

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Maestría en Enseñanza / Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras

Mérida, Venezuela

VI Cohorte

**LAS RELACIONES DE PODER EN EL AULA DE CLASES DE INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA: GÉNERO Y ENSEÑANZA / APRENDIZAJE**

www.bdigital.ula.ve

Autor:

Lcdo. Chayenne Villalta Gómez.

Tutor:

Prof. José Miguel Plata Ramírez, Ph. D.

Trabajo presentado ante el Consejo de la Maestría en
Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras como requisito parcial para
optar al grado académico de Magister Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje
de las Lenguas Extranjeras

Mérida, enero de 2017

RESUMEN

En el aula de clases, la influencia de pedagogías constructivistas y de aprendizaje social, permite ver en la actualidad que la actitud y postura de la relación docente-estudiante con respecto al género, en ocasiones tiende a ser diferente según sea el caso. Esta investigación estudió la forma en la que el género de los participantes en el aula de clases influye en el establecimiento de las relaciones de poder, y a su vez, ver de qué manera repercuten en el proceso de enseñanza / aprendizaje de inglés como lengua extranjera. La investigación planteó las siguientes preguntas: ¿De qué manera el docente estableció relaciones de poder en el aula de clases?, ¿De qué forma influyó el género de los participantes de estas relaciones de poder? y ¿Cuáles fueron las implicaciones del establecimiento de estas relaciones de poder? La teoría que sustentó este estudio estuvo enmarcada en el conocimiento de las relaciones de poder a través de una lente de teoría feminista con la misión de encontrar y analizar el género oprimido dentro del aula de clases. El estudio estuvo fundamentado en el paradigma cualitativo, bajo el método de investigación de un estudio de casos. Las técnicas para recopilar información fueron: observación no participante, notas de campo, grabaciones en video, entrevistas semi-estructuradas; tomando en cuenta el rol del investigador como una técnica más. La investigación se llevó a cabo en una reconocida universidad al occidente de Venezuela, contando con diez participantes, siendo dos (2) de ellos docentes y el resto estudiantes. Los datos se procesaron a través de la triangulación, fueron codificados, categorizados y analizados para llegar a dar respuesta a las interrogantes. El estudio concluyó que, dentro de las aulas de clases investigadas, el género significó una característica y factor importante de estudiantes y docentes en el desarrollo de las relaciones interpersonales dentro del aula, además, la concepción del género, es particular dentro de cada contexto cultural, pero no debe ser excluyente en el relacionamiento docente-estudiante. Ahora bien, se recomienda que los docentes refuercen la identidad de sus estudiantes y que no tomen en cuenta el género de ellos como limitante o situación preferencial. Tratar al estudiante de género femenino de una manera y al de género masculino de otra no ayudan a reafirmar esa identidad, aunque las características del entorno cultural jueguen su papel importante.

Palabras claves:

Relaciones de poder, género, sexo, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

In the classroom, the influence of constructivist pedagogies and social learning, allows us to see at present the attitude and position of the teacher-student relationship with respect to gender. This research studied the form that the gender of classroom participants influences the establishment of power relations, in order to see the impacts on the teaching / learning process of English as a foreign language. The research posed the following questions: How did the teacher establish power relations in the classroom? How did the gender of participants in these power relations influence? What were the implications of the creation of these power relations? The theory behind this study was framed in the knowledge of power relations through a lens of feminist theory with the mission of finding and analyzing the oppressed gender in the classroom. The study was based on the qualitative paradigm, under the research method of a case study. The techniques for collecting information were: non-participatory observation, field notes, video recordings, semi-structured interviews; taking into account the role of the researcher as a technique. The research was carried out in a recognized university of the West of Venezuela, counting on ten participants, being two (2) of them teachers and the rest students. The data were processed through triangulation, they were coded, categorized and analyzed to answer the questions. The study concluded that within the classrooms investigated, gender meant a characteristic and an important factor of students and teachers in the development of interpersonal relationships within the classroom, in addition, the conception of gender is particular within each cultural context, but should not be exclusive in the teacher-student relationship. However, it is recommended that teachers reinforce the identity of their students and do not take gender into account as a limitation or preferential situation. Treating the female student in one way and the male gender in another does not help to reaffirm that identity, although the characteristics of the cultural environment play their important role.

Keywords:

Relations of power, gender, sex, teaching, learning.

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso, quien nunca me abandona sino me da fuerza en cada
momento de mi vida

A mi mamá, que siempre cree en mí y con sus palabras de apoyo me hace dar
siempre lo mejor. Te amo mami.

A mi papá, que con su colaboración y trabajo insaciable me enseña a ser
perseverante. Te amo papi.

A mis hermanos, José, Nina, Beto, Mayra y Darwing quienes siempre apoyan y
enseñan con ejemplo a su hermano menor.

www.bdigital.ula.ve

*Nada te turbe,
nada te espante,
todo se pasa,
Dios no se muda,
la paciencia
todo lo alcanza.
Quien a Dios tiene
nada le falta.
¡Sólo Dios basta!*

(Santa Teresa de Jesús)

AGRADECIMIENTOS

A Dios Todopoderoso.

A mis padres y hermanos por todo su apoyo.

A mi tutor, José Miguel Plata Ramírez, Ph. D, quien, con sus palabras de amistad, de apoyo, su atención y colaboración constantes permitieron que después de tantas luchas, este hijo salga a la luz. Muy agradecido con usted.

A todos mis compañeros de Maestría: América, Leonor, Rocío y Jesús porque siempre nos hemos mantenido en unión y apoyo constante durante todo nuestro estudio.

A mis profesores de maestría, consejeros, colegas y amigos durante los años de estudio.

A los participantes de esta investigación, quienes siempre me apoyaron y prestaron su tiempo para el desarrollo productivo de la misma.

INDICE GENERAL

Introducción	10
CAPÍTULO I EL PROBLEMA	16
Planteamiento del problema	16
Propósito y justificación	20
Preguntas de investigación	21
Limitaciones de la investigación	22
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	24
Antecedentes bibliográficos	24
Fundamentación teórica	32
Relaciones de Poder (Poder)	32
Teoría Feminista (Género)	42
CAPÍTULO III MARCO METODOLOGICO	47
Diseño de la investigación	47
Lugar y participantes de la investigación	50
Lugar de la investigación	50
Participantes de la investigación	51

Criterio de selección del lugar y los participantes	52
Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos	53
Observación no participante	54
Notas de campo	55
Grabaciones de video	57
Entrevistas semi-estructuradas	58
Mi rol como investigador	59
Procedimientos para el análisis de los datos	61
CAPÍTULO IV CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	67
Lugar de la investigación	67
Inglés I	68
Inglés IV	72
Los informantes	75
Inglés I	77
Inglés IV	88
CAPÍTULO V ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	100

Categoría 1: La relación docente-estudiante: El establecimiento de estas relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera_____ 102

Categoría 2: El género de los participantes en el establecimiento de estas relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera:

a) El desarrollo de la lengua extranjera en la relación hombre-hombre, hombre-mujer o mujer-mujer. _____ 120

Categoría 3: Las repercusiones e implicaciones que el género tiene en el establecimiento de las relaciones de poder en el proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera:

a) El nivel de comprensión lingüística en inglés en el establecimiento de las relaciones docente-estudiante, en tanto que género. _____ 140

CAPITULO VI CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

1. ¿De qué manera el docente establece relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera?_____ 149

2. ¿De qué forma el género de los participantes de estas relaciones de poder influye en el establecimiento de las mismas en un proceso de enseñanza/aprendizaje de

inglés como lengua extranjera? _____	153
3. ¿Cuáles son las repercusiones-implicaciones del establecimiento de relaciones de poder en un proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de clases de inglés como lengua extranjera en tanto que género? _____	158
Implicaciones Pedagógicas _____	162
Implicaciones Investigativas _____	164
Conclusiones _____	165
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	167
ANEXOS _____	179

www.bdigital.ula.ve

INTRODUCCION

Al hablar de educación, siempre viene a la mente la imagen de un docente enseñando a sus estudiantes, y, por consiguiente, aquella imagen en la que los estudiantes aprenden. Autores como Piaget (1969), Vygotsky (1978), Goodman (1989), han mencionado que aprender es en realidad un proceso que requiere tiempo, espacios, diálogo, experiencias, exploración, pensamiento, imaginación, pruebas y, por tanto, el aula de clases se convierte en un laboratorio de convivencia, donde toda la comunidad que allí está inmersa educa y aprende.

Según Vygotsky (1979) “el ser humano construye su conocimiento en la medida que interactúa con su entorno social, dado que el aprendizaje y el desarrollo están directamente interrelacionados” (p. 32). En otras palabras, el docente, en su función de mediador en el aula de clase, debe permitir a los estudiantes desenvolverse con la finalidad de crear sus propios conocimientos, basados en sus intereses y preferencias de manera tal, que sean de su agrado y faciliten la construcción de conocimientos.

Se puede ver como en un punto de la historia, la pedagogía y la andragogía han surgido como consecuencia de la aparición de la escuela y la educación pública, con el fin de impartir programas educativos dados por grupos de profesionales o expertos en el campo, es decir, por un cuerpo de docentes que sepan y conozcan los temas y que sepan cómo manejar a los estudiantes. Es por esto que existe una estrecha relación entre los sectores dominantes, regidores y hacedores del poder con las políticas y el sistema educativo implementado. De

esta manera se asegura que lo que está en las aulas no contradiga o golpee aquello que los gobiernos promuevan (Galicia, 2000). Por tanto, gran parte de la dominación humana está en la implementación de políticas educativas correctas y acordes a los objetivos que quieren alcanzar, aunque estas no sean del todo ejercidas como deben ser (Johnson, 2004).

¿Por qué es necesario el análisis del poder dentro del contexto social y económico? El impacto que tiene el poder en la vida del ser humano interviene en cómo se ve y en qué es capaz de hacer; es por ello que las relaciones de poder están en cualquier parte de la sociedad y estas tienen distintas manifestaciones. Cummins (2001), establece una distinción entre las relaciones coercitivas de poder y las relaciones colaborativas de poder. Las relaciones coercitivas de poder se refieren al ejercicio del poder por parte de un grupo dominante (o individuo) sobre un grupo subordinado (o individuo). Esta idea está fundamentada en creer que existe una cantidad fija de poder que debería funcionar en equilibrio. En otras palabras, mientras más poder tenga un determinado grupo, menos poder tendrá el otro. De acuerdo con Foucault (1970), las relaciones coercitivas de poder han constituido un modo predominante de contacto intergrupar desde los comienzos de la historia de la humanidad, tanto en el nivel de las relaciones internacionales como en las nacionales.

Por el contrario, las relaciones colaborativas de poder funcionan bajo la idea que la cantidad de poder no se encuentra fija ni está predeterminada, sino que puede ser generada en las relaciones interpersonales e intergrupales y así los

participantes son empoderados a través de la colaboración y no de la imposición. Así, cada individuo logra afirmar más su identidad y su sentido de eficacia para transformar su vida o su situación social, de tal modo que se cree el poder en la relación y se distribuya de la mejor manera entre los participantes (Cummins, 1996; 2001).

Ahora bien, al tomar en consideración estos aspectos en el ámbito educativo y hacer mención específicamente a un aula donde se enseñe una lengua extranjera, el ejercicio del poder, en tanto que relación coercitiva, le compete al docente. Este se refiere a la relación existente entre el poder mismo y su saber o conocimiento sobre un tema o campo académico específico. Una visión desde la perspectiva de Foucault (1970; 1984) y su discurso del poder en la sociedad, permite ver que la educación en las escuelas marca el significado del poder: ya que el estudiante aprende sobre la autoridad y la jerarquía, gracias a la construcción cotidiana de ciertos hábitos y costumbres que provienen de las políticas educativas implementadas de turno. Foucault (1970; 1984), habla de la dominación e institucionalización, de lo relevante que ha sido para la sociedad el poder quebrar con esas realidades de dominación y “esconderlas” bajo una institucionalización o bajo formalismos.

Con la creación de entidades o instituciones en la sociedad, lo que se busca es hacer una transición de relaciones de clara dominación tales como la esclavitud, la apropiación de bienes y propiedades ajenos, entre otros, hacia relaciones formalizadas con el fin de legitimizar-adornar la dominación. Si bien en

la dominación el poder está estrechamente relacionado con simbolismos (religiones, dioses, reglas, miedos y esperanzas), es un proceso de cambio que busca suavizar la dominación *per se*.

Por ello, del derroche de fuerza y de violencia física se pasa a la búsqueda de desarrollar las capacidades de los dominadores para “hacer creer” a los dominados que ellos tienen una autoridad legítima. Así, pues, el poder se oculta detrás de la creación de la figura de autoridad, la cual, como mencionaba Chomsky (1995) y Freire (2003) existe como tal cuando es otorgada por lo dominados, es decir, cuando éstos la eligen y la aceptan, haciendo énfasis en este último al hacer mención de lo que ocurre en las aulas de clases.

Según García (2005), es necesario recordar que las relaciones de poder son inherentes al proceso educativo por los conflictos y contradicciones que se dan al interior de cada aula. En ese sentido, es normal que también se observe que los estudiantes se resisten al poder en las aulas de manera abierta, o inclusive ejercen su poder de resistirse, como un mecanismo que les permite ser reconocidos como actores principales del hecho educativo. Sin embargo, ese significado de poder y dominación reflejado en este tipo de aulas, les da a los docentes la potestad de hacerse del mismo, de aprovecharlo e inclusive sobrepasarlo y, por tanto, a sus estudiantes les hace doblegarse bajo el yugo de su figura de autoridad.

