tras recolectar la información de las entrevistas. Las categorías emergentes del proceso observacional, relaciones intersubjetivas, didáctica y motivación, fueron la directriz para indagar sobre los acontecimientos que entorno a ellas suscitan en las practicas pedagógicas.

Las entrevistas en profundidad realizadas a tres estudiantes y tres docentes de la Universidad Autónoma de Manizales, fueron minuciosamente revisadas con la intencionalidad de abstraer los principales relatos que otorgan sentido a la formación de una lengua extranjera. Para tal fin, se analizaron los relatos bajo la luz del análisis de contenido el cual es definido por Bardin (1986:7) como un ‘conjunto de instrumentos o técnicas metodológicas aplicadas al discurso tendientes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos’. Asimismo Muñoz Carrión, (1996:5) complementa esta definición agregando que la ‘finalidad analítica primordial que resuelven las técnicas de ‘análisis de contenido’ es la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan el sentido a todo relato comunicativo¹.

Con el fin de identificar esas representaciones cognoscitivas, se analizaron los fragmentos del discurso bajo la perspectiva de las funciones del discurso desde las cuales se hace posible develar la carga intencional de las acciones de los sujetos durante la práctica pedagógica y que fueron objeto de análisis en el momento observacional. para asumir las funciones del discurso se hace necesario apoyarnos en la fenomenología comprensiva desde la tesis de comprender la acción social desde el reto de develar los motivos porque y para que de los

¹ Desde la fenomenología comprensiva de Schutz, Los motivos para corresponden al objeto o fin que se quiere alcanzar por medio de la acción, determinan la acción antes que esta ocurra y los motivos porque identifican las causas o razones de la acción, se descubren una vez se haya llevado a cabo la acción.

sujetos o actores y que son el fundamento de las acciones en el mundo de la vida, en este caso, el lugar de emergencia de la práctica pedagógica.

En este sentido, las prácticas pedagógicas se asumen como un fenómeno susceptible de ser abordado desde las ciencias sociales y por lo tanto un producto cultural en el cual subyace una relación plural entre sujetos con una actitud natural² hacia el encuentro educativo. Las relaciones que emergen en el ámbito escolar cobran sentido, ya sea por medio de una especie de relación recíproca entre las intenciones de los individuos, o a través del modo en que es enmarcada por una cierta intención. Estas relaciones pueden ser objetivas desde el punto de vista individual o subjetivas para quienes están observando, y su importancia radica en que tejen puentes que conducen al fortalecimiento del aprendizaje.

Desde el plano de posibilidad que genera el indagar los motivos por que y para que de las acciones presentes en la práctica pedagógica, se hace necesario el complementar el proceso analítico desde las funciones del discurso (Wodak y Meyer, 2004). En primer lugar, se asume la función referencial, la cual hace alusión a la descripción de los hechos relatados por los mismos actores. Las unidades discursivas, aquí descritas, relatan las vivencias del mundo de la vida, tal y como transcurren para los actores protagónicos. En segundo lugar, la función pragmática del discurso hace referencia a las afectaciones que las acciones causan a los sujetos, estas afectaciones pueden ser positivas o negativas ya que visibilizan los motivos porque de las acciones desde una mirada holística y relevando los sentimientos que les suscita la acción en sí. Por último, la función proyectiva describe los motivos para qué de las acciones, estos motivos, aunque no son inmediatos, llenan de sentido la acción.

A continuación se detallan los hallazgos investigativos en torno a las tres categorías emergentes: Relaciones intersubjetivas, Motivaciones y Didáctica.

VII. RESULTADOS

² "Actitud natural" termino técnico de la fenomenología husserliana. Consiste en la actitud inadvertida en la que se encuentra el sujeto en relación con el mundo que lo rodea.

Categoría Relaciones Intersubjetivas:

Con respecto a las relaciones intersubjetivas, para términos de este proyecto se refiere desde una perspectiva sociocultural, a la responsabilidad y liderazgo compartido que tanto el estudiante como el profesor tienen con respecto al aprendizaje. La comunicación forma parte esencial de los sentidos que recubren cualquier tipo de relación y es desde una puesta dialógica, donde se reconoce la relevancia de la intersubjetividad para formar y formarse a sí mismo.

Las relaciones intersubjetivas emergen como resultado cultural del reconocer al otro como parte trascendental de mi existencia en el mundo, pues al reconocer al individuo con quien se interactúa se reconoce a sí mismo. Según Gadamer (1989) este reconocimiento está constituido no solamente por el tú, con quien se interactúa, sino por el contexto que formó a la persona y las personas que hicieron parte del proceso.

En los procesos de enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua bajo el modelo comunicativo, la interacción forma parte fundamental del proceso, y cobra aún mayor relevancia al evidenciar y otorgar significado a las acciones comunicativas que suscitan en el acto social de la práctica pedagógica. El reconocer a los estudiantes como individuos que tienen un mundo que compartir, ofrece herramientas didácticas al quehacer docente beneficiando el proceso de aprendizaje.

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. Como se ha planteado, éstas acciones no pueden ser comprendidas por fuera de la realidad de los sujetos quienes las construyen, pues son ellos quienes le otorgan relevancia al fenómeno social de la interacción en el contexto de la práctica pedagógica.

Se puede evidenciar como la presente categoría emerge como la principal abstracción tanto de los elementos observados como de los hallados en los discursos referidos de los actores. Lo anterior 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 profunda, ya que es indispensable comprender el sentido humano de la educación en los procesos formativos que se dan en relación con y para los seres humanos, esto con el fin de lograr aproximaciones significativas al aprendizaje de cualquier materia de estudio. Asimismo lo hace saber Herbart (s/f) 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 (1985) 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 a las observaciones encontradas en la categoría de Relaciones Intersubjetivas donde la construcción de conocimiento de una lengua extranjera 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. (1990) desde la pedagogía crítica alemana, resalta cómo uno de los principales elementos a tener en cuenta en los factores de decisión didáctica, 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:

... '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'. Instrumento

2 – 1:7

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 lengua extranjera 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 movilizadado 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 el acontecimiento.

De esta forma se puede evidenciar como los relatos, de los estudiantes y docentes desde la función referencial, 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. Mientras que en la subcategoría *marcos formativos* prevalece una mirada tradicionalista de la educación, resaltando la diferencia de roles en los procesos pedagógicos.