Justamente, en esta investigación se estudió la forma en la que el género de los participantes de estas relaciones de poder en el aula de clases influyó en el

establecimiento de las mismas, y a su vez, ver de qué manera estas relaciones de poder repercutieron en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera, siendo inglés en este caso.

El presente proyecto está estructurado en seis capítulos: En el primer capítulo se plantea el problema, las preguntas de investigación que son respondidas luego del análisis y la categorización de los datos, el propósito, la justificación y las posibles limitaciones que se pudieron presentar en el desarrollo de la investigación. En el segundo capítulo se incluye el marco teórico, en el que se desarrollan los preceptos teóricos que enmarcan esta investigación, los estudios que sirven como antecedentes para la misma con el fin de dar a conocer qué es lo que se ha investigado sobre el tema, así como también los vacíos que esta investigación pretende llenar. En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico, el cual desarrolla la información relacionada con los participantes informantes y el lugar donde se llevó a cabo la investigación, los criterios de selección que se usaron para ambos y los instrumentos o métodos de recolección y análisis de los datos que sirvieron para responder las preguntas de investigación planteadas. En el cuarto capítulo se describen algunos aspectos relevantes dentro del contexto socio-educativo en el cual se llevó a cabo la presente investigación, así como la presentación de los participantes informantes del estudio, sus características más relevantes y su visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En el quinto capítulo se describen los análisis, resultados y hallazgos que durante el proceso investigativo se obtuvieron mediante la recolección de los datos gracias a los instrumentos

utilizados. En el último capítulo se presentan las conclusiones de esta investigación, así como las implicaciones de tipo pedagógico e investigativo que servirán de aporte para el proceso de enseñanza / aprendizaje y para futuras investigaciones.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Cazden (2001) describe que en un aula tradicional la distribución del tiempo está enmarcada, en su mayoría, en un constante compartir entre el docente y el estudiante, donde el primero hace preguntas y el segundo reacciona de alguna manera y contesta. Según la autora, estas aulas tradicionales se caracterizan por presentar una secuencia establecida en su desarrollo, es decir, el docente inicia y presenta la clase, el estudiante responde para luego ser evaluado por el docente (*I.R.E. Initiation-Response-Evaluation*) o ser corregido (*I.R.F. Initiation-Response-Feedback*). Cazden hace una crítica a las aulas tradicionales haciendo énfasis en el desarrollo de un ambiente educativo poco natural y auténtico, analizando también las tensiones docente-estudiante originadas debido al “significado real de lo que quiere decir y expresar el estudiante y la forma en que el docente lo valora (califica)” (p. 46).

Al hacer referencia a ese modelo tradicional de enseñanza surgen ciertas ideas y premisas iniciales que se han perpetuado por años, en la cual se observa una escuela tradicional, donde el docente es considerado como conocedor y poseedor del conocimiento y que es él quien lo transmite a sus estudiantes. Al respecto, Watson (1913) presenta a inicios del siglo XX lo que sería la base del conductismo, haciendo uso de procedimientos experimentales en estudiantes (basados en psicología) para la observación de sus conductas con relación al

ambiente, con el fin de explicar que los sujetos reaccionan y actúan siempre ante una situación presentada (estímulo-respuesta). A su vez, Thorndike (1913) reafirma que las acciones repetitivas tarde o temprano se convierten en hábitos (cuando la acción es buena y satisfactoria) o vicios (cuando no lo es), permitiendo observar cómo la educación a lo largo de los años ha tenido un tinte dominador y jerárquico, colocando a los docentes como aquellas “cabezas” en el aula de clases que dirigen-crean-estimulan y con base a la repetición logran “aprendizajes” en los estudiantes (Smith, 1998).

Dentro del aula de clases, además de la relación docente-estudiante, la división entre mujeres y hombres (estudiante-estudiante) también ha estado presente. Existe allí también una división en lo que respecta a la distribución del poder estudiantil, en la que se lucha por hacer valer derechos y por alcanzar un nivel equitativo con respecto al poder-dominio del saber ejercido por el docente, pero también esa lucha en la que se hace ver cuál es el género (masculino-femenino) dominante dentro del aula. Ahora bien, se buscó comprender y analizar esa relación, si existe, entre la influencia que tienen los estudiantes de género femenino y masculino con respecto al poder del docente, es decir, quiénes logran “aplacar” o “contrarrestar” ese dominio ejercido por el docente en el aula de clases, cómo y por qué sucede. Todo esto específicamente en el marco de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Gracias a la crítica Foucaultiana, surgen diferentes alternativas para contrarrestar la pedagogía clásica y tradicional en el aula de clases. Una de ellas,

y en la cual enfocó, es la pedagogía feminista, que en investigaciones realizadas por Aguilar (2008); Gargallo (2008) y Barffuson et al (2010), se recalca la crítica a la sociedad sobre el régimen patriarcal masculino “machista”, que hasta ahora ha dominado en todos los aspectos de la sociedad incluyendo la educación. Dichos autores, entre otros, refieren en forma positiva que poco a poco ha ido distribuyéndose ese poder-dominación del género masculino gracias al desarrollo femenino en muchas áreas, inclusive la educativa, intentando dejar a un lado esa sociedad donde las mujeres tenían poco acceso a lugares, a instituciones y donde su voz y voto era poco relevante.

En un modelo de pedagogía tradicional, el poder y dominio del docente (de género masculino en este caso) se ve afectado en el aula de clases cuando sus estudiantes se empoderan del conocimiento, dejando de ser el más capaz en el tema; máxime si aquellos estudiantes son del género femenino. Es por ello que gracias a argumentos de Foucault (1970), Cummins (1996; 2001) y Bolívar (2007) con intención de contrarrestar el poder soberano-disciplinario y la pedagogía tradicional jerárquica-patriarcal, pueden aplicarse en la misión de conseguir una sociedad más igualitaria en cuestión de género (con respecto al género dominado en el aula de clases). Dichos argumentos buscan la democratización del aula, darles voz a los estudiantes y facilitar la participación en el aula de clases en igualdad de condiciones, de manera que el docente pueda así promover una relación colaborativa y establecer una relación de poder con sus estudiantes y no de poder sobre ellos.

En esta investigación, se parte de la siguiente presunción: La influencia de pedagogías constructivistas, de aprendizaje social y comunitario y de igualdad de género (y las implementaciones educativas por parte de los gobiernos actuales), permite ver en la actualidad que la actitud y postura de las estudiantes de género femenino en el aula de clases tienen para con los docentes, en ocasiones tiende a ser diferente a la de los estudiantes de género masculino. De la misma manera, los docentes también tienden a adquirir una actitud diferente basada en la diferencia de géneros y los tratos o modales que cada grupo otorga y merece. De allí que esa distribución de poder en el aula, de la cual se hablaba al inicio de esta investigación, puede verse alterada y afectada con respecto a la que por tradición se encontraría en un aula cuyas actividades estarían enmarcadas en un modelo conductista.

www.bdigital.ula.ve

Cabe destacar que, en las aulas de clases, puede observarse en ocasiones la existencia de una desigualdad en cuanto al trato que el docente brinda a los estudiantes dependiendo de su género. Este trato se observa debido a diferentes factores, como por ejemplo gracias a la inclusión femenina en muchos ámbitos de la sociedad (específicamente en el ámbito educativo) y a la visión que se tiene sobre el género femenino en Latinoamérica. Una combinación de machismo, servicio, y veneración que hace ver a la mujer como un ser al cual se trata con respeto (e inclusive un cariño afectuoso) pero se relega o aparta de distintos campos donde el poder lo “debería” tener el hombre (MacKinnon, 1987; Bourdieu, 1996; van Dijk, 2002; Amorós, 2008). Por tal motivo se parte de estas ideas con el fin de observar diferentes escenarios en dos (2) aulas de clases de Lenguas

Extranjeras y poder contrastar si existen características que muestren un trato y distribución del poder ejercido por parte de los docentes de género masculino sobre las estudiantes de género femenino diferente al ejercido sobre estudiantes de su mismo género. Asimismo, encontrar si estas manifestaciones también se dan en el caso opuesto, es decir en docentes de género femenino con estudiantes de género masculino a diferencia de las estudiantes del mismo género.

Propósito y justificación

Tomando en cuenta la problemática anteriormente expuesta, el propósito de esta investigación es comprender las relaciones de poder existentes en el aula de clases entre un/una docente y un estudiante de género masculino y femenino en un entorno donde aprende una lengua extranjera (inglés en este caso). Además, se investigó cómo estas relaciones de poder influyen en el desarrollo de la lengua de los estudiantes de lenguas extranjeras y si estas se dan mejor en la relación hombre-hombre o hombre-mujer o mujer-mujer.

Este estudio es de relevancia pues presenta una problemática que afecta directamente las aulas de clase y con el cual se puede ver cómo estas relaciones de poder influyen y repercuten positiva o negativamente en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Además, se buscó conocer y analizar esta situación para así obtener nuevos conocimientos en el campo educativo y, de ser posible, ofrecer hallazgos pedagógicos provechosos de cara a otras investigaciones.

La importancia de esta investigación radica en la idea de desentrañar la diversidad de aspectos que conforman el poder y su distribución en el complejo proceso de enseñanza / aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con el fin de permitir a los docentes reconocer el poder que ejercen desde su posición, la influencia que tienen sus estudiantes en el manejo de ese poder dentro del aula, tomando en consideración la diferencia de género y así evidenciar cómo el uso del mismo tiene implicaciones importantes en las situaciones educativas. Los resultados pueden ser utilizados en la elaboración de propuestas para la formación y capacitación de los docentes, que permitan promover formas alternativas y positivas para ejercer el potencial del que disponen en beneficio de las metas de la educación.

Preguntas de investigación

Esta investigación está orientada por las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera el docente establece relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera?
2. ¿De qué forma el género de los participantes de estas relaciones de poder influye en el establecimiento de las mismas en un proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera?

3. ¿Cuáles son las repercusiones-implicaciones del establecimiento de relaciones de poder en un proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de clases de inglés como lengua extranjera en tanto que género?

Limitaciones de la investigación

Este estudio se fundamenta en el paradigma cualitativo, bajo el método de investigación de un estudio de casos. Una de las limitaciones fundamentales y más importantes de este estudio es la escogencia de las clases para la investigación. El hecho de escoger dos niveles de lengua distintos (elemental y avanzado) y analizar las relaciones que allí se dan puede ser en sí misma una gran desventaja porque la naturaleza de cada nivel de lengua implica una interacción específica distinta. Es decir, la competencia de lengua extranjera de los estudiantes pudiera perfectamente influenciar en su participación de clase. Las participaciones en la lengua extranjera de los estudiantes de nivel I son menores que las de los de nivel 4, o, por el contrario, los de nivel 4 intervienen menos porque a ellos se les exige el uso de la lengua extranjera mucho más que a los de nivel I, quienes tienen la oportunidad de intervenir más en su lengua materna. Por lo tanto, estas variables en la competencia lingüística representaron limitantes al momento de la escogencia de las clases y participantes que son de importante mención.

Otra limitante de esta investigación está en el contexto situacional donde se lleva a cabo la misma, exponiendo que los resultados y hallazgos que puedan surgir de este estudio, no podrían aplicar en otras investigaciones debido a lo

específico y particular del contexto donde se desarrolla. Por tanto, aunque este tema, bajo este mismo paradigma, este mismo enfoque y análisis pueda ser replicado posteriormente, los resultados y conclusiones no serán los mismos.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

En esta sección se presentan los diferentes pilares teóricos que fundamentan este estudio sobre las relaciones de poder existentes en el aula de clases de lenguas extranjeras con respecto al género, enfocado específicamente en las relaciones de poder docente-estudiante desde las perspectivas de Foucault (1970), Cummins (1996, 2001), Smith (1998) y otros autores, así como la descripción y comparación de estudios enmarcados en esta problemática a nivel educativo. Todo esto con el fin de poder contrastar con la revisión de las mismas y sustentar el tópico de investigación en cuestión.

Antecedentes bibliográficos

A continuación, se presentan algunos antecedentes bibliográficos que sustentan la investigación y permiten ahondar y contrastar con aquellos hallazgos que dichos estudios presentan, las limitaciones y complicaciones que exponen, a fin de abordar esta investigación tomando dichas referencias y adaptándolas al contexto, situación y problemática de esta investigación.

García (2005), en su investigación sobre la relación docente-estudiante: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria, busca estudiar cómo se efectúan las relaciones y el ejercicio del poder del docente en el aula y sus implicaciones en las situaciones educativas. El trabajo se llevó a cabo en el nivel de educación superior y se buscaba responder las preguntas acerca de cómo los

docentes establecían relaciones de poder en el aula y de qué manera este ejercicio del poder tiene implicaciones en las situaciones educativas. Esta investigación se realizó desde la perspectiva y enfoque cualitativo. Se empleó el método etnográfico por un período de 14-18 clases, con el fin de indagar las interrelaciones sociales que se daban en los cursos de dos (2) docentes dentro de una licenciatura de una universidad pública del centro de Venezuela. Como instrumentos básicos en la recolección de datos se utilizó la observación y la entrevista. Asimismo, se les hicieron entrevistas abiertas y no estructuradas a los docentes sobre su trayectoria laboral, sus concepciones acerca de la educación, su práctica y otros aspectos que dentro de la observación resultaron de interés para el investigador y que facilitaban comprender sus acciones dentro del aula y en relación con sus estudiantes.

www.bdigital.ula.ve

El análisis de los resultados permitió identificar cómo las secuencias de las acciones del docente, en las que establece relaciones de poder y lo ejerce dentro del aula, se caracterizan por mantener una dinámica constante dentro de la cual se insertan las acciones de los estudiantes. El investigador señaló que existen diversas formas de establecer relaciones de poder y de ejercerlo en el aula. No obstante la diferencia entre ellas, es innegable su influencia significativa en las situaciones educativas. El autor concluye que las diversas situaciones que se construyen con las acciones docentes, muestran la existencia de elementos inherentes a la práctica docente que, sin ser el eje de su estudio, sí contribuye al entendimiento de los procesos que se generan en el aula, a partir de los cuales se

construye el conocimiento y la identidad profesional del estudiante como participante activo de la sociedad.