... 'yo creo que uno debe reconocer que hay otra persona hay, no es el mero hecho de transmitir conocimiento sino que uno debe saber a quién le está llevando ese conocimiento'. Instrumento 2 - 4:4

...‘El profesor hacia respetar muy bien su rol como docente, las clases eran muy chéveres y divertidas pero hubo veces que también le tocó llamar la atención a algunos compañeros, incluyéndome a mí’. Instrumento 2 – 1:7

En este sentido, los siguientes relatos fundamentan el reconocimiento del otro como parte de mi vivencia, donde se requiere consolidar un ambiente cómplice para lograr los objetivos propuestos para la enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera. 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)

... ‘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’. Instrumento 2 – 2:11

... ‘no le da a uno temor de preguntar porque ya está formada la confianza y se nota que él quiere que aprendamos. Él muestra ese deseo e interés por que nosotros participemos y brinda herramientas no solo didácticas, sino actitudinales para generar un vínculo próximo entre nosotros, nuestros intereses y él’.

Instrumento 2 – 2:13

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 subcategoría *complicidad – empatía* el docente debe generar estrategias de fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas que afiancen la confianza por 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

... 'Con respecto al liderazgo de clase, el profesor es quien debe velar por el buen desarrollo de la misma, creo que la confianza se basa en el respeto y el reconocimiento de los roles en el aula de clase. Siempre hay estudiantes que no quieren hacer nada y pretenden que los demás tampoco hagan, entonces dicen chistes y ponen polémica frente algún comentario o actividad. En esta parte, el docente debe velar por controlar este tipo de situaciones y no confundir una relación respetuosa, fraternal o simpática con una relación amistosa, donde se falte al respeto'. Instrumento 2 - 3:12

... 'Yo, como docente considero que uno debe tener muy claro su papel en el aula de clase, y saber hasta qué punto puede aproximarse y dejar aproximar a sus estudiantes'. Instrumento 2 - 4:08

Es así como se puede reconocer que tanto docentes como estudiantes reclaman una práctica pedagógica que sienta sus bases en relaciones no tradicionales, 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.

Los relatos emergentes de esta categoría muestran con precisión el valor que los estudiantes otorgan al socializar y sentirse reconocidos por el profesor. Los estudiantes al igual que los docentes confieren a la interacción un significativo valor que permite estructurar el aprendizaje de una segunda lengua.

'La profesora le pregunta en inglés a una estudiante, como estas de bonita hoy?, que zapatos tan lindos?, la estudiante le contesta thank you teacher, I go out with my boyfriend tonight'. Instrumento 1 - 3

'la verdad ella lo hace muy bien, porque está muy pendiente de lo que nos gusta, lo que necesitamos, e involucra eso para sus planeaciones'. Instrumento 2 - 3

Comprensión de los Sentidos de la Enseñanza – Aprendizaje del Inglés a través de las Prácticas Pedagógicas

Las anteriores unidades enunciativas evidencian como el reconocimiento del otro marca la pauta de inicio, proceso y final en la formación de una lengua extranjera. El docente demuestra en su discurso como utiliza el idioma (inglés) como modo de acercamiento a los sentimientos, necesidades, gustos, preferencias y demás usos de la lengua para enseñar un idioma extranjero.

Asimismo, el estudiante es reconocido en el entorno educativo, y emerge como protagonista del acto social, visibilizado en el proceso pedagógico. Se crea una alineación paralela entre lo que el estudiante quiere, gusta y necesita con el uso del idioma que está aprendiendo.

Con relación al proceso didáctico, se distingue esta rama de la pedagógica como la encargada de indagar por métodos, estrategias y técnicas para mejorar los procesos de enseñanza. Asimismo define los lineamientos para conseguir que los conocimientos lleguen de manera más efectiva a los estudiantes. La didáctica de una lengua extranjera, es la estrategia que se utiliza para formar estudiantes en un idioma.

Algunos otros relatos que describen la importancia de las relaciones intersubjetivas en la práctica pedagógica son:

‘Al iniciar una clase trato de saludar individualmente, no en colectivo, entonces yo digo hola María José, hola Juan Camilo, porque me parece que esa parte de decir el nombre es súper importante porque yo estoy reconociendo que él está ahí y yo soy consciente de que él está ahí. Por supuesto que cuando es un grupo muy grande no se puede hacer, saludaré a tres o cuatro’. Instrumento 2 – 4:15

‘Normalmente, en mis clases, me gusta ponerme a charlar con ellos, como mientras están llegando y empiezo a hacer preguntas y aprovecho momentos de la clase de donde digamos se da una situación que un estudiante pregunto x cosa que no es capaz de decir, entonces aprovecho y explico lo que el estudiante no es capaz de decir, por ejemplo, estábamos en clase y llego un estudiante nuevo, entonces les dije a los estudiantes que le hicieran preguntas a él acerca de su experiencia. Instrumento 3 – 5:09

Estos relatos evidencian que las prácticas pedagógicas son un fenómeno social inscrito en el mundo de la vida y están enriquecidas por individuos quienes dotan de sentido el hecho social. Sierra (2009:147) citando a Shutz (1960, 1976) sostiene que el mundo social no deja de ser un sistema de relaciones reciprocas y estas relaciones están fundadas todas sobre la base de las interpretaciones subjetivas de los individuos entre sí. El punto de vista subjetivo cobra una mayor importancia al momento de ser compartido por varios individuos, de allí se inicia a crear realidades que evidencian el significado compartido de un fenómeno social. La importancia de las relaciones intersubjetivas en el ámbito educativo es el visibilizar a los individuos involucrados como autores protagónicos del fenómeno y no simplemente como agentes disyuntivos.

Bueno, yo les pido a mis estudiantes que traigan material inicialmente para la motivación y ellos también encuentran muchas cosas que para uno son nuevas entonces ayudan también digamos al profesor a enriquecerse en otras cosas, ellos son muy buenos para encontrar digamos cosas en internet, para buscar cosas de tecnología, digamos temas de actualidad que uno no tiene ninguna idea al respecto porque uno no está en contacto con ese tipo de cosas que ellos viven.

Instrumento 2 – 6:07

Los encuentros en el mundo de la vida se dan con alguna intencionalidad, cuando esos encuentros son de carácter formativo benefician tanto a la persona que los ofrece como a quien va dirigido. Este tipo de relación crea complicidad entre los individuos protagonistas del fenómeno social pues se edifican relaciones unidireccionales.

Categoría Motivación:

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

de idiomas. Según Brown (2007:181) tres tipos de perspectivas emergen con respecto a la motivación.

Perspectiva comportamental: nos comportamos, como nos comportamos con la finalidad de recibir algún elogio o recompensa por nuestra conducta.

Perspectiva cognitiva: En términos cognitivos, motivación pone mucho más énfasis en las decisiones del individuo, las elecciones que los sujetos hacen en cuanto a qué experiencias o metas van a acercarse o evitar, y al grado de esfuerzo que van a ejercer en ese sentido.

Ausubel (1968:368-379) citado por Brown propone seis necesidades que conllevan a la motivación cognitiva

1. Necesidad de exploración
2. Necesidad de manipulación
3. Necesidad de movilidad (física y mental)
4. Necesidad de estimulación
5. Necesidad de conocimiento
6. Necesidad de superación

Perspectiva constructivista: esta perspectiva enfatiza en el contexto social así como en las escogencias personales, cada ser es único y su comportamiento ante los actos sociales es diferente. Sin embargo estos rasgos individualistas van atados a unos constructos sociales, los cuales se logran por medio de la interacción y por la propia decisión.

Estas perspectivas no presentan un orden secuencial, ni se suprimen entre sí, por el contrario, su manifestación puede tener mejores resultados si se presentan simultáneamente.

A continuación se presentan algunos de los relatos que se registraron en la codificación abierta que corresponden a las subcategorías de motivación – participación y motivación – respuesta; las dos subcategorías constituyentes de la categoría Motivación.

‘Profe yo hago la última dice un estudiante de la fila de 7’

Instrumento 1 - 1

‘El responde. Un estudiante interviene en la respuesta y argumenta que él está loco (el creador de Dragon ball Z’

Instrumento 1 - 2

‘hace la ronda entre los grupos, ellos le dan la justificación, los estudiantes se ríen, la profe también, un estudiante aporta a la justificación de otro grupo’.

Instrumento 1 - 2

‘La profe dice primera regla la profe levanta la mano, los ganadores tienen puntos extras en el exam’.

Instrumento 1 - 3

Vemos como el primer ejemplo hace referencia a la perspectiva cognitiva, y responde a una necesidad de exploración y conocimiento. El segundo ejemplo y tercero, se relacionan con una perspectiva constructivista, igualmente el segundo ejemplo responde a una necesidad de conocimiento. El cuarto ejemplo corresponde claramente a una perspectiva comportamental, donde los estudiantes responden ante la necesidad de un elogio o recompensa.

Una vez comprendido el concepto de motivación, vemos cómo esta categoría está intrínsecamente relacionada con las prácticas pedagógicas en la formación de una lengua extranjera. Los relatos encontrados muestran una gran influencia de la perspectiva comportamental en los primeros semestres de formación, a medida que avanza el proceso formativo se evidencia un cambio y complementariedad en el tipo de perspectiva que los estudiantes muestran con respecto al aprendizaje de la lengua. Estos cambios de perspectivas merecen una próxima atención con relación al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Además, se destaca la importancia del acto social de la práctica pedagógica para promover e incentivar una motivación que movilice los pensamientos en los estudiantes.

Igualmente se encontraron relatos que dan un sentido negativo a la motivación, estos pueden contribuir al fracaso ante el proceso de formación. El reconocer este tipo de actitudes en los estudiantes es relevante siempre y cuando se adopte una postura de intervención que procure por un cambio de actitud frente al aprendizaje. Como se observa en el siguiente relato, el profesor es una de las fuentes de motivación, su intervención en el proceso formativo es crucial para el éxito o fracaso del mismo.

‘Una estudiante dice: la verdad no entiendo nada y uno pide explicación y no le dice nada’.

Instrumento 1 - 3

El anterior ejemplo devela con claridad la importante labor del docente en el aula de clase, el docente debe estar en capacidad de responder ante las inquietudes o necesidades que puedan surgir por parte de los estudiantes. Su inadecuado manejo puede propiciar una desmotivación que puede concluir en fracaso académico.

De manera complementaria y como se evidencia en la siguiente unidad enunciativa de la categoría Motivación, se refleja la importancia de una motivación intrínseca al momento de iniciar el proceso formativo en una lengua extranjera.

‘Primero que todo, considero que uno debe tener presente la necesidad de aprender otro idioma, y uno se da cuenta de esa necesidad cuando sale del país. Creo yo, no sé, es necesario que el profesor mantenga ese interés por aprender, que muestre la necesidad y oportunidad que tiene saber otro idioma’.

Instrumento 2 – 5:25

La motivación intrínseca es aquella para la cual no hay aparente recompensa, excepto la propia actividad, los sujetos participan en las actividades por su propio bien y no porque conducen a alguna gratificación; las personas intrínsecamente motivadas están dirigidas al logro de ciertas consecuencias gratificantes internamente, es decir, sentimientos de competencia y auto-determinación. Por lo contrario, la motivación extrínseca es alimentada por la previsión de una recompensa material desde el entorno y más allá de sí mismo. Recompensas

extrínsecas típicas son el dinero, premios, grados, e incluso ciertos tipos de retroalimentación positiva.

La motivación intrínseca, 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 como la categoría Motivación está constituida por dos grandes relevancias que se articulan de manera coherente a 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.

‘En estos momentos mi jefe, me pide que le colabore traduciendo unos manuales de procedimientos, y yo con lo poquito que sé me defiendo y busco en diccionario

y todo, como para colaborarle, pero sí creo que es muy necesario manejar un segundo idioma. Instrumento 2 – 3:21

Para el caso de la Motivación – Respuesta se releva el docente y las ayudas didácticas como eje central entorno al cual 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.

Yo veo una gran diferencia con el docente del semestre pasado y la de este, el anterior se preocupaba mucho porque todos los estudiantes participaran e hicieran el esfuerzo por aprender, él nos brindaba una confianza que permitía que nosotros nos arriesgáramos a producir sin importar si estuviera bien o mal.

Instrumento 2 – 3:40

Yo creo que es muy importante conocer a los estudiantes, porque uno de ese conocimiento saca cositas que le permiten a uno aproximarse de manera más íntima a la práctica del lenguaje, produciendo de esa manera un conocimiento más significativo. Instrumento 2 – 5:14

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.

CATEGORÍA DIDÁCTICA

Según Uljens (1997) la didáctica está dividida en dos dimensiones: descriptiva y normativa. Este autor denota la didáctica como estudio normativo de la enseñanza, la cual comprende tanto brindar instrucciones de enseñanza como comprender y tener presente los objetivos y planes propuestos desde el currículo. La dimensión descriptiva está dirigida por la investigación científica del quehacer educativo. Esta segunda dimensión también presenta cierto matiz normativo el

cual confiere un aspecto axiológico más allá de la teoría científica tal como el interés del conocimiento representado por la teoría.

La definición de didáctica también incluye algunos de los conceptos del término educación, pero en un más amplio sentido envuelve los aspectos de la enseñanza. Según Uljens (1997) la educación consiste en todas las actividades conscientes que están próximas a influenciar las competencias, los conocimientos, la personalidad y el valor del mundo de los individuos y de esta forma la enseñanza puede ser considerada como parte de la educación.