Hernández (2006) realizó una investigación sobre el ejercicio del poder del docente en el aula de clases de una universidad ubicada en el centro occidente de Venezuela. Con el fin de estudiar el tema del ejercicio del poder el autor partió de la siguiente consideración: el aula es un “micromundo” donde convergen los actores del proceso educativo: el docente y el estudiante, en el que cada uno cumple un rol y una función específica. Consideró como partida que el primero es el encargado de ejercer la función de educar formalmente a los estudiantes; de tal manera, la institución o escuela le delega esa actividad. El docente selecciona determinados contenidos, coordina las actividades de aprendizaje, mantiene la disciplina, está pendiente de que se termine el programa de estudio, etcétera. Por su parte, el estudiante asiste a la escuela porque necesita aprender los contenidos que le servirán para incorporarse, en el futuro, al campo laboral. El autor expresó que partiendo del supuesto de que el docente ejerce mayor poder que los estudiantes a través del empleo de técnicas disciplinarias, y el uso desmedido de ese poder afecta de alguna manera la relación que establece con los estudiantes.

El análisis fue realizado desde un enfoque micro-físico; es decir, se estudiaron los dispositivos disciplinarios o tecnologías normalizadoras que emplearon dos docentes de universidad, en específico una docente y un docente. Ambos docentes fueron observados durante diez días cada uno en sus salones de clases. El autor, mediante una observación no participante, mencionó como

hallazgos la permanente búsqueda y aplicación de estrategias de enseñanza de los docentes que buscaran obtener de los estudiantes la respuesta que estos esperaban, dando poco espacio a la discusión y a la argumentación tanto oral como escrita en los estudiantes, debido a la repetición oral de las normas y el poco tiempo a la participación. El autor concluyó mencionando lo importante de tomar en consideración la opinión e ideas que los estudiantes puedan aportar a una cátedra, sobretodo en el manejo del tiempo dedicado a los temas, pues la mayor indisposición presentada en ellos no era por la actitud y desenvolvimiento personal del docente, lo cual ciertamente les molestaba, sino el manejo de contenidos y cómo los estudiantes eran evaluados por ellos.

Mencia (2009), llevó a cabo una investigación sobre las relaciones de poder entre docente-estudiantes en el aula de una escuela urbana en Santiago, República Dominicana. En este trabajo de investigación el investigador se planteó como objetivos develar la existencia de rasgos o características represivas de poder en las reglamentaciones que rigen la educación dominicana (deja en duda si buscaba generalizar con este estudio), así como comprender las relaciones de poder subyacentes en las interacciones docente-estudiantes. La investigación tuvo lugar en un centro privado de Santiago en un aula de 5to grado de educación primaria de un centro educativo privado que imparte docencia en los tres niveles del sistema educativo dominicano: inicial, básico y medio (primaria, básica y diversificado en el caso venezolano). Esta investigación se realizó desde la perspectiva y enfoque cualitativo de tipo etnográfico, utilizando como instrumentos de recolección de datos la observación participante, las entrevistas no

estructuradas, los cuestionarios de respuesta corta y el instrumento de frases abiertas. Estos dos últimos fueron diseñados con base en situaciones y texto (frases, oraciones, tomados de las notas escritas de las observaciones). Para el autor, se evidenció que los documentos oficiales promueven relaciones democráticas porque persigue la formación de un sujeto crítico, reflexivo y participativo y el currículo reconoce las características, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.

La investigación develó que la concepción de aprendizaje de los docentes sigue asociada a un concepto de conocimiento acumulativo y empirista que se logra a través de la repetición vinculante con las relaciones autoritarias en el aula. Además, el investigador refiere que las relaciones de poder de carácter asimétrico y autoritario entre docente-estudiantes se evidencian con mayor frecuencia en las consignas de regaños, amenazas, la rebaja de calificaciones, los reportes a la dirección, las pruebas y las veces que el docente exige silencio al grupo de estudiantes en el aula. Por otra parte, estos resultados permitirán a los docentes reconocer el poder que ejercen desde su posición, evidenciándoles cómo el uso del mismo tiene implicaciones importantes en las situaciones educativas. El investigador propone que los resultados puedan ser utilizados en la elaboración de propuestas para la formación y capacitación de los docentes, que permitan promover formas alternativas y positivas para ejercer el potencial del que disponen en beneficio de las metas de la educación.

Ordoñez (2009), realizó un estudio en el que se propuso determinar la incidencia del uso de estrategias de poder en las relaciones de género docente-estudiante de género femenino en el Decanato de Administración y Contaduría de una Universidad ubicada en el centro-occidente de Venezuela. Para su realización, el investigador realizó un estudio de campo en el que utilizó un modelo epistemológico empírico-analítico. Este modelo partió del supuesto de que los sucesos del mundo por más distintos y desconectados que parezcan, cumplen algunas reglas, cuya regularidad puede influir en las actitudes, aprendizaje y producción de los estudiantes, así como la validación y los instrumentos de medición que utiliza el docente en sus clases.

Para la búsqueda de la información el autor utilizó como instrumento un cuestionario, el cual, luego de los procesos de validación y confiabilidad, se aplicó a una muestra representativa de la población objeto de estudio, para luego cuantificar, registrar y analizar los datos. Los resultados obtenidos revelaron la incidencia del uso de violencia psicológica y física de los docentes hacia un porcentaje de las estudiantes encuestadas. El autor midió estos resultados a través de algunos indicadores específicos: los tratos humillantes y vejatorios, la vigilancia constante, el aislamiento-discriminación, las comparaciones destructivas, el acoso sexual.

Gracias a los resultados obtenidos, la investigadora sugiere a todos los integrantes de la comunidad universitaria, especialmente al Consejo Universitario, prestar una relevante atención a la problemática detectada, dentro de su programa

de diseño de políticas educativas y en consideración a la reforma curricular que se está impulsando, con el propósito de respetar la perspectiva de género en las relaciones docente-estudiante femenino y de controlar las diversas formas de violencia que sufren las estudiantes dentro de la instancia universitaria, evitando que otra forma de violencia añadida, como la violencia por omisión, retarde, obstaculice o impida que la estudiante mujer ejerza los derechos previstos en la ley para asegurarles una vida libre de violencia.

Ahora bien, haciendo una recapitulación de los hallazgos, se puede mencionar que el estudio realizado por García (2005) y Hernández (2006) encontraron que gracias a la participación e influencia docente en clases, los estudiantes entienden la relación existente entre ellos y el docente dentro del aula y así encuentran una identidad profesional para trabajar dentro de la sociedad. Además, los docentes ejercen su dominio y poder no permitiendo a los estudiantes participar en las clases o manipulándolos en cierta forma para poder obtener de estos las respuestas que ellos esperan.

Ahora bien, con respecto a esta investigación, lo estudiado por estos autores es de relevancia pues, en primer lugar, permite apoyar la premisa sobre lo importante de la relación-interacción docente-estudiante, y la influencia-poder que tiene el docente sobre sus estudiantes. En segundo lugar, debido a que el estudiante parece estar buscando en el aula la complacencia y el agrado del docente (otorgando las respuestas que este busca) en vez de buscar su aprendizaje; de allí entonces que este ejercicio de poder del docente, aunque

parezca estar implícito, está bastante marcado en los casos presentados por el autor; los cuales se tomarán como antecedente importante en esta investigación.

Por su parte Mencia (2009) y Ordoñez (2009), develaron que la concepción de aprendizaje de los docentes está asociada al conocimiento teórico (conservado mediante actitudes autoritarias amenazantes e impositivas en forma negativa) que manejen en el área en el cual se desenvuelven. Estas actitudes amenazantes fueron develadas a través de tratos humillantes y vejatorios, de vigilancia constante, de aislamiento y discriminación, de comparaciones destructivas, e inclusive del acoso sexual. Para efectos de esta investigación, reflejar la existencia de estas situaciones resulta relevante y pertinente. Si bien, el enfoque será distinto y su análisis estará guiado en forma diferente, es importante tomar en cuenta la existencia e incidencia de violencia de cualquier tipo, como muestra de ejercicio de poder docente en el aula, y de qué manera los estudiantes actúan en pro de una mejor distribución del poder dentro del mismo.

Cabe destacar, que existen diferentes factores que deben ser tomados en cuenta para la presente investigación, partiendo de los resultados obtenidos en estas investigaciones previas y sobre todo al querer observar la relación de poder docente-estudiante. Estos factores que podrían tener una influencia negativa dentro del marco educativo, considerando las relaciones coercitivas de poder (Cummins, 2001) y muchos factores psicológicos generados dentro del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, como por ejemplo la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985) que Arenas (2010) resume de la siguiente manera;

...según esta hipótesis (la del filtro afectivo), la presencia de dicho filtro aparece de forma no casual, debido a variables como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, que bloquean cualquier tipo de información que pueda llegar al cerebro del estudiante, impidiendo que haya un procesamiento de información y un posterior aprendizaje... (p. 99).

Esto, por mencionar una de las cinco hipótesis que Krashen estableció sobre adquisición de una segunda lengua, la cual, a efectos de esta investigación puede ser un factor relevante que afecta en las relaciones dentro del aula de clases y que limitan, o por el contrario promueven el aprendizaje dentro de la lengua.

Fundamentación teórica

A continuación, se presentan en esta sección un conjunto de conceptos y aspectos teóricos, de forma interrelacionada, que sirven como pilares y bases teóricas para el desarrollo de esta investigación.

Relaciones de Poder (Poder)

Antes de ahondar en uno de los constructos de esta investigación, es necesario definir el término “poder”.

Foucault (1984) define el poder como una relación asimétrica que está constituida por dos entes principales: la autoridad y la obediencia, es decir, los dominados y los dominantes, los cuales más que poseer el poder lo ejercen, ya que, según el autor, éste no se puede adquirir, compartir ni perder, se ha impuesto a través de los años y en la actualidad se le otorga a quien/quienes se escogen

como líderes gracias a la democracia. Estos factores se han dado a lo largo de la historia y están presentes en la actualidad, dominados y dominantes / opresores y oprimidos se han manifestado en cada ámbito de la sociedad, desde político, económico (que son los más grandes espacios de ejercicio de poder), familiar, laboral e inclusive educativo.

Sostiene Foucault (1984) que los dominados y dominantes siempre ejercerán algún tipo de resistencia al poder para no ser oprimidos u oprimir, esto es parte de los actos de poder soberano. Además, el autor menciona “en cuanto al poder disciplinario, (este) se ejerce haciéndose invisible; en cambio el poder soberano impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio” (p. 174). Por ello el autor explica que “el poder está en todas partes, no porque abarca todo, sino porque viene de todas partes” (p. 93). Es, por tanto, que una característica importante en la distribución del poder es la disciplina, puesto que al ver a quienes se someten, se ve respaldado el dominante sobre el dominado. Es importante reconocer la influencia del poder que existe en la sociedad, los parámetros y delimitaciones que tiene cada individuo, así como su rol y función dentro de la misma, como se ha citado previamente. Ahora bien, es importante ver cómo este poder se maneja dentro de las sociedades y su relación.

Para fines de esta investigación, el término “relación” puede ser considerado como una realidad existente que une o hace corresponder a dos entes-realidades distintas; en este caso personas-personas, es decir, docente-estudiante. Pueden existir relaciones simétricas o asimétricas. Las primeras son

cuando ambas partes empujan y afectan con la misma fuerza y frecuencia, dando en la mayoría de los casos beneficios a ambas partes por igual. Ahora, son asimétricas cuando una de las dos partes afecta con mayor fuerza a la otra, es decir, tiene el control sobre la toma de decisiones y los beneficios casi siempre le favorecen a la parte más fuerte. Por tanto, existen dos partes o extremos: uno, dominante y otro, dominado. El dominante, toma las decisiones, determina las acciones de la parte que es dominada, le impone áreas de desempeño y, si bien otorga compensaciones, estas son mucho menores que las sanciones recibidas, dado que todo debe beneficiar a la parte que es dominante, ejerciéndose esa relación como tal, de un modo natural donde las partes saben bien qué rol ejecutar dentro de la sociedad (Weber, 1977; Foucault, 1984; Cummins, 2001; Ordoñez, 2009).

www.bdigital.ula.ve

Cummins (2001) establece una división-distinción en las relaciones de poder de la siguiente forma: las relaciones coercitivas y las relaciones colaborativas de poder.

Las *relaciones coercitivas de poder* se refieren al ejercicio del poder por parte de un grupo o individuo dominante sobre un grupo o individuo que pasa a ser dominado. Ambas fuerzas tienen sus roles, pero la premisa es y será que mientras más poder tenga una parte, menos tendrá la otra. Estas relaciones coercitivas de poder han sido desde los comienzos de las sociedades, el modo por excelencia de relaciones intergrupales. Cummins (2001) y Chomsky (1995) mencionan la existencia de clases de ciudadanos en las sociedades, la clase

especializada (es decir la que será escogida y será la dominante) y la clase no especialidad (cuya función es elegir y ser dominada), es decir, esta premisa es la base de la sociedad y la base de lo que a nivel de dominación-poder-gobierno se refiere a democracia y elección de líderes nacionales e internacionales.