En conclusión, la didáctica hace parte de la pedagogía que a su vez está relacionada con los procesos de enseñanza. Esta rama de la pedagogía indaga tanto de forma científica como experimental por estrategias metodológicas que permitan contribuir a la adquisición de competencias, conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes.

La profesora tiene el video beam encendido y presenta un video con la rutina de una persona, los estudiantes tienen sobre sus escritorios un papel con algunas preguntas sobre el video. Instrumento 1 - 1

La profesora llama una estudiante y le pregunta sobre el video, luego le hace una pregunta similar pero relacionada con la situación propia de la estudiante, ella responde. Instrumento 1 - 1

Con respecto a los procesos didácticos suscitados en las prácticas pedagógicas observadas, es predominante el valor otorgado a las estrategias que involucran la interacción entre los estudiantes, con algunos rasgos normativos que dirigen la estrategia didáctica. Igualmente, sobresale el interés por parte del docente en contribuir de manera significativa a la puesta en práctica del contenido de clase; ya que por medio de las necesidades comunicativas involucra la práctica del idioma.

VIII. CONCLUSIONES

En las prácticas pedagógicas de una lengua extranjera se encuentran diferentes actores, en este estudio se tuvieron en cuenta dos perspectivas de donde se plantean las conclusiones. En primer lugar, se visibiliza el protagonismo del estudiante, como eje principal de la educación; y en segundo lugar reconoce al profesor como ser alterno al desarrollo de capacidades, habilidades y conocimiento.

El enfoque comunicativo que ofrece la Universidad Autónoma de Manizales a sus prácticas pedagógicas de una lengua extranjera, se ve reflejado en el sentido que tanto estudiantes como profesores le otorgan al encuentro pedagógico, el cual es un ambiente de socialización, donde por medio del uso del lenguaje dan a conocer sus gustos, sentimientos, emociones entre otros. Este ambiente de socialización debe estar enmarcado por un sentimiento de complicidad que permite la interacción espontánea de los sujetos.

Los estudiantes desarrollan un estado consciente del aprendizaje de una lengua extranjera al avanzar hacia el logro de sus metas académicas, el interés que se muestra en primeros semestres obedece a una obligación por cumplir los requisitos curriculares del programa al que pertenece. En niveles superiores, los estudiantes muestran mayor interés por la lengua según sus campos de acción y continuidad formativa a nivel de especialización, maestría o doctorado.

Los profesores, evidencian una constante reflexión, relacionada con los intereses personales y académicos que los estudiantes expresan y demuestran, entorno a mejorar la significatividad de la práctica pedagógica. Igualmente, cuestionan su quehacer pedagógico, al evaluar y confrontar con los estudiantes su práctica, este ejercicio metacognitivo demuestra el interés por procurar procesos de enseñanza – aprendizaje más efectivos.

Estudiantes y profesores otorgan mayor sentido a las funciones referenciales es decir a las acciones que se realizan en el marco de las prácticas pedagógicas, esto se debe a la temporalidad de la acción social.

Los sentidos, experimentados por los estudiantes y profesores, son un vehículo para descubrir las pretensiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es la familiaridad de los temas, la cotidianidad de las acciones, el modo de acercamiento a ellos, las relaciones intersubjetivas significativas y las motivaciones, lo que atrae los intereses de aprendizaje y enseñanza, su curiosidad y, por lo tanto, su afán de conocimiento.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

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, Nº. 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.

Flacso: "Entrevista focalizada" en Diccionario Unesco de Ciencias Sociales. Aguilar, Madrid, 1975, pags. 796-797.

Flick, U. 2007. Introducción a la investigación cualitativa. Morata segunda edición

Flórez, R. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw Hill, 1994.

Gadamer, 1989. Truth and Method. Sheed and Ward, Second edition, London.

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, Nº. 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), nº 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.

Uljens, M. 1997. School didactics and learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. Hove: Psychology Press.

Zuniga et all. 2009. Análisis de las prácticas pedagógicas docentes de inglés del programa interlingua de la Universidad Surcolombiana. Revista Entornos Nº. 22, 11-20.

X. ANEXOS

a. Modelo Diario de Campo

Diario de Campo	
Fecha	Marzo 14 de 2013
Hora de inicio y finalización	10:00 a.m. – 12:00 m
Escenario	Aula 13 105 Edificio Fisioterapia Universidad Autónoma de Manizales
Fuentes de información	Docente y estudiantes
Observador	Jose Omar Pineda Loaiza
Descripción	Interpretación
<p>La clase comienza a las 10 a.m. cuando entro la profesora está en el salón de clase y el video beam y parlantes están conectados en una mesa a frente del tablero a una distancia de 2 metros. Entran 4 estudiantes, dicen "hi teacher" ella responde "hi, good morning" entran otros estudiantes, ellos saludan, ella también, son las 10: 05. Los estudiantes se ubican de la siguiente manera: tres a al lado izquierdo del tablero, al lado del video beam, siete estudiantes están detrás de los tres primeros y en línea recta hasta el final del tablero, tres estudiantes al frente del tablero detrás de los demás y 9 estudiantes en la parte de atrás contra la pared del fondo. La profe les habla en inglés, ellos la miran y responden ok teacher. Coloca un video y copia cinco preguntas en el tablero. Ella les pide que vean el video y respondan las preguntas que están en el tablero. Los estudiantes ven al frente y al terminar el video, ellos dicen "teacher repeat", ella repite el video. Hay un grupo de cuatro personas en el rincón izquierdo del salón que hablan y se ríen, la profesora se dirige hacia ellos y dice pay attention, answer the questions. Ellos se quedan callados y miran al frente. Un estudiante dice profe, ella se dirige hacia ella y dice you're welcome, ella esta con los tres estudiantes de adelante. Un estudiante se levanta y deja un papel sobre el escritorio de la profesora. La profesora camina por en medio de las sillas, dice ready no, tell me, sigue caminando se aproxima a un estudiante what happened? pregunta, el estudiante le muestra algo en su cuaderno ella dice yes, el sigue escribiendo. La profesora pide un voluntario para responder las preguntas que están en el tablero, hay tres estudiantes hablando sobre Gio (personaje del video) Vanesa se levanta y responde la pregunta. La profesora le dice very well. Ella dice "another</p>	