Las *relaciones colaborativas de poder* funcionan bajo la premisa de distribuir el poder en tanto cuanto se den las relaciones interpersonales e intergrupales, para así sean empoderados los participantes a través de la colaboración, del acuerdo y no de la imposición, con el fin de lograr reafirmar en cada individuo su identidad y su sentido de eficacia para trabajar en pro de la sociedad, así existe un poder basado en las relaciones y éste es distribuido de la mejor manera entre los participantes (Cummins, 1996; 2001).

El poder tiene un origen y formación subjetivos. Estos están constituidos socialmente, ejercitados con una intencionalidad dentro de la sociedad. Además, menciona que esta subjetividad provino de la decisión y concesión de un grupo de personas-individuos que tomaron el rol de regidores-dominantes de la sociedad. Es decir, las relaciones de poder se construyen en sociedad pues estas determinan las relaciones de género-clase-raza, teniendo en cuenta varios factores de la sociedad (religioso, económico, político, educativo), por ejemplo, en la economía, donde a mayor nivel económico mayor poder y viceversa. De la misma manera, la parte económica se enlaza con el poder político donde es el individuo quien se establece según las reglas o normatividades jurídicas dentro de una sociedad específica. Este actúa directamente sobre todos los actos humanos,

por el tipo de relaciones en que se ve inmerso: el trabajo, la familia, las amistades, los grupos, en sí la vida en sociedad, donde se presentan escenarios en que se dan relaciones de poder manifestadas en seguimientos de las reglas, la prohibición e inclusive el castigo (Foucault, 1970; 1978; Cummins, 1996; 2001; Freire, 1998). Estas premisas de dominación y disciplina, (Foucault, 1978; Marx, 1978; Cummins, 1996, 2001; Freire, 2003) son componentes inherentes de las sociedades que se dan de acuerdo con las circunstancias presentes en las interacciones personas-personas gracias a la jerarquía y posición establecidas.

Para continuar con esta misma línea, es importante ahora revisar algunos conceptos y premisas sobre estas relaciones de poder dentro de la educación, cuál es la relación existente en las instituciones educativas y cómo se maneja el poder dentro de ellas, para llegar al punto clave de este estudio: la relación docente-estudiante, la distribución del poder dentro del proceso educativo, específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Para Foucault (1984), la educación en la escuela marca el significado del poder: el sujeto aprende acerca de la autoridad y la jerarquía, por la construcción cotidiana de hábitos y costumbres incluidos en los dispositivos escolares (aprendices y aulas ordenadas, el docente controlándolo todo, tareas organizadas en tiempos estipulados, entre otras cuestiones como parte del poder disciplinario-invisible). El mismo autor, citado en Cohen (2008), señala que la escuela pasa a ser un espacio deliberadamente diseñado para supervisar, dominar, y otorgar recompensas bajo la mirada meticulosa del docente, donde "los estudiantes son

colocados en los espacios asignados por la institución y estos no pueden salir salvo alguna orden del inspector escolar” (p. 147). Esta relación de poder institucional para Foucault está muy bien diseñada, desde la distribución de las clases, las materias escolares, los tiempos de descanso, las etapas de formación y los temas en cada etapa, todo esto forma parte del sentido de disciplina y dominación, del sentido de poder del docente como dominante sobre el estudiante como dominado.

Freire (1998, 2003), revela que en las relaciones de poder de una educación domesticadora al estudiante no se le permite ni siquiera tocar al docente como una muestra de afecto, debido a que este tipo de muestras de cariño podría implicar una amenaza para romper la distancia “necesaria” entre el docente y los estudiantes para poder ejercer ese poder y dominación sin verse afectado de alguna manera. Los estudiantes no deben hacer otra cosa que recibir los contenidos que les transfiere el docente, unos contenidos que van impregnados del carácter ideológico-político-económico para los intereses del grupo-individuo dominante en la sociedad.

No obstante, Freire (1998; 2003) menciona que la escuela tiene el encargo social de transmitir los conocimientos, habilidades y valores culturales que son socialmente aceptados por una época determinada. Sin embargo, aún hoy se encuentra en los contextos educativos que se continúan perpetuando estereotipos, rechazos y abusos que, aunque no se manifiestan abiertamente (en muchos

casos) se manifiestan de formas encubiertas, lo que se convierte en un abuso de poder del cual se goza en este campo.

Al momento de hacer referencia a esta educación domesticadora, es necesario entender que esta forma parte de un sistema y de una institucionalización preestablecida. Según Smith (1998), esta institucionalización hace referencia a las academias militares, en las cuales, a través de la norma, la imposición y la obediencia, los ingresados son formados en el modelo que los líderes o dominadores requieran para la causa. Smith recalca en que estas relaciones de poder que se ocultan al instaurar e imponer entidades legítimas, buscan fortalecer el ejercicio del poder queriendo ocultar la procedencia del poder.

Foucault (1984) hace mención también al término panóptico, con el se refería en un inicio a un centro penitenciario imaginario (diseñado por el filósofo Bentham en 1791) en el cual, mediante este diseño se permitía a un vigilante observar a todos los prisioneros sin que éstos pudieran saber si estaban siendo observados o no. Con ello, Foucault reiteraba la existencia en la sociedad de instituciones manejadas bajo el estilo de las cárceles donde se ejercía el poder mediante la corrección y purificación de reos. La escuela también se encuentra manejada bajo este estilo. Sin embargo, el autor explica los principales mecanismos e instrumentos de poder que emplea el docente en el aula, los cuales son: el discurso, la disciplina, la vigilancia y el castigo.

El discurso: es la autoridad del docente al hablar. Este es influenciado por el cómo se da el discurso, qué tan largo es, cuándo y con qué autoridad y poder lo

ejerce, al igual que cuánto tiempo habla. El discurso pedagógico tiene que ver con la producción, clasificación, distribución y el control de significados. Piro (2008), recalca que el discurso del docente ejerce una función de control simbólico, ubicando, contextualizando, constituyendo sujetos. Por eso no se necesita levantar la mano para intervenir o interrumpir, mientras que los estudiantes sí deben hacerlo ya que ellos están en la escuela para aprender y el docente está ahí para enseñar. Al respecto Cazden (2001) menciona que “el docente tiene derecho a hablar con cualquier estudiante en cualquier momento, el acceso conversacional de los estudiantes con el docente es mucho más limitado, especialmente si éste está ocupado en otros asuntos” (p.74).

La disciplina: la disciplina escolar ha sido probablemente mal entendida y aplicada desde sus inicios. Esta ha servido para que muchos docentes (algunos sin proponérselo) hayan actuado de manera autoritaria cuando corrigen conductas-respuestas inadecuadas en los estudiantes. Foucault comenta que “la disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato, es un tipo de poder, es una modalidad para ejercerlo” (p. 218). Por tanto, es importante saber que la disciplina está inmersa en la dualidad poder-saber. De allí que se aplique un control sobre los estudiantes y sus acciones, puesto que, gracias a su posición, rango, conocimientos, y gracias al hecho de que los estudiantes están bajo su mando y dirección, el ejercicio del poder disciplinario permite que los estudiantes sean moldeables. Tal como lo menciona Foucault (1984), al hacer referencia al “cuerpo dócil”, es decir aquel “...que puede ser sometido, utilizado,

transformado y perfeccionado... bajo estricto régimen y actos disciplinarios” (p.140).

La vigilancia: es una de las acciones que más se le encarga al quehacer del docente en el ambiente escolar. Esto incluye los espacios de tiempo asignado al descanso y recreación, las actividades deportivas, culturales, charlas, conferencias, entre otras cosas que los centros educativos posean como actividades de formación extracurricular y que incluya la supervisión y orientación de los docentes para la ejecución de las mismas. De allí que la organización de las aulas también sea parte de esta vigilancia, es decir de una visión panóptica (Foucault, 1984) donde los pupitres-mesas alineadas, facilitan la visión del docente, la supervisión y así poder reprimirlos, controlarlos y regirlos durante las clases. Incluso, la vigilancia es quizás uno de los mecanismos de poder más efectivo que utiliza el docente en el aula, pues bastaría solo una organización adecuada del mismo para comprender que es el docente quien controla y tiene el poder sobre los estudiantes no solo con el discurso sino también con expresiones no verbales. En adición a lo anterior, Piro (2008), argumenta que la calidad de los aprendizajes depende en gran medida, de la habilidad que tenga el docente para realmente adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades cambiantes de los estudiantes, con el fin de ofrecerles experiencias educativas pertinentes y establecer una relación de poder colaborativa (Cummins, 2001) recíproca, dinámica y reguladora docente-estudiantes, estudiante-estudiante dentro del aula de clases.

El castigo: en el ámbito educativo tiene su inicio en las relaciones familiares donde los padres castigan a sus hijos para formarlos de la manera que ellos consideran mejor para la sociedad y con las costumbres con las que se han formado. Si bien los docentes toman gran parte de estas actitudes con el fin de reforzar la aprehensión familiar, se parte del poder-dominio que tiene el docente sobre el estudiante para que la aplicación del castigo, como lección correctiva, este aprenda lo que se le enseña en la escuela. Los castigos pueden ser pequeños o grandes, estos dependen de la elección y decisión del docente. Cuando un estudiante comete un error el docente lo corrige; a esto lo podemos considerar un castigo mínimo (es mayor cuando la corrección es pública y si es vejatoria, tomando en cuenta que no todos los estudiantes reaccionan igual ante la corrección). La manera más común de castigo se refleja en la calificación donde el estudiante siente que debe tener una actitud diferente para no continuar siendo castigado de esta u otras maneras.

Foucault (1984) recalca que el uso desmedido del ejercicio del poder afecta en gran medida las relaciones docente-estudiantes. Las consecuencias negativas que estas influencias del poder ejercen en los estudiantes podrían ser: falta de motivación (filtro afectivo), baja autoestima, bajo rendimiento académico, frustración, agresividad e inclusive miedo. Es evidente que este estado de ánimo no favorece unas relaciones de poder en el aula. En ese sentido, un buen uso y la distribución adecuada del poder es lo correcto. La búsqueda y formación de verdaderos líderes (docentes) que dirijan y escuchen a los grupos es necesaria.

Gracias a esta revisión de términos realizada, se puede ver cómo dentro del campo educativo existe una demarcada división y distribución del poder, en la cual el estudiante pasa a ser el último eslabón de esa cadena de mando, observada en las sociedades patriarcales y jerárquicas a las que Smith (1998) hace mención. Así como Foucault (1984) habla de la influencia que el ejercicio del poder del docente tiene sobre los estudiantes, para efectos de esta investigación, se indagará en el concepto de género, con el fin de entrever cómo la actuación docente tiene matices y actuaciones diferentes en los estudiantes de género masculino y femenino. Así se darán las bases necesarias para este estudio a desarrollar.

Teoría Feminista (Género)

Antes de desarrollar el segundo gran constructo de esta investigación, es necesario definir el término “género”. Es importante considerar que existen varios autores que hacen una distinción entre lo que significa “género” y “sexo”, lo cual será relevante dentro de este estudio.

Según la ONU (2006), el sexo es el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, que los definen como hombre o mujer. El sexo viene determinado por la naturaleza, es una construcción natural, con la que se nace. Por su parte, género es el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas que la sociedad asigna a las personas de forma diferenciada como propias de hombres y mujeres. Los géneros son construcciones socioculturales que varían a través de la historia y

se refieren a los rasgos psicológicos y culturales que la sociedad atribuye a lo que considera "masculino" o "femenino" mediante la educación, el uso del lenguaje, la familia, las instituciones o la religión.

Además, la ONU también presenta ciertas diferencias entre sexo y género, presentando el primero como las diferencias entre hombre y mujer, en una categoría física y biológica; mientras que el segundo, es decir el género (masculino o femenino), es una categoría construida social y culturalmente, se aprende y, por lo tanto, puede evolucionar o cambiar.

Según la Fundación Mujeres, el concepto de género surge a mediados del siglo XX poniendo de relieve las diferencias entre hombres y mujeres que se construyen y que no se entienden desde sus componentes biológicos. Oakley (1977) introdujo el concepto de género para analizar el modelo de organización económico, la división sexual del trabajo, y el papel de hombres y mujeres en las instituciones sociales.

Rubín (1975; 1978) plantea que, desde el punto de vista antropológico, el género ha sido definido como la interpretación cultural e histórica que cada sociedad elabora en torno a la diferenciación sexual. En consecuencia, el género estructura tanto la percepción como la organización concreta y simbólica de toda la vida social. Para la psicología la definición de género de Bleichmar (1985) alude al proceso a través del cual, individuos biológicamente diferentes se convierten en mujeres y hombres, mediante la adquisición de aquellos atributos que cada

sociedad define como propios de la feminidad y la masculinidad. El género es, por tanto, la construcción psico-social de lo femenino y lo masculino.

Lorber y Farrel (1991), y Ponce (2011) entienden el género sobre todo como una institución que establece los patrones de expectativa para los individuos, que regula los procesos sociales de la vida cotidiana y que está atada a las formas más importantes de la organización de una sociedad, es decir, la economía, la ideología, la familia y la política, y es además una entidad en sí.