option to answer it?" ella escribe otra respuesta. Un estudiante pregunta en español, profe ya paso la lista? Ella hace un movimiento de lado a lado con la cabeza. Sofi you're next dice la profesora, ella lo hace correcto y dice what another option for it? Los estudiantes de la parte delantera responden y ella escribe en el tablero. Profe yo hago la última dice un estudiante de la fila de 7. Ella dice ok y pregunta problems or questions about this? No? Los estudiantes dicen no. Ok ahora vamos a hacer una actividad y me la entregan cuando terminan. La profesora pasa unos papeles a los estudiantes. Los estudiantes de la última fila hablan sobre sus clases de la tarde preguntan a qué hora es la clase y se preguntan si van a venir ahora a la explicación, se preguntan a que hora es? Otra estudiante dice yo no entiendo nada marica, yo tengo que venir. La profesora escribe en el tablero don't y doesn't y pregunta con quien se usa estos y ellos responde en coro, solo algunos estudiantes de la última fila siguen hablando y no responden, los demás dicen I, you, we, they y doesn't pregunta la profe, ellos responden he, she, it. Los estudiantes del otro extremo preguntan a que hora es la asesoría, otro vuelve a preguntar. Una estudiante dice la verdad no entiendo nada y uno pide explicación y no le dice nada. La profesora empieza a caminar entre las sillas de los estudiantes, ella mira los papeles que les entrego. Llega a un estudiante y dice Sergio what happened to your description? El dice que para la próxima semana ella le responde que ok. Un estudiante pregunta Vane, en la última se le agrega es cierto? La profesora dice finish, ella se aproxima y le dice ok. Los estudiantes le pasan los papeles, ella dice thank you. El estudiante de delante en la segunda fila esta con su celular mostrando unas fotos a su compañera. Ok finish dice la profesora. Who is missing today? Preguntan a la profesora. Un estudiante le dice al otro imagínese que ayer me acosté a las 6 p.m.

We are doing a short exercise today. Let's start with Vanessa. Vanessa se levanta y completa una oración incompleta que es proyectada por el video beam. Otro estudiante pregunta porque no Likes, profe. La profesora explica s is for he, she, it, I is not, so no s. ahh ya algunos estudiantes exclaman. Aparece en el tablero otra frase para completar es una pregunta, la profesora llama a Geraldine, una estudiante se levanta toma el marcador y escribe does en el espacio. La profesora dice very well Geraldine. La profesora dice Geraldine did it correct because do is for you, we they and does for he, she it. Otra estudiante de levanta y completa otra oración. La profesora dice very good. Ella dice que have es para I, we, they and you y has

para he, she , it. La profesora hace la pregunta que esta en el tablero a Sergio, repite la pregunta dos veces, los estudiantes (el grupo de donde esta Sergio) responden never, yes sometimes. Dice Valentina you're next, una estudiante se levanta y complete otra oracion. Very good dice la profesora cuando la estudiante termina la oración. Otra estudiante se levanta y completa otra oración. Algunos estudiantes preguntan what is seem?. Ellos miran la imagen y se responden estresada, parece estresada, la profesora dice good. What hapened Felipe? pregunta la profesora, why does, el responde because is she. Andrea is next, Valentina don't say. Los estudiantes dicen speaks, speaks, ella escribe speaks. What is the problem if I write speak. La estudiante hace un movimiento, ella esta parada detrás de la profesora, sus compañeros se ríen. La estudiante no responde, when do we use speak?, la estudiante no responde. Vamos a ayudar a Andrea, dice la profesora, I speak , you speak y los compañeros en coro la siguen. Una estudainte esta usando su celular. La profesora llama a otra estudiante, esta estudiante no sale dice que esta enferma. Pregunta Jessica what's husband? Otro estudainte responde la profesora responde pero Jessica, ella no responde, la profesora se aproxima a un estudiante y le dice can you tell Jessica what husband is? Sebastian keep your cellphone, dice la profesora, el responde esposo. Una estudiante sale al tablero y completa mal la oración, los compañeros le dicen que esa no que la otra, no ve que es singular, dicen. Otra estudiante va al tablero, la profesora pide razones a su respuesta. La estudiante dice porque es she. La profesora llama a Ricardo, él le contesta, "profe he participado mucho en clase. Ella responde "keep it like that" él se levanta y completa el ejercicio y responde correctamente a la pregunta por la razón de la respuesta. La profe repite el ejercicio llamando diferentes estudiantes. Una estudiante completó la oración incorrectamente, los estudiantes de la última fila dicen NO es HAVE, la profesora le pregunta por qué, los de la misma fila responden porque es she. Una estudiante sale del salón, luego de 1 minuto dos estudiantes salen del salón, la profesora los observa marcharse. Le pregunta a la estudiante que está completando la oración why, ella responde no sé, tres estudiantes se ríen. Un estudiante responde correctamente, sus compañeros le dicen que mañana hay homologación y él lo va a presentar. La profesora le pregunta el responde, no profe no me corche. You talk a lot. La profesora lo dice dirigiéndose a él. Un estudiante pregunta que es comes, la profesora hace un movimiento con la mano, los estudiantes dicen venir? La profesora

mueve su cabeza de arriba hacia abajo. Entran dos estudiantes. Un grupo de estudiantes esta hablando y se preguntan vamos a salir el sábado? Pero con ron porque estoy mamada de cerveza. No profe usted si no nos deja terminar una clase feliz, no profe a toda hora quiz. Ellos se ríen, la profesora dice no it's just an activity. Dos estudiantes hablan acerca del almuerzo, se preguntan que cuando van a almorzar donde Vanessa. Profe que página otra estudiante pregunta, ella responde 35, profe, profe toda la hoja. Exercise two and three, responde.

Algunos estudiantes trabajan con un solo libro, una estudiante se limpia las uñas. Un estudiante le pregunta a la profesora, teacher desde arriba, ella responde que no. Ah entonces no hay que copiar esto. Hay un grupo hablando, ella se aproxima, ellos dicen ah profe no ve que ellos no tienen libro. Un grupo de cuatro personas hablan acerca de una copias la profesora dice "that's not an english activity" los estudiantes de la fila de adelante están escribiendo en sus libros, un estudiante pregunta si el ejercicio hay que entregarlo, la profesora responde "you show me" teacher what is early? Pregunta un estudiante la profesora responde temprano. Dos estudiantes salen del salón, otros estudiantes preguntan ya nos vamos, que hay que hacer. Si dice la profesora, ella mira el libro de un estudiante y dice very good you can go. La estudiante que preguntó que hay que hacer no tiene libro, un compañero le explica. Otros dos estudiantes muestran sus libros, ella dice ok you can go. Los estudiantes que muestran el ejercicio pueden irse. Un estudiante le pregunta al otro como se dice yo desayuno a las 7, él le responde. Una estudiante va saliendo y un compañero le pide ayuda ella le dice que escribir. Profe míralas, que pereza se cerró esta vaina, que pereza, profe míralas. Se dirige a su compañero y dice Uhy Ricardo, usted me hizo hacer esto mal, uhy profe la envidia si es muy mala, no profe. La profesora y los dos estudiantes se ríen, después de revisado sale y se despide good bye a todos. La profesora se dirige a un grupo de estudiantes y dice no copy no, la profesora toma un cuaderno. Ok quickly. Los estudiantes se preguntan con que hago las oraciones, cuantas oraciones, ella responde cuatro, no trampa solo un libro. Un estudiante habla con la profesora en ingles los demás copian del cuaderno del que está hablando. Carlos dice la profesora, it's really complicatd two clases at the same time. Él le responde teacher, relajate estoy empacando. Listo teacher, ya teacher. La profesora mira sus producciones y se despide por sus nombres.

Memos

X. ANEXOS

b. Modelo Entrevista focalizada

Comprensión de los Sentidos de la Enseñanza – Aprendizaje del Inglés a través de las Prácticas Pedagógicas

Preguntas guía

Entrevista a profundidad focalizada

Las respuestas a las siguientes preguntas fueron ahondadas en términos de los motivos para qué y por qué.

- ¿Cómo afectan las relaciones profesor – estudiante, estudiante – estudiante los procesos de aprendizaje – enseñanza de una segunda lengua?
- ¿Cuáles son las normas que se establecen para tener unas buenas relaciones en el ambiente de clase?
- ¿Por qué estudiar/enseñar inglés?
- ¿Cuáles son las actividades de clase que más lo motivan o desmotivan para aprender/enseñar inglés?
- ¿En el aula de clase qué lo puede incentivar para aprender inglés?
- ¿Cómo es la relación de usted y el docente/ estudiante?
- ¿Por qué cree que se da ese tipo de relación?
- Describe como es el tipo de evaluación
- Describe lo que el profesor hace en el aula de clase
- ¿Por qué cree que hace lo que hace?
- ¿Para qué hacer lo que hace?

X. ANEXOS

- c. Ponencia 'Sentidos que le otorgan estudiantes y profesores a la enseñanza – aprendizaje del inglés bajo las perspectivas de las prácticas pedagógicas' presentada en XXIX Congreso Sociología ALAS Chile 2013

TITULO DE LA PONENCIA: 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. 25: Educación y desigualdad social.

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.

AUTOR: José Omar Pineda Loaiza. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE – Universidad de Manizales. Licenciado en Lenguas Modernas. Docente - Investigador Grupo de investigación CITERM Universidad Autónoma de Manizales. j.pineda@autonoma.edu.co

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.

Comprensión de los Sentidos de la Enseñanza – Aprendizaje del Inglés a través de las Prácticas Pedagógicas

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 problémicas 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 dialogo 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 conciente 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 los 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 trasmite 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 critica 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 movilizadado 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 reciproco 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 l

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 sienta 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 inquietan 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), nº 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.

X. ANEXOS

- d. Artículo Investigación 'Prácticas pedagógicas de una segunda lengua: Identificación y reconocimiento de los sujetos' presentado a la revista internacional *Paulo Freire* de la Universidad Academia Humanismo Cristiana - Chile

TÍTULO: Prácticas pedagógicas de una segunda lengua: Identificación y reconocimiento de los sujetos³.

AUTORES:

José Omar Pineda Loaiza⁴

Camilo Andrés Ramírez López⁵

RESUMEN

El siguiente artículo reflexivo parte del análisis a profundidad de una de las categorías emergentes del trabajo investigativo finalizado denominado “Sentidos que le otorgan estudiantes y profesores de la Universidad Autónoma de Manizales a la enseñanza – aprendizaje del inglés desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas”. Se debe reconocer la significancia de las relaciones intersubjetivas en el proceso educativo ya que es la base fundante hacia el empoderamiento de los sujetos por el conocimiento. Este artículo pretende mostrar la relevancia de las relaciones bidireccionales, más no paralelas de los sujetos involucrados en la práctica pedagógica - docente-estudiante - y su estrecha vinculación con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras claves

Lengua extranjera, relaciones intersubjetivas, prácticas pedagógicas

SUMMARY

This reflective article is based on the deep analysis of one emerged category from the research project called “Comprehensions of the teaching and learning of English as a foreign language in a university context under the perspectives of the pedagogical

³ El presente artículo hace parte del informe de resultados del proyecto de investigación: “Sentidos que le otorgan estudiantes y profesores de la Universidad Autónoma de Manizales a la enseñanza – aprendizaje del inglés desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas”, realizado entre los años 2012 y 2013, en el marco de la tesis de maestría en Educación y Desarrollo Humano de la línea en Educación y Pedagogía.

⁴ Docente – Investigador de la Universidad Autónoma de Manizales, Instituto de Idiomas, Grupo de investigación CITERM. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Licenciado en Lenguas Modernas. j.pineda@autonoma.edu.co

⁵ Docente – Investigador del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde y Universidad de Manizales. Estudiante de doctorado en Ciencias sociales, Niñez y juventud Cinde – Universidad de Manizales, Magister en Educación, Especialista en docencia universitaria. Investigador grupo Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades. Correo electrónico: caramirez@cinde.org.co

practices”. The significance of inter-relationships in the educational process must be recognized as it is the foundational basis for the empowerment of subjects towards knowledge. This article aims to show the relevance of the bidirectional, but not parallel relationships among the subjects involved in the pedagogical practices- teacher-student - and its close affiliation to learning a foreign language.

Key words

Foreign language, inter-relationships, pedagogical practices

JUSTIFICACIÓN

Los avances tecnológicos, las relaciones - cada día con mayor proyección - entre los diferentes países americanos, latinoamericanos, europeos y asiáticos hacen indispensable, entre los profesionales de cualquier campo, el dominio de una segunda lengua. Ante dicha realidad, se asume el inglés como la lengua universalmente constituida, ya que es el segundo idioma nativo más importante del mundo además, es el idioma oficial en más de 70 países, lo que lo hace indispensable para la comunicación entre diferentes culturas. Ferguson (2007) asegura que incluso aquellos que estaban en contra de reconocer el idioma inglés, como el lenguaje dominante en los diferentes campos de las ciencias y el conocimiento científico, no pueden discutir su posicionamiento global.

De allí el reconocimiento de la importancia en la formación y manejo del idioma inglés como segunda lengua, que complementa la formación de profesionales en todas las áreas. Muestra de ello es la implementación en los currículos de formación de las universidades, de un significativo componente relacionado con el desarrollo y dominio del idioma inglés.