Rubín (1978) y Barbieri (1992) realizan unas distinciones de lo que se define como género desde un enfoque antropológico y psicológico respectivamente. El primero define el género como la interpretación cultural e histórica que cada sociedad construye acerca de la diferenciación sexual. Tal interpretación da lugar a un conjunto de representaciones sociales, prácticas, discursos, normas, valores y relaciones que explican la conducta de las personas en función de su sexo. El enfoque psicológico entiende el género como una construcción psico-social de lo femenino y lo masculino, simbolizando el proceso a través del cual, personas que son biológicamente distintas, se convierten en mujeres y hombres, al adquirir los rasgos que cada sociedad define como propios de la feminidad y la masculinidad.

Cabe destacar la importancia que tienen estas definiciones, pues para efectos de esta investigación como se ha mencionado anteriormente, se entenderá el género como una construcción social desde un punto de vista antropológico, delimitando de esta manera el estudio en función de la escogencia

y uso de instrumentos de recolección de datos para su apropiada interpretación y posterior análisis.

Con respecto a la teoría feminista, es necesario definirla para encontrar su relación dentro de este estudio. Amorós (1998) señala que la teoría feminista, en sus inicios desde finales del siglo XIX, se ha configurado bajo un marco de interpretación de la realidad en el que se visibiliza el género como una estructura dentro del poder en la sociedad. Según la autora:

La teoría feminista constituye un paradigma, un marco interpretativo que determina la visibilidad y la constitución como hechos relevantes de fenómenos que no son pertinentes ni significativos desde otras orientaciones de la atención (p. 22).

Es decir, que esta teoría busca hacer una interpretación de la realidad, aplicando una mirada intelectual específica sobre la sociedad y utilizando ciertos conceptos (género, patriarcado) con el fin de dar respuesta y soluciones a determinadas problemáticas y dimensiones de la realidad que desde otras perspectivas no han sido esclarecidas. De esta manera, la teoría feminista busca poner en evidencia todos aquellos mecanismos y estructuras ideológicos que reproducen la discriminación y/o exclusión de mujeres (feministas radicales) u hombres de los diferentes ámbitos de la sociedad. Para efectos de esta investigación el género excluido será el que sea más oprimido dentro del aula de clases, bien sea el género femenino o masculino, desde una perspectiva antropológica y no psicológica, tomando los argumentos de Rubín (1975; 1978) y Barbieri (1992).

Es necesario para estudiar la Teoría Feminista en la actualidad poder entender el concepto de género (previamente expuesto para esta investigación), debido a que, como se mencionó, no existe una definición unívoca de género. De este modo puede quedar configurada la masculinidad y la feminidad en función de los diferentes modos de comportamiento, sentimiento y pensamiento, que en la sociedad les son atribuidos a hombres y mujeres.

Es por ello que, para esta investigación, la teoría feminista servirá como el lente a través del cual se analizaron los eventos y situaciones que el estudio arroje, con el fin de encontrar cuál es el género dominador y dominado dentro de las aulas de clases que fueron lugar de estudio. Es importante clarificar esta postura, ya que ayudará a analizar los datos y enfocar dicho análisis de la forma correcta, con miras a dar respuesta a los objetivos de esta investigación.

Para una documentación más extensa de la teoría que sustenta esta investigación, es recomendable consultar, entre otros más, a los siguientes autores que han sido pilares en la misma: (Foucault, 1970, 1978, 1984; Oakley, 1977; Weber, 1977; Marx, 1978; Rubin, 1975, 1978; Bleichmar, 1985; Lorber y Farrel, 1991; Barbieri, 1992; Chomsky, 1995; Cummins, 1996, 2001; Amorós, 1998; Freire, 1998, 2003; Smith, 1998; Galicia, 2000; García, 2000; Cazden, 2001; Chaves, 2001; Martínez, 2001; Covey, 2003; Cohen, 2008; Ordoñez, 2011 Reinoso y Hernández, 2011).

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

En esta sección se describe la metodología que será empleada en la realización de esta investigación, por tanto, se presenta a continuación el diseño de investigación en el que se fundamenta el estudio. De igual forma, se presenta el lugar donde realizó y los participantes con los cuales se trabajó, así como el procedimiento que se llevará a cabo para la recolección y análisis de los datos obtenidos.

Diseño de investigación

La presente investigación estuvo fundamentada en el paradigma cualitativo, específicamente bajo el método de investigación de un estudio de casos.

De acuerdo con Glesne (2011), el diseño de investigación cualitativo permite al investigador contextualizar, comprender, e interpretar fenómenos sociales que ocurren desde la suposición en que la realidad es una construcción social y que los fenómenos sociales son complejos y difíciles de medir. Además, Glesne (2011) menciona dos aspectos muy importantes sobre este tipo de estudios. Primero, que los investigadores cualitativos "tratan de entender e interpretar cómo los diversos participantes en un entorno social construyen el mundo que les rodea" (p. 4); segundo, que las investigaciones cualitativas "tratan de interpretar construcciones de la realidad de las personas e identificar singularidades y patrones en sus perspectivas y comportamientos" (p.19).

A su vez, Yin (1984) menciona que “el estudio de casos consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas”. Por su parte, Stake (2007) señala que el estudio de casos es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas”.

Es importante señalar que en esta investigación el fenómeno a estudiar (relaciones de poder docente-estudiante) es considerado como el único caso a observar, aunque estén inmersos diferentes participantes en dos contextos (aulas-cursos) específicos. Según Merriam (1988) y Stake (2007), esto es considerado como un estudio colectivo de casos. Esto es, “se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos (...) varias situaciones de un contexto de objeto de estudio”. Según el autor, la contraposición, el debate y la búsqueda de diferencias entre estas situaciones harán que el problema o problemas surjan de mejor manera, todo con el fin de dar respuesta a interrogantes y objetivos planteados.

Esta investigación tiene una metodología de carácter descriptivo y heurístico, ya que como lo expresan Hernández, Fernández y Batista (2010), este tipo de investigaciones se utiliza para estudiar cómo las personas ven, entienden y construyen su mundo. De acuerdo con Merriam (1998), el estudio de casos tiene características muy específicas. A saber, este tipo de estudios puede ser particularista, descriptivo y heurístico. Particularista significa que “el estudio se enfoca en una situación, evento, programa o fenómeno particular” (p. 29).

Descriptivo significa que siempre se busca hacer “una explicación-descripción exhaustiva del fenómeno a estudiar, es decir holístico y exploratorio” (p. 29). Finalmente, heurística significa que “el estudio de casos ilumina al investigador y al lector en el proceso de entendimiento del fenómeno a estudiar” (p. 30). Este estudio, por tanto, es particularista, descriptivo y heurístico pues presenta una problemática bastante específica que gracias a la descripción exhaustiva de hechos relevantes permite que tanto el investigador como todos los agentes involucrados en el estudio, encuentren resultados con miras a responder los problemas planteados.

Una descripción similar de esta metodología es presentada por Pérez Serrano (1994) al señalar y explicar estas dos últimas características del estudio de casos. Es de carácter descriptivo debido a que se buscó lograr al final del estudio “una rica descripción (...) que implica siempre la consideración del contexto y las variables que definen la situación, características que dotan al estudio de la capacidad que ofrece para aplicar los resultados” (p. 3). Además, el estudio de casos es de carácter heurístico “porque puede descubrirle nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya sabe” (p. 3).

Es por ello que esta investigación estuvo enfocada a describir y analizar, dentro del marco específico que se plantea a continuación, cómo las relaciones de poder docente-estudiante influyen de manera positiva (o negativa) en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Es importante agregar que para lograr estos objetivos planteados y seguir con este diseño de investigación, se deben tener los métodos e instrumentos adecuados de recolección de datos. Fetterman (1989) considera crucial la documentación de diferentes perspectivas de la realidad, con el fin de poder entender por qué la gente piensa y actúa de diferentes maneras. Por ello, como se mencionó previamente, es importante escoger los métodos y herramientas más viables y confiables para efecto de esta investigación y así tener suficiente información para su posterior análisis y la toma de decisiones necesaria.

Chiseri-Strater y Sunstein (2006) afirman que "la metodología etnográfica considera toda la cultura en la que las personas viven e interactúan, respondiendo a la pregunta general ¿Qué está pasando aquí?" (p. 94). De acuerdo con las autoras, los investigadores etnográficos se encargan de observar, registrar e interpretar los eventos, las normativas, comportamientos y el lenguaje que se da en las situaciones específicas que van a ser estudiadas. A pesar que esta investigación no es un estudio en su totalidad etnográfico, se hace uso de algunas herramientas que pertenecen a este tipo de metodología como las observaciones y entrevistas.

Lugar y participantes de la investigación

Lugar de la Investigación

Esta investigación se llevó cabo en la Escuela de Idiomas Modernos de una universidad que se encuentra ubicada al occidente de Venezuela. Específicamente, el estudio se realizó en dos (2) aulas de clases de inglés como

Lengua Extranjera de estudiantes de 2do y 5to semestre de Idiomas Modernos y de Educación, mención Lenguas Modernas, durante la primera mitad del año 2015.

Los informantes de la investigación, formaron parte de dos diferentes niveles de inglés, dentro de los semestres en las carreras mencionadas. Los cursos observados fueron los niveles de Inglés I (2do semestre) e Inglés IV (5to semestre). Ambas aulas tenían un promedio de veinticinco-treinta (25-30) estudiantes inscritos y estos asisten a clases tres (3) veces por semana (en el caso de Inglés I), para un total de seis (6) horas académicas semanales; y dos (2) veces por semana (en el caso de Inglés IV), para un total de cuatro (4) horas académicas semanales.

Participantes de la Investigación

En este apartado, es necesario definir que, para efectos de este estudio, el género y la voluntad de participar fueron tomados en cuenta como factores relevantes en la escogencia de los participantes-informantes de la investigación. Dicho esto, en una de las aulas de clases se requirió de la participación de un (1) docente de género masculino (profesor de Inglés I) y de dos (2) estudiantes de género masculino y dos (2) estudiantes de género femenino. A su vez, en la segunda aula se requirió de la participación de una (1) docente de género femenino (profesora de Inglés IV), de dos (2) estudiantes de género masculino y dos (2) estudiantes de género femenino. Cabe destacar, que, para la escogencia

de estos participantes, fue necesario definir ciertos criterios, los cuales son expuestos más adelante.

Los participantes que formaron parte de la investigación debían estar prestos a la colaboración y apoyo a la misma, así como con la completa disposición a ser observados, entrevistados o solicitados para efectos del estudio. De tal modo, se considera pertinente señalar a continuación cuáles fueron los criterios de escogencia de estos participantes.

Criterio de Selección del Lugar y los Participantes

Para la selección de lugar donde se llevó a cabo la investigación se tomó en cuenta el factor del género como principal criterio, es decir, tomando en consideración dos salones de clases, uno con un docente de género masculino y otro con un docente de género femenino. Además, que estos cursos tuvieran estudiantes inscritos tanto de género masculino como de género femenino, con el fin de seguir los propósitos de este estudio.

Según McMillan (2004), al momento de escoger el lugar y los participantes de la investigación deben considerarse una serie de características que ayuden y fomenten un ambiente adecuado en la misma. En este estudio se tomaron en cuenta ciertos criterios para escoger a los participantes, estipulados previamente por el investigador, tomando en cuenta los propósitos y objetivos del estudio en cuestión (McMillan, 2004). Dichos criterios fueron, previamente, que los docentes dieran su autorización para que su clase sea observada. Luego:

- Que el estudiante informante o participante esté oficialmente inscrito en la materia.
- Que no exista una relación previa de ningún tipo entre el docente y el estudiante informante o participante.
- Que no se excluya a algún estudiante informante o participante si es miembro de la comunidad sexo-diversa, gays, es decir, LGBTI (Lesbiana-Gay (Homosexual)-Bisexual-Transexual-Intersexual). Este criterio, debido a lo anteriormente expuesto por Rubín (1975; 1978) y Barbieri (1992) sobre el género desde un enfoque antropológico, es decir las interpretaciones culturales e históricas que cada sociedad construye sobre la diferenciación sexual y su representación en la conducta de las personas en función de su sexo.
- Que el estudiante informante o participante asista y participe de manera frecuente durante las clases.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos para recopilar información es una de las tareas más importantes en la etapa de análisis de sistemas de información, pues de ello depende el proceso que se desea desarrollar y el producto al cuál se espera llegar. Como lo menciona Hurtado (2000):

La selección de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, implica determinar por cuáles medios o procedimientos el investigador obtendrá la

información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación (p.164).

Es por tal razón, que las técnicas y los instrumentos de recolección de datos son las herramientas claves para nutrir y sustentar con bases sólidas la investigación, puesto que por medio de éstas técnicas el investigador tiene la facilidad de obtener unos datos más certeros y confiables, producto de la interacción con los estudiantes informantes o participantes. De esta manera se puede manejar la información recogida, describirla, analizarla, y develar los hallazgos que este estudio pretende.

Observación no participante

Durante el desarrollo de este estudio, la observación de campo tuvo una vital importancia, ya que determinó el punto de partida del estudio enmarcado en este contexto específico. De tal modo, la investigación estuvo enfocada a conocer a los participantes dentro de su entorno natural, tratando de evitar la subjetividad de los investigadores y por tanto la alteración de lo observado. Es por ello que se eligió la técnica de observación No Participante, ya que esta permite registrar aquellos aspectos que pueden aparecer en medio del acontecer cotidiano dentro del aula de clases (registros de sucesos, conductas verbales y no verbales, preguntas, respuestas, dudas, aclaraciones y todo lo que ocurra en el aula de clases).

Estas observaciones estuvieron enfocadas en las interacciones que reflejaran relaciones de poder docente-estudiante, según los parámetros y el

enfoque de esta investigación. Agar (1996), se refiere a la observación como el medio para hacer de lo extraño algo cotidiano y de lo cotidiano algo extraño, por tanto, al utilizar esta técnica se puede notar la gran diferencia que hay cuando se actúa con monotonía, quizás sin plena conciencia de lo que se hace y cuando toda esa actuación, aunque parezca rutinaria y cotidiana, es vista con lentes de investigador. La propuesta de uso de esta técnica de recolección de datos permite que se actúe con mayor objetividad ya que los participantes fueron captados dentro de un entorno lo más natural posible, teniendo en cuenta todo lo que pudo ayudar a analizar de mejor manera y tratar de dar respuesta a las interrogantes planteadas.

En esta investigación, se observó a los participantes (estudiantes-informantes y docentes-informantes) y sus relaciones durante un semestre de clases, es decir, un periodo de dieciséis (16) semanas académicas de clases. Con respecto a la intervención del investigador, este asistió a cada una de las clases en los horarios establecidos para ambos cursos que fueron observados. Como parte del proceso de observación, se realizaron grabaciones de video con el fin de contrastar lo observado por el investigador durante las clases con lo recabado mediante la tecnología. Este proceso estuvo conectado también con la siguiente técnica de recolección de datos que formó parte dentro del proceso investigativo.

Notas de campo

Las notas de campo son una forma de capturar los datos que son recogidos en las observaciones. McKerman (2001), se refiere con las notas de campo a

todas aquellas situaciones que se deben escribir y archivar para su posterior utilización. Según Kawulich (2005), las notas que se toman al momento de tomar todos los datos, incluyen todos los momentos dados durante las observaciones, - es decir “conversaciones de los participantes, registros de actividades y ceremonias durante las cuales el investigador está imposibilitado de preguntar a los participantes sobre sus actividades” (s.p). Dewalt, (1998, citado en Kawulich, 2005) describe las notas de campo tomándolas como datos y como análisis, debido a que “las notas proporcionan una descripción proporcionada de lo que está siendo observado y son el producto de procesos de observación” (s.p). Según la autora, las observaciones no son datos en tanto que estas no sean registradas por escrito, es decir, como notas de campo.

Es importante, al momento de asentar las notas de campo, apuntar por separado las actividades (en el orden en que ocurren) y las inferencias u otra información de segundo plano que pueda surgir por parte del investigador. Schensul, Schensul, y LeCompte (1999), mencionan el diario de doble entrada como una herramienta para llevar a cabo esas notas; es importante “describir informaciones sin proporcionar significados, así como separar los propios pensamientos y suposiciones de lo que se observa realmente” (p. 39). De igual modo, Dolan, Valle, Jackson y Schuler (2003) consideran el diario de doble entrada como una herramienta para la construcción de significados en la que es necesario dejar un espacio para tomar notas de aquellos eventos que ocurren en el área observada y donde es necesario reflexionar sobre esos hechos.

Dentro de este estudio, se tomaron en cuenta estas concepciones sobre las notas de campo. Se recogieron todas las notas de campo pertinentes al objeto de investigación planteado, es decir, sobre las interacciones docente-estudiantes (en los casos especificados) en el aula de clases de inglés como Lengua Extranjera. Se tomaron en cuenta aquellas situaciones que fueron relevantes y pertinentes de cara a la investigación, además, se contrastaron con las situaciones se lograron observar gracias a las grabaciones en video, todo esto con el fin de ser tomadas en cuenta previo a las entrevistas que se les realizó a los estudiantes y docentes.

Grabaciones en video

Taylor y Bogdan (1987), Anguera (1997) Corrales (2010) argumentan que el video puede considerarse como un medio que permite registrar la imagen y el sonido con el fin de proporcionar mayor cantidad de información con mayor rendimiento y menor esfuerzo que otros registros. Además, argumentan que ésta fuente de recolección de datos tiene la gran ventaja de captar el movimiento y también el sonido, permitiendo registrar con exactitud lo que ocurre en una clase, una conversación o un debate oral (Corrales, 2010). Por tanto, este método fue empleado en este estudio, sencillamente, como un auxiliar de las observaciones y notas de campo.

Debido a que la presencia de una cámara videograbadora era vista como una situación no natural dentro del desarrollo regular de las clases, el investigador buscó velar por la validez externa de estos datos y por los principios éticos

aplicados en la investigación, teniendo autorización expresa de los estudiantes en ambos cursos que formaban parte de esta investigación.

Se realizaron tres (3) grabaciones en cada curso, es decir, tres (3) en Inglés I y tres (3) en Inglés IV. Se realizaron tres (3) grabaciones en cada curso, es decir, tres (3) en Inglés I y tres (3) en Inglés IV. Esto obedeció a lo considerado por el investigador como los tres tiempos de recolección de datos más aptos, es decir, al inicio, a la mitad y al final del proceso de observación. Dichas grabaciones no tuvieron un patrón específico a seguir, sino se dieron en distintos momentos durante el semestre con el fin de contrastar elementos que iban apareciendo en las observaciones y se decían en las entrevistas.

Entrevistas semi-estructuradas

Merriam (1998) afirma que el empleo de entrevistas es la mejor técnica a usar “cuando se conducen estudios de casos intensivos con pocos individuos seleccionados” (p. 72). Aunado a ello, la autora continúa, el investigador busca con estas entrevistas obtener la información que se encuentra dentro de la mente de alguien. Este tipo de entrevistas, según Rodríguez, Gil y García (1996), son más flexibles que las estructuradas pues existe margen para la reformulación y profundización en algunas áreas, combinando algunas preguntas de alternativas abiertas, así como con preguntas de alternativas cerradas de respuesta. Es decir, los investigadores moldean la conversación dependiendo de los intereses del estudio.

El fin de las entrevistas es encontrar la voz de los participantes para que, a través de preguntas, se logre encontrar elementos importantes en pro de la investigación y así en la medida de lo posible, se logró desentrañar la existencia de elementos sustanciales que logren crear una base de datos sobre relaciones de poder docente-estudiantes en el aula de clases en cuanto al género en la enseñanza/aprendizaje vista del inglés como lengua extranjera, para luego poder proceder a su análisis.

Se realizaron tres (3) entrevistas a lo largo de la investigación. La primera al inicio de la misma donde se indagó sobre las concepciones que se tienen sobre el tema y todo lo relacionado a la concepción de las relaciones docente-estudiante en el aula de clases, así como la influencia del docente y del estudiante dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La segunda entrevista con preguntas concernientes a hechos específicos que ocurrieron en la primera fase de observación en el aula de clases (relacionada con las preguntas de investigación y el propósito de la misma). La tercera entrevista se llevó a cabo al final del semestre, tomando en consideración todo lo observado y conversado durante el mismo al respecto del estudio.

Mi rol como investigador

Con el fin de exponer mi rol como investigador, es necesaria una exposición de algunos motivos que llevaron a plantearme este estudio. A largo de mi formación académica, he podido experimentar la gran influencia que el docente, en su rol de formador, tiene sobre el estudiante. Tomando en consideración el

aspecto del género y su importancia, había podido entrever cómo algunos docentes tenían ciertos tratos con algunos estudiantes en particular, aunque en dichos momentos no parecía ser tan palpable que estos tratos eran diferentes si los estudiantes eran hombres o mujeres. Además, como hombre, el trato que tenía para con los docentes de mi mismo género era diferente para con las del género opuesto. Por ser latino, venezolano y específicamente andino, mi trato hacia las mujeres (y aun más como docentes) siempre ha sido de una manera más respetuosa y formal que la que se puede otorgar a los hombres. Además, por haber estudiado durante años en un seminario católico, este trato respetuoso y muchas veces distante hacia las mujeres era mucho más marcado.

Ahora, como docente he podido ver que, durante las diferentes etapas del proceso de enseñanza de la lengua, el trato hacia los estudiantes es diferente dependiendo de su género. El trato, las palabras, gestos hacia ellos es diferente. Y en este contexto socio-cultural es también bastante particular y ceremonioso el trato de los docentes a los estudiantes y viceversa. Además, también había podido constatar en primera persona que aquellos estudiantes que participan más y que demuestran mayor interés durante la clase también recibían en ciertos momentos un trato diferente.

En conversaciones con colegas y compañeros he podido escuchar que existen docentes de género masculino que tratan a algunos estudiantes de género femenino de una manera diferente en comparación con los del género opuesto. En ciertos casos de una manera “particular”, es decir más amable, servicial, atenta, o

incluso comprometedor. Utilizo el término “comprometedor” para referirme a ciertos tratos que pudieran ir mucho más allá del ámbito académico, donde puede darse el caso en que algunos docentes se vean involucrados sentimentalmente con una o más estudiantes; sentimientos que pudieran ser recíprocos o no, y de no serlos, serían visto como conductas moralmente no aceptadas por la sociedad, haciendo que las estudiantes se puedan sentir acosadas. Aunque en mis conversaciones con colegas, no se haga mención específica que este trato sea con base al género de los estudiantes, he querido iniciar esta investigación para observar si existe este trato diferente (que puede llegar a ser preferencial o no) en algunos estudiantes y bajo cuáles circunstancias se dan (no refiriéndome específicamente a un trato que pudiera ser comprometedor en todos los casos). Específicamente, si estas preferencias tienen repercusiones académicas en los estudiantes al momento de aprender una lengua, específicamente inglés.

Dentro de este estudio, mi postura es de observador-investigador no participante, es por ello que este conocimiento previo, estas premisas con las que inicio la investigación debieron ser dejadas de lado en principio. Esto con el fin de recolectar todos los datos e información posibles, basados en la teoría en la que he fundamentado esta propuesta. A pesar de las limitaciones que pueda tener en este proyecto (teniendo en cuenta que mi género también puede ser una limitación o al menos una variable influyente), considero que al seguir con detenimiento estas herramientas propuestas, basado en esta teoría, el análisis de los datos estuvo enfocado a responder de manera exhaustiva y lo más imparcial posible, las preguntas que guiaron este proyecto.

Procedimientos para el análisis de los datos

En este estudio, los datos se procesaron a través de la triangulación que, según Merriam (1998) consiste en la utilización de al menos tres puntos de referencia para la localización y análisis de un objeto. Merriam, al igual que Patton (1987), recomiendan que dicha triangulación de la información sea de tres maneras: triangulación de fuentes de datos, triangulación de las técnicas de recopilación de la información y triangulación del investigador. De igual forma, Denzin (1970) concuerda en que dicho proceso es “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular”. En tal sentido, se infiere que este proceso parte de una conjugación de los elementos estructurales de la investigación que permiten establecer e identificar juicios valorativos sobre los aspectos observados. Elliott (2000) refiere la triangulación como “un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar” (p. 206). Para Glesne (2011), “el análisis de los datos consiste en la organización de lo que se ha visto, oído y leído de manera que se pueda dar sentido a lo que se ha aprendido” (p. 184). Es decir, la clasificación de los datos consistía en la conexión de las fuentes de información a las que el estudio tuvo acceso y los objetivos que el mismo se había planteado.

La triangulación tiene como exigencia que el investigador se familiarice con la realidad y los participantes para facilitar la obtención de información. De acuerdo con McKernan (2001), se aplica la triangulación en las investigaciones porque se

utilizan diferentes fuentes, instrumentos con el fin de obtener respuestas a las interrogantes planteadas previamente. Acota, a su vez, que cuanto más rigurosa sea la base de datos, métodos e instrumentos, más fiables son las observaciones y resultados, porque revelan la singularidad de un problema, su riqueza y heterogeneidad al desentrañarlo. Este procedimiento ayudó a interpretar las observaciones y apreciaciones recabadas desde diferentes perspectivas gracias a los instrumentos de recolección y luego de compararlas y contrastarlas. Los resultados que surgieron de la triangulación de estos datos sirvieron como base para la construcción y el análisis de las categorías, aquellas que dieron respuesta a las preguntas de investigación.

Ahora bien, la credibilidad de este estudio se basó en tres métodos de triangulación:

Primero, una triangulación metodológica que fue efectuada a través de los instrumentos de recolección de datos, es decir la observación no participante, las notas de campo, las grabaciones de video, las entrevistas y el rol del investigador. La aplicación de esta técnica permitió la obtención de primeros datos a nivel de discurso individual y social, que se complementaron al momento de interpretar dichas expresiones individuales.

Segundo, una triangulación de los participantes informantes del estudio. Se transcribieron y luego analizaron las respuestas de los sujetos conforme a las entrevistas realizadas con el fin de comprender desde la perspectiva de los involucrados en la investigación. Los discursos se analizaron en forma continua y

comparativa, se codificaron los temas emergentes en común y discrepantes que ayudaron posteriormente a construir las categorías.

Tercero, una triangulación de la teoría, en donde la constante producción y actualización de fundamentos teóricos permitieron dar consistencia al análisis de los datos. Esta revisión constante de la teoría con los elementos hallados durante la recopilación de los datos se complementó para lograr una visión de mayor profundidad sobre las relaciones de poder en aula de clases en tanto que al género se refiere (Merriam, 1998; McKernan, 2001; Méndez, 2003).

A continuación, se presentan en detalle los procedimientos para el análisis de los datos a través de los siguientes pasos:

Atendiendo a las cinco (5) fuentes de recolección de datos, se hizo una revisión a través de una lectura exhaustiva de toda la información recabada de las observaciones, las notas de campo, las grabaciones de video, la transcripción de las entrevistas y el rol del investigador, con el fin de, en primera instancia, comprender los datos obtenidos. Se realizó un análisis inicial general de todas las situaciones encontradas relacionadas con las preguntas de investigación: ¿De qué manera el docente establece relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera?, ¿De qué forma el género de los participantes de estas relaciones de poder influye en el establecimiento de las mismas en un proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera? Y ¿Cuáles son las repercusiones-implicaciones del establecimiento de relaciones de poder en un proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de clases de inglés como lengua

extranjera en tanto que género? Esta primera lectura se efectuó con el fin de facilitar la comprensión y al mismo tiempo la reducción de la información recabada.