De esta forma, la promoción de la enseñanza y aprendizaje en distintas lenguas es considerada uno de los principales factores en el Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.). La unión Europea concibe la enseñanza del idioma inglés como lengua estándar que garantiza el proceso comunicativo entre estudiantes de diferentes países europeos, promoviendo una mayor compatibilidad de los diferentes planes de estudio a nivel superior y estimulando la movilidad tanto de estudiantes como docentes.

Asimismo, las instituciones de educación superior muestran cada día más su interés por incorporar el idioma inglés en sus planes curriculares; y las que ya cuentan con una propuesta estructurada, indagan por mejores estrategias para lograr en sus estudiantes una competencia comunicativa abalada internacionalmente y promover intercambios a nivel nacional y mundial. En el caso de la Universidad Autónoma de Manizales, los diferentes programas universitarios cuentan con créditos curriculares obligatorios en inglés, lo que nos moviliza por indagar nuevas estrategias de formación que conlleven a alcanzar los objetivos propuestos desde la academia. El visibilizar las relaciones intersubjetivas que emergen de las interacciones sociales en el aula de clase entre docentes y estudiantes permitirá plantear conclusiones relevantes ante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Esta ha sido la razón por la cual se desarrolló la presente investigación de corte hermenéutico comprensivo en la Universidad Autónoma de Manizales; la cual indaga por los sentidos de las prácticas pedagógicas en el aula de inglés y los actores que en ellas participan, 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 prácticas pedagógicas desde los estudiantes y docentes universitarios. Dicha finalidad, 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.

Como se ha mencionado, la presente investigación se enmarca en el escenario de las prácticas pedagógicas y nace tanto del reconocimiento de ésta como importante escenario de comprensión del que hacer educativo, sino también de la reflexión crítica frente al conocimiento que desde las prácticas pedagógicas se ha construido y el cual ha opacado la atención de los actores involucrados, es decir, los estudiantes y docentes, ya que a pesar del surgimiento de la enseñanza centrada en el estudiante, en el correspondiente estado del arte, y principalmente en nuestro contexto colombiano se evidencia un interés por indagar este concepto desde la visión del maestro, su creencia, su percepción, su formación; sin visibilizar la voz en quienes recaen dichas prácticas, los estudiantes. Es así como el análisis de las prácticas pedagógicas se ha visto reducido a la reflexión por parte de los docentes y con ello, la construcción de un saber hegemónico desde la idealización del docente con respecto a su quehacer educativo, relevando la pregunta por cuáles han sido sus intereses, intencionalidades y concepciones con relación a la enseñanza e incluso al aprendizaje.

Con relación a las prácticas pedagógicas, Florez (1994) las define como el proceso intencional y planeado que conlleva a facilitar que determinados individuos enriquezcan su saber con el objetivo de potenciar su formación. Por otra parte, Tamayo (2002) argumenta que la práctica pedagógica no es el mero hecho de transmitir contenidos e información, es un proceso más complejo, aunque no lo parezca, pues en ellas se enmarcan las creencias, teorías y modelos del docente. Para fines de este artículo, las prácticas pedagógicas se entenderán como el proceso premeditado, disposicional y pos meditado que tanto el docente como el estudiante dispone al momento de intercambiar experiencias en un espacio específico, esto no se limita al momento de compartir un salón de clase, sino a la disposición, planeación, reflexión, interacción que entre los sujetos (docentes – estudiantes) se dan pre, durante y post al encuentro.

Como se es visible en las prácticas pedagógicas se tiene en cuenta las voces de los docentes y se entiende que ellos son los mediadores de la enseñanza y aprendizaje, sin embargo la actualidad requiere indagar por todos los sujetos involucrados en los acontecimientos sociales. El aula es un acontecimiento social donde emergen relaciones, se entretejen sentidos y se forman sujetos (docentes y estudiantes).

Por décadas las investigaciones sobre la enseñanza de una segunda lengua se han focalizado en la labor docente, con muy pocas aproximaciones al estudiante como sujeto directamente implicado en el proceso. Si bien, se tiene un gran campo recorrido, no es suficiente el reconocer la labor docente en sus prácticas pedagógicas sino es escuchada la voz de los estudiantes. Los sujetos no deben ser etiquetados bajo los rótulos de profesores o estudiantes (quien sabe y quien no), sino simplemente como sujetos que intercambian información, y que desde el mismo encuentro se forman y cambian según las encuentros vividos.

Los sujetos involucrados en las prácticas pedagógicas intervienen en las mismas con diferentes propósitos, el de transmitir conocimientos o enriquecer su aprendizaje. Las

intencionalidades con que estos personajes vivencien el encuentro educativo deben proveer valiosa información para comprender los sentidos de las prácticas pedagógicas en una segunda lengua.

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 por qué y para qué de 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 considerarse 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, 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, la cual se haya 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 Schütz, se ancla metodológicamente en identificar los motivos para la acción, distinguiendo los *motivos para* qué y los *motivos por* qué.

Los motivos que implican fines a lograr, objetivos que se procuran alcanzar, son denominados motivos “para”; los motivos a los que se explica sobre 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. Schütz 2008

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 que “en la investigación cualitativa 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 y las interacciones discursivas que establecen los actores con los investigadores. Shotter 2001.

Las observaciones dieron cuenta de las diferentes formas simbólicas mediante las cuales emergieron 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 lengua extranjera en estudiantes universitarios.

Las entrevistas por su parte, contribuyeron a visibilizar 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 lengua extranjera, permitiendo la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para la validez de estas técnicas se contó con la aprobación de los instrumentos por agentes externos a la investigación, expertos en el tema. En el caso de la entrevista, se realizó una prueba piloto que ratificó la intencionalidad de las preguntas, afinó las mismas y validó la información de sus respuestas.

La guía de entrevista focalizada se construyó a partir de las categorías emergentes del momento observacional. En este sentido las categorías a analizar en las entrevistas fueron: relaciones intersubjetivas, didáctica y motivación. En este artículo se analiza la categoría de relaciones intersubjetivas por ser la más frecuente en las narraciones analizadas.

Se logró identificar esas representaciones cognoscitivas alusivas a las categorías emergentes en el proceso observacional, analizando los fragmentos narrativos bajo la perspectiva de las funciones del discurso desde las cuales se hace posible develar la carga intencional de las acciones de los sujetos durante la práctica pedagógica. Para asumir las funciones del discurso se hace necesario apoyarnos en la fenomenología comprensiva desde la tesis de comprender la acción social desde el reto de develar los motivos por qué y para qué de los sujetos o actores y que son el fundamento de las acciones en el mundo de la vida, en este caso, el lugar de emergencia de la práctica pedagógica.