Para lograr la codificación de las situaciones encontradas, se procedió a hacer lectura detallada de las situaciones apuntadas por el investigador durante las observaciones y de la transcripción de las interacciones en las grabaciones de video. Estas situaciones se cruzaron y se contrastaron con las respuestas que los participantes informantes dieron en las entrevistas, las cuales fueron transcritas por el investigador. Además, fueron contrastadas con las notas de campo y reflexiones hechas por el investigador, todo ello con el fin de encontrar similitudes, patrones regulares o discrepancias entre los datos recogidos. Después de reflexionar sobre las situaciones presentadas, se analizó con el fin de separar estos datos tanto de Inglés I como de Inglés IV en tres grandes grupos que obedecieran a las preguntas de investigación.

Tomando en cuenta las preguntas de investigación, se procedió a leer nuevamente la información recabada en estos tres grandes grupos: el establecimiento de relaciones de poder en el aula de clases, la influencia del género de los participantes en estas relaciones de poder; y, las repercusiones e implicaciones del establecimiento de estas relaciones de poder. Esto, con el fin de establecer patrones que ayudaran a agruparlos y organizarlos, para así, tras un análisis continuo y comparativo, poder comprender y categorizar los resultados. Este análisis comparativo, de acuerdo con Mucchielli (2001), tiene el fin de producir de manera inductiva una teorización sobre un fenómeno, bien sea

cultural, social o psicológico, implicando este análisis progresivo la conceptualización y la relación de datos cualitativos.

Después de realizar esta primera categorización gracias a la triangulación de los datos recabados por las fuentes de recolección de datos, se leyó nuevamente con el fin de ubicar de complementar, profundizar y verificar estos resultados encontrados. De igual forma, para el análisis de las situaciones se relacionaron las observaciones, las notas de campo, las entrevistas, las grabaciones de video y el rol del investigador con el fin de contrastar todo aquello relacionado o discrepante entre ellas. Por último, se analizaron estas categorías y se realizó una interpretación teórica mediante la relación entre las diferentes categorías emanadas que permitió dar respuesta a las preguntas de investigación y una mayor comprensión de la investigación llevada a cabo.

Para finalizar, lo anteriormente presentado ha sido una presentación del diseño de la investigación en el que este estudio se enmarcó. Este diseño permitió que la información recabada y organizada pudiera ser analizada e interpretada gracias a la triangulación de las fuentes de recolección de datos de las que el investigador hizo uso.

CAPITULO IV

CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

En este capítulo es necesario describir algunos aspectos relevantes dentro del contexto socio-educativo en el cual se llevó a cabo la presente investigación. Primeramente, se menciona el lugar donde se desarrolló dicho estudio, además, se presenta en forma resumida el desarrollo de las clases de inglés I y de las clases de inglés IV, dada la importancia de saber cómo fueron llevadas a cabo las mismas y cómo estas sirvieron de soporte para hacer el análisis de este estudio. Seguidamente, se presentan los informantes participantes de esta investigación, sus características más relevantes y su visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Lugar de la investigación

La investigación fue realizada en Mérida, una universidad ubicada al occidente de Venezuela. Esta universidad, en específico en la Facultad de Humanidades y Educación en la que este estudio se desarrolló, ofrece dos carreras especializadas en el estudio de lenguas extranjeras, como lo son la Licenciatura en Idiomas Modernos y la Licenciatura en Educación, Mención Lenguas Extranjeras.

Las aulas de clases donde se llevaron a cabo las observaciones contaban con características similares entre ellas en cuanto a espacio, es decir, unos diez (10) metros cuadrados aproximadamente, buena iluminación, con un promedio de

veinticinco (25) pupitres por aula organizados en filas (esto sugiere que en ocasiones se queda gente sin sentarse y por lo tanto hacen uso de otros pupitres de otras aulas); el escritorio del docente a lado de una pizarra acrílica de unos tres (3) metros aproximadamente. Cabe destacar que la acústica del aula era lo que causaba mayores distracciones durante las clases; los sonidos externos (música proveniente del patio de la facultad, estudiantes conversando en los pasillos, entre otros) causaban muchas veces complicaciones al momento del desarrollo de las clases.

Inglés I

Las observaciones en esta clase se desarrollaron durante el periodo A-2015. El horario comprendido de la misma era de 2:00 p.m. a 3:30 p.m. los días martes, miércoles y jueves. En esta asignatura, como se menciona en el apartado preliminar sobre los participantes de esta investigación, era presenciada solo por estudiantes pertenecientes a las carreras de Licenciatura en Idiomas Modernos y en Educación, mención Lenguas Modernas.

La asignatura estaba destinada en principio a un aproximado de treinta (30) estudiantes inscritos. Siendo este el promedio que maneja la universidad. Sin embargo, al culminar el semestre el número se redujo a un aproximado de veinte (20) estudiantes presentando o no sus motivos de abandono al docente de la asignatura.

Las clases de inglés I por lo general tienen una particularidad, en lo que a la de los demás niveles de lengua y en comparación con inglés IV se refiere; el inicio del curso es un poco más lento en cuanto al avance de los objetivos y contenidos del programa. Así lo señala el profesor de la asignatura en una de las entrevistas realizadas, al igual que en una de las clases observadas: “a los estudiantes les cuesta arrancar. Todos tienen niveles diferentes al iniciar y pues lo que uno busca aquí es que cambien el esquema, esto ya es universidad”. Es importante saber los objetivos que planteaba dicha asignatura, para ello el docente en su primera clase, los hizo saber. Dichos objetivos eran los siguientes:

Generales

- Establecer bases necesarias para el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Continuar el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.

Específicos

- Profundizar el conocimiento de la gramática, morfología y pronunciación de la lengua inglesa.
- Realizar prácticas de comprensión y expresión oral y escrita en lengua inglesa, de manera que los estudiantes puedan aproximarse a un nivel de comunicación funcional normativamente aceptable.

Además, el docente también les presenta a los estudiantes lo que en el programa de la asignatura reza como la descripción de la misma:

En este primer nivel el estudiante refuerza sus competencias lingüística y comunicativa en el idioma inglés en forma oral y escrita. Por lo tanto, se hace énfasis en la adquisición de una buena pronunciación y en el desarrollo de la comprensión y producción oral y escrita. De la misma manera, en este curso el estudiante amplía el dominio de la sintaxis a través del estudio de los objetivos específicos del programa (Proyecto de Transformación del Departamento de Idiomas Modernos en Escuela de Idiomas Modernos, 1997).

El desarrollo de las clases giró siempre en torno a la consecución de los objetivos planteados. Si bien las situaciones de aprendizaje y los estudios variaban, la intención por parte del docente parecía estar allí reflejada. En la primera clase el docente inició la clase escribiendo algunos verbos de rutina en el pizarrón, con el fin de iniciar una conversación al respecto. Un par de estudiantes comenzaron la conversación y esta tónica se mantuvo por unos minutos, en la que pocos estudiantes participaron. Conforme pasaron los minutos, los estudiantes se fueron incorporando a la conversación y los que no lo hacían, el docente les interrogó sin obtener respuesta positiva, ya que no entendían. Luego de unos minutos de práctica llegó la explicación del tema por parte del docente. Cuando surgieron dudas, este las resolvió, aunque surgieron muchas en español, a lo cual el docente respondía *"I don't understand"*, haciendo referencia a que las participaciones orales debían ser en la lengua extranjera. La primera clase finalizó con una práctica en parejas en la cual debían entrevistarse y conocer un poco más sobre sus rutinas. Se pudo observar que muy pocas parejas hacían su trabajo en inglés, sino lo hacían en español, pero cuando se acercaba el docente hacia ellos, cambiaban para no recibir alguna corrección.

En otra de las clases, el docente mantuvo una tónica similar. Es decir, inició la clase preguntando sobre lo hecho la clase anterior, con el fin de darle continuidad al tema. Les preguntó sobre las entrevistas realizadas en parejas, pero muy pocos participaron. Luego de pedir participación voluntaria sin obtener lo que buscaba, empezó a señalar al estudiante que debía participar. Durante sus participaciones, si surgían dudas, el docente las contestaba. Interrumpía de vez en cuando para explicar en qué estaban fallando sobre gramática. Luego que todos participaron en forma oral, el docente les pidió a los estudiantes que cada uno le hiciera una pregunta a él. La clase a partir de allí se convirtió más en una conversación. Si bien participaron muy pocos estudiantes, el docente corregía de ser necesario.

Como se puede apreciar en estas dos clases, la manera en la que el docente abordaba el grupo era similar. De hecho, esta actitud se observó a lo largo del semestre tanto por parte del docente como de los estudiantes. El docente tenía esta manera de abordar las clases de inglés I. Cuando llegaba al aula de clases interrogaba sobre lo acontecido en la clase anterior, preguntaba a sus estudiantes sobre ello, explicaba algún punto gramatical o de contenido. Permitía participaciones y luego les pedía que los estudiantes le preguntaran a él para entonces finalizar con trabajos en parejas y alguna actividad pautada para la siguiente clase.

Inglés IV

Las observaciones en esta clase se desarrollaron durante el periodo A-2015. El horario comprendido de la misma era de 10:00 a.m. a 11:30 a.m. los días martes y jueves. Esta asignatura, al igual que la anteriormente mencionada era presenciada solo por estudiantes pertenecientes a las carreras de Licenciatura en Idiomas Modernos y en Educación, mención Lenguas Modernas.

En principio, la asignatura estaba destinada a un aproximado de veinticinco (25) estudiantes inscritos. Sin embargo, tal como en el curso previamente expuesto, al culminar el semestre el número se redujo inclusive un poco más que el otro, a un aproximado de quince (15), presentando o no sus motivos de abandono al docente de la asignatura.

La gran particularidad de esta asignatura es su posición dentro de la escala de ascenso que tienen los estudiantes, es decir, esta materia es la última en cuanto a niveles de lengua extranjera se refiere dentro de las carreras (Inglés I a IV). Por lo tanto, a diferencia de los otros niveles, lo que los estudiantes buscan aquí es el conocimiento mucho más extenso y el perfeccionamiento en contenidos abordados anteriormente y la consecución de objetivos mucho más ambiciosos a los predecesores. Según el programa de la asignatura, los objetivos que esta perseguía eran:

Generales

- Profundizar el estudio de la gramática y el léxico del idioma inglés.

- Puntualizar las diferencias en el uso entre el inglés hablado y el inglés escrito, tanto a nivel formal como informal.

Específicos

- Hacer un repaso exhaustivo de los tiempos verbales y estructuras sintácticas del idioma inglés, a fin de afianzar su dominio.
- Promover la expansión del vocabulario formal, informal e idiomático.
- Fomentar el uso del idioma inglés en diferentes contextos comunicativos, tanto en forma oral como escrita.

Por ello, el mismo programa utiliza la palabra “exhaustivo” con el fin de recordarle a estudiantes y docentes cuál es la visión de este curso. Ese fue el caso de la docente de la asignatura, la cual consideraba este curso como un pilar fundamental en la formación de expertos de la lengua. Así mencionaba en una de las entrevistas: “creo yo que nos necesitamos preparar del todo, con una actitud profesional, la lengua es nuestra pasión (...) debemos aprender más de la lengua”. Esta misma idea se corroboraba en el nivel de compromiso que exigió la docente con sus estudiantes cuando les presentó el primer día una hoja de compromisos, simbolizando un contrato en el que tanto estudiantes como ella firmaban y se comprometían a cumplir con profesionalismo y responsabilidad todo lo que se pudiera establecer durante el periodo de clases.

El desarrollo de las clases mantenía una secuencia bastante similar entre ellas. “Este curso se presta mucho al análisis, a lo que sabes sobre la lengua y no

tanto de la lengua en sí”, decía una de las informantes cuando hablaba sobre el curso y que define de la mejor manera el mismo. Un curso destinado a aprender más sobre la lengua inglesa, sus sistemas y estructuras. La primera clase, después del contrato, inició con la presentación de los materiales y la lectura de la descripción de la asignatura:

Este curso profundiza el estudio formal del idioma inglés y el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa en la lengua oral y escrita. Las distintas actividades han sido diseñadas para que el alumno logre un nivel avanzado en la comprensión y la expresión oral (expansión del vocabulario y mejoramiento de la pronunciación) y escrita, utilizando las funciones y estructuras adquiridas en los niveles anteriores (Proyecto de Transformación del Departamento de Idiomas Modernos en Escuela de Idiomas Modernos, 1997).

Luego, continuó con la presentación de las lecturas que se harían durante el semestre y sin muchos preámbulos inició con un repaso sobre el lenguaje y su sistema. Cabe destacar que esa clase estuvo mayormente dirigida por la docente, participando muy poco los estudiantes. Realizó además algunas preguntas, con el fin de explorar qué conocimiento tenían los estudiantes sobre los temas que uno a uno los iba leyendo, contrastando con la teoría que deberían leer y cómo iba a evaluarles. La clase terminó poco antes de lo establecido, habiendo registrado poco más de cuatro (4) participaciones de los estudiantes.