En este sentido, las prácticas pedagógicas se asumen como un fenómeno susceptible de ser abordado desde las ciencias sociales y por lo tanto un producto cultural en el cual subyace una relación plural entre sujetos con una actitud natural² hacia el encuentro educativo. Las relaciones que emergen en el ámbito escolar cobran sentido, ya sea por medio de una especie de relación recíproca entre las intenciones de los individuos, o a través del modo en que es enmarcada por una cierta intención. Estas relaciones pueden ser objetivas, desde el punto de vista individual, o subjetivas para quienes están observando, y su importancia radica en que tejen puentes que conducen al fortalecimiento del aprendizaje.

Desde el plano de posibilidad que genera el indagar los motivos por qué y para qué de las acciones presentes en la práctica pedagógica, se hace necesario el complementar el proceso analítico desde las funciones del discurso (Wodak y Meyer, 2004). En primer lugar, se asume la función referencial, la cual hace alusión a la descripción de los hechos relatados

por los mismos actores. Las unidades discursivas, aquí descritas, relatan las vivencias del mundo de la vida, tal y como transcurren para los actores protagónicos. En segundo lugar, la función pragmática del discurso hace referencia a las afectaciones que las acciones causan a los sujetos, estas afectaciones pueden ser positivas o negativas ya que visibilizan los motivos por qué de las acciones desde una mirada holística y relevando los sentimientos que les suscita la acción en sí. Por último, la función proyectiva describe los motivos para qué de las acciones, estos motivos, aunque no son inmediatos, llenan de sentido la acción.

1. Desde la fenomenología comprensiva de Schutz, Los motivos para corresponden al objeto o fin que se quiere alcanzar por medio de la acción, determinan la acción antes que esta ocurra y los motivos porque identifican las causas o razones de la acción, se descubren una vez se haya llevado a cabo la acción.

2. "Actitud natural" termino técnico de la fenomenología husserliana. Consiste en la actitud inadvertida en la que se encuentra el sujeto en relación con el mundo que lo rodea.

REFLEXIONES

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.

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, esa relación puede fortalecer los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera 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.

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)

1:3 La importancia del cuestionario al inicio de clase radica en la interacción y al aprendizaje porque es importante, creo yo, que genere esa confianza entre alumno e instructor.

2:4 Con respecto a la relación entre estudiante y profesor yo en este momento estoy viendo un gran diferencia entre nivel uno y nivel dos, en el nivel uno, el profesor era mucho más allegado a nosotros y le gustaba que todo el grupo participara, en éste nivel la profesora es más centrada en su rol de enseñar y al principio es los que participan y ya después como porque ya, hay sí pone a participar a los otros, en cuanto al otro, si había más confianza y cogía persona por persona y les decía cuáles eran sus fallas y qué debía hacer para mejorarlas.

Estos relatos evidencian que las prácticas pedagógicas son un fenómeno social inscrito en el mundo de la vida y están enriquecidas por individuos quienes dotan de sentido el hecho social. Sierra 2009:147 citando a Schütz 1960, 1976 sostiene que el mundo social no deja de ser un sistema de relaciones recíprocas y estas relaciones están fundadas todas sobre la base de las interpretaciones subjetivas de los individuos entre sí. El punto de vista subjetivo cobra una mayor importancia al momento de ser compartido por varios individuos, de allí se inicia a crear realidades que evidencian el significado compartido de un fenómeno social. La importancia de las relaciones intersubjetivas en el ámbito educativo es el visibilizar a los individuos involucrados como autores protagónicos del fenómeno y no simplemente como agentes disyuntivos.

6:3 Yo les pido a los estudiantes que traigan material para la clase inicialmente para la motivación y ellos también encuentran muchas cosas que para uno son nuevas entonces ayudan también digamos al profesor a enriquecerse en otras cosas, ellos son muy buenos para encontrar digamos cosas en internet, para buscar cosas de tecnología, digamos temas de actualidad que uno no tiene ninguna idea al respecto porque uno no está en contacto con ese tipo de cosas que ellos viven.

Los encuentros en el mundo de la vida se dan con alguna intencionalidad, cuando esos encuentros son de carácter formativo benefician tanto a la persona que los ofrece como a quien va dirigido. Este tipo de relación crea complicidad entre los individuos protagonistas del fenómeno social pues se edifican relaciones unidireccionales que rescatan y reconocen el liderazgo de quien les forma.

La categoría Relaciones Intersubjetivas 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 encontró 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 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 1985 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 lengua extranjera 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 la pedagogía crítica alemana, resalta cómo uno de los principales elementos a tener en cuenta en los factores de decisión didáctica, 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."

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. Con relación a lo anterior se identificaron los siguientes relatos:

2:12... él hace respetar muy bien su rol como docente, yo pienso que los estudiantes necesitamos alguien que nos lidere, que nos brinde confianza y seguridad para poder participar, pero igual que mantenga el orden de las situaciones de clase.

5:10 ... yo creo que uno siempre debe ser el profesor, obvio no hacerlo tan implícito en el discurso, pero si llevar una buena disciplina en el salón. Uno es el encargado de velar por que los objetivos se alcancen, y en ocasiones hay estudiantes que no permiten que se lleve a feliz término una actividad.

Es así como se puede reconocer que tanto docentes como estudiantes reclaman una práctica pedagógica que sienta sus bases en estilos de enseñanza directivos o de mando directo, pero sin que ello implique el mantener relaciones intersubjetivas paralelas. Es así, **Comprensión de los Sentidos de la Enseñanza – Aprendizaje del Inglés a través de las Prácticas Pedagógicas**

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.

Con lo anterior puedo concluir que las relaciones de los sujetos en el escenario de las prácticas pedagógicas de una lengua extranjera se ven enmarcadas por la complicidad y empatía que se genere en el espacio de interacción sin que ello suscite unas relaciones paralelas entre docentes y estudiantes. Asimismo, este tipo de relaciones potencia significativamente el aprendizaje ya que el estudiante se siente reconocido, involucrado e interesado en su propio proceso.

BIBLIOGRAFÍA

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.

FLÓREZ, R. 1994. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw Hill.

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.

MARTINEZ, M. 1991. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Caracas: Edit. Texto

MARTINEZ, 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.

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.

SCHÜTZ, A. 2003 y 2008. El problema de la realidad social. Amorrortu Editores.

SCHÜTZ, A y LUCKMANN T. 2004. Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu Editores.

SHOTTER, J. 2001. Realidades conversacionales. Amorrortu Editores España.

TAMAYO, A. 2002. 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.

WODAK, R. y MEYER, M. 2004. Métodos de Análisis Crítico del Discurso. Sage publications.