Para la siguiente clase los estudiantes ya tenían que haber hecho una lectura. En esta, la docente inició con un cuadro referente a dicha lectura. En este, los estudiantes decían palabras y oraciones adecuadas para completarlo. Con la teoría leída, la docente realizaba aportes que los estudiantes escuchaban y de ser

necesario contestaban cuando ella preguntaba. Con respecto a esto, las participaciones eran esporádicas. Al igual que en la primera clase la docente llevaba la dirección del tema y los estudiantes procesaban la información por escrito dejando poco espacio a preguntas, aunque la docente se detenía y preguntaba cada cierto tiempo, en ocasiones encontrando solo el silencio. Una constante en sus clases es ofrecerles a sus estudiantes todas las recomendaciones posibles sobre cómo abordar el estudio, cómo aprovechar mejor el tiempo a la hora de leer y estudiar.

Como se puede apreciar en estas dos clases, la manera en la que la docente abordaba el grupo mantuvo casi siempre la misma línea. Es decir, cuando la docente llegaba al aula, buscaba resolver en algunos minutos ciertas dudas de la clase anterior, pasando prontamente al análisis y discusión de la lectura correspondiente a ese día. Durante la misma, la docente permitía interrupciones para resolver dudas, aunque estas eran muy pocas. Cuando se tenían silencios muy largos, o su participación era muy prolongada, procedía a preguntar y en ocasiones encontraba ciertos estudiantes no preparados, a los cuales solo recomendaba qué hacer y recordarles quiénes eran los perjudicados no solo al momento de ser evaluados sino durante todo su proceso. El trabajo en parejas era también otra constante, que por momentos le permitía aclarar dudas y ofrecer una ayuda más personalizada.

Los informantes

Como se mencionó al inicio de este capítulo, se tomaron en cuenta dos cursos de inglés, uno nivel I y el otro nivel IV. Cada nivel estaba constituido por un aproximado de veinticinco (25) estudiantes y por un docente, de los cuales se eligieron cuatro (4) estudiantes de inglés I y el docente y cuatro (4) estudiantes de inglés IV y el docente como los informantes para este estudio. La escogencia de estos informantes se realizó tomando en consideración los criterios de selección planteados para este estudio. Con el fin de mantenerles en el anonimato se acordó hacer uso de pseudónimos, escogidos por ellos mismos. Estos se detallan a continuación:

Cuadro 1

Inglés I

Nombre	Edad	Sexo	Condición
Silvestre	45	Masculino	Docente
Pedro	18	Masculino	Estudiante
Gonzalo	24	Masculino	Estudiante
Valeria	19	Femenino	Estudiante
Fernanda	19	Femenino	Estudiante

Cuadro 2

Inglés IV

Nombre	Edad	Sexo	Condición
Samantha	35	Femenino	Docente
Patricia	20	Femenino	Estudiante
Mirla	23	Femenino	Estudiante
Darren	26	Masculino	Estudiante
Ethan	21	Masculino	Estudiante

Como se ha mencionado, la selección de estos participantes se realizó gracias a las características señaladas en el capítulo anterior. Es importante señalar las características socio-educativas más importantes de los informantes con respecto relevantes al estudio desarrollado.

Inglés I

Silvestre: “en el aula hay una relación de fuerza entre un individuo y otro, entre el docente y el estudiante y entre ellos”

Silvestre es oriundo de Mérida, una ciudad al occidente de Venezuela y tiene 45 años de edad. Tiene una experiencia en docencia de lenguas de más de veinte (20) años y hace solo algunos de ellos que forma parte del cuerpo profesoral de la universidad. Su manera de ser es muy espontánea y abierta, en sus conversaciones siempre hay risas y amabilidad, se considera una persona

amable y atenta. Además, Silvestre es un apasionado de su trabajo y afirma que ama lo que hace y se divierte mucho haciéndolo.

Considera la educación como el momento más indispensable para el ser humano ya que no sería nada sin educación y formación. Menciona que la diversión es muy importante cuando se aprende o se enseña una lengua, “si no es divertido, si no es apasionante y lleno de alegría, entonces posiblemente será mucho más difícil aprender”, decía Silvestre en una oportunidad.

Durante las clases el docente siempre buscaba conectarse de alguna manera con los estudiantes, haciendo preguntas sobre lo que más le apasionaban y llamando su atención a través de ejemplos reales. Para Silvestre, el aprendizaje es cooperativo, pero tiene que ver mucho más con la actitud que tenga el estudiante de cara a la asignatura, si tiene las herramientas o no para abordarla y si busca tenerlas o conseguirlas cuando carece de ellas.

Al preguntarle al docente sobre lo que consideraba poder, afirmaba que es una lucha de fuerzas, un dominado y un dominador (Chomsky, 1995; Freire 2003). Lo importante es saber cuándo uno debe cumplir ese rol y para qué. “Dentro del aula los poderes pasan por saber cuándo actuar y cómo, no es hacer lo que digo yo o ellos, es hacer lo que se debe hacer”. El docente consideraba la importancia que tiene saber para qué se está allí. “Los que tienen que estar aquí son ustedes, los interesados son ustedes, yo solo soy una herramienta”, decía Silvestre a sus estudiantes en una de las clases cuando explicaba su rol dentro del aula.

Con respecto a la relación que instauró dentro del aula de clases y los roles que tanto él como sus estudiantes deberían tener en el proceso de aprendizaje de la lengua, Silvestre afirmaba que ellos siempre se comunicaban o se cohibían dependiendo del nivel de lengua extranjera que manejaban. Incluso, mencionaba que “cuando las personas tienen un nivel de lengua más alto pues al final del día se puede establecer una relación mucho mejor con esas personas”. Afirmaba Silvestre que con esas personas era mucho más fácil mantener el tema de conversación, los contenidos a explicar, por tanto, esa capacidad ayudaba mucho en el establecimiento de ese vínculo docente-estudiante y al ser más cercano, para él era más fácil ver en qué podía ayudar y cómo podía orientarles.

Por otra parte, cuando se le preguntaba por aquellos que no participaban o tenían un rendimiento bajo durante las clases, Silvestre decía:

Era por un poco de todo. Sus herramientas lingüísticas eran muy escasas, por presión social, porque no tenían la competencia lingüística para enfrentar el grupo. Yo era muy directo con ellas, no para intimidarlas sino para ver si salían de ese letargo en el que estaban, si dejaban la pena. Yo siempre les decía es complicado ser un profesional de lengua y ser tímido. (Entrevista realizada el 27/04/2015).

Este caso específico se daba repetidamente y las afectadas eran un grupo de estudiantes de género femenino. Claro está, la mayoría de estudiantes eran mujeres (17 mujeres y 8 hombres), y según Silvestre, por ser hombre era mucho más fácil comunicarse con los estudiantes de género masculino, ya que como personas del mismo género los temas que se manejaran podían ser más de intereses comunes. Además, decía el docente: “había pocos hombres, y no sé por

qué, pero fueron ellos los que empezaron a desertar, unos por trabajo y los otros desconozco el por qué”. Esto también hacía que la atención se centrara más en los estudiantes de género femenino que en los estudiantes de género masculino, mencionaba Silvestre.

Pedro: “hay profesores que dominan en el aula de clases, que mandan y mandan”

Pedro es un estudiante de 18 años de edad proveniente de Mérida, Venezuela. Es una persona espontánea y amable. Le gusta reír y divertirse con su grupo de amigos, socializar y además conocer gente nueva mediante las redes sociales. Antes de estudiar la carrera de Idiomas Modernos realizó varios cursos de inglés y ha puesto en práctica muchos de sus conocimientos adquiridos gracias a sus habilidades en las redes. Considera que el aprendizaje ya no depende tanto de un libro y de lo que se puede aprender en el salón, que no dependen tanto de un profesor, sino de interés que se tenga en aprender y del aprovechamiento de todas las herramientas tecnológicas que existen hoy en día.

Pedro considera que la función del docente dentro del proceso de aprendizaje es muy importante. Cuando se le preguntó sobre el rol que juega el docente en el proceso el refirió “el profesor sabe todo, debe saberlo y pues uno aprende de él, nuestra función es aprender”. Además de esto, Pedro mencionaba que en esta clase en particular, todo se convertía más en una conversación, por lo tanto había menos presiones.

Es bueno porque es muy chévere y amigable y uno no nota el poder que tiene sobre uno en el aula, eso es bueno, pero ahí a veces hace falta mano dura, es necesaria. (Entrevista realizada el 24/04/2015).

Con esto Pedro se refería a aquellos que no llevaban asignaciones o no realizaban las actividades solicitadas por el docente. Con respecto a la importancia del nivel de lengua, Pedro afirmaba que si no se tenía el conocimiento de la lengua mínimo para estar allí iba a ser mucho más difícil para esas personas. También decía que el docente veía momentos en los que algunos no participaban y allí era cuando actuaba.

El profesor no discrimina, pero presiona a la persona para que participe, a veces de una manera que incomoda a esa persona, es muy evidente. Últimamente hablamos de eso porque hay dos o tres personas que no participan y pues el profesor se centra en ellos. (Entrevista realizada el 24/04/2015).

Para Pedro, esto es relevante, ya que considera que el docente estaba allí para todos y que había algunos que en niveles iniciales como este tenían más desventajas que otros.

Cuando se le preguntaba sobre la empatía que sentía el profesor por las estudiantes de género femenino en comparación con los de género masculino afirmaba que para él eso no era importante o relevante, que el salón era predominado por mujeres, por lo tanto, era muy probable que tuviera mucha más conexión con las estudiantes.

Es importante señalar que Pedro es abiertamente gay, por lo tanto, su manifestación de género es diferente a la de los hombres heterosexuales. Este

estilo de vida juega un papel importante dentro del estudio. La relación que tenía Pedro con el docente era muy particular, pues estaba denotada por una afección más paternal por parte del docente, inclusive tanto el docente como Pedro lo consideraban así, pero todo esto luego de haberseles preguntado al respecto. “Nunca lo había notado, pero sí. El tenía como preferencia por mí. Porque quizás me la pasaba con muchas mujeres. O como soy yo”, decía Pedro. Aunque esta preferencia no era por recibir mejor trato o mayores beneficios.

Con los demás estudiantes, Pedro tenía una buena relación en general. Según él, no todos conocían su situación, pero a él nunca le importó eso. “Tengo más empatía para estudiar con mujeres más que con hombres. Aunque en este salón no veo este problema, aunque sí, es más fácil estudiar con mujeres”.

Gonzalo: “yo siempre veo la forma en la que el profesor interactúa conmigo”

Gonzalo es un estudiante de Idiomas Modernos de 24 años de edad proveniente Mérida, Venezuela. Su familia es numerosa y dice que por eso sabe lidiar con grupos grandes. Se considera una persona tranquila y tímida, siendo solo abierto ante aquellas personas a las que le ofrece su amistad. Le interesa mucho aprender nuevas cosas, entre esas está la lengua inglesa. Sus conocimientos sobre la lengua fueron adquiridos mayormente por videojuegos y el internet, además antes de entrar a la universidad ya había hecho un par de cursos que le ayudaron a tener una buena base, afirma él.

Gonzalo cree que en el aula de clases hay muchas cosas que le ayudan a aprender. La colaboración del docente dentro del proceso es innegable. “El profesor tiene el poder y control sobre la clase y sobre lo que uno va a aprender y hacer, para eso está”. Cuando se le preguntaba específicamente sobre la clase, él contestaba con pocas palabras, pero denotaba mayor seguridad. Sin embargo, cree que cuando en un aula de clases el docente no tiene dominio pleno del tema y del grupo, él se desmotiva. “Yo siempre veo la forma en que el profesor interactúa conmigo, si lo deja a uno a la deriva, si es pedante o no, eso es lo que me afecta”, decía en una de las conversaciones con el investigador.

Ahora bien, la relación que Gonzalo tenía con el docente la catalogaba él como “normal” y de la misma manera con sus compañeros de clase. No obstante, llama la atención una respuesta de Gonzalo cuando se le preguntaba cómo era la relación del docente con los estudiantes en cuanto a su género, siendo este el foco de la investigación.

He visto en algunos casos que el profesor ha tenido preferencias con mujeres que con hombres, le presta más atención a las respuestas de las chicas que de los chicos. Las trata como más bonito, a los hombres pues como hombres, a las mujeres usa pues más palabras, sonrío, prácticamente le centra la atención a ellas, si uno se dirige al profesor pues él contesta pero yo veo que le presta más atención a las mujeres. (Entrevista realizada el 23/04/2015).

Gonzalo se refirió a que el docente trataba “a los hombres como hombres” como una manera de decir que hay términos que por tradición y cultura venezolana se usan entre hombres que no se usan con las mujeres, por ejemplo: hermano, líder, brother, compadre, entre otros. A pesar de estas palabras,

considera que él recibe un trato bueno por parte del docente, tal vez porque logra comunicarse bien con él en la lengua extranjera. “Los que hablan poco, cómo hace el profesor para corregirlos y ayudarlos, si no hablan”, decía más adelante Gonzalo. Finalizaba diciendo que le agradaba cómo el docente hacía la clase mucho más amena y divertida, siendo recursivo y explicando los temas de manera que se hacían más fáciles de aprender tanto para él como para los compañeros con los que podía compartir.

Él estudiante hizo mención a algo muy relevante. Sus grupos de estudio son mayormente mujeres. Decía que ellas sabían mucho más que los hombres y así él podía practicar y aprender mucho más. Hablaba de la habilidad que tienen las mujeres para aprender las cosas y que dado a que la mayoría de ellas le parecían físicamente atractivas entonces le llamaba mucho más la atención aprender con ellas. “Cuando hago un grupo me acostumbro a ellas, aparte no conozco muchas y si ellas saben, si les caigo bien y si son bonitas, para mi perfecto”.

Valeria: “es como si dijeran que se debe tratar mejor a los que saben y a los que no saben pues que ellos solitos se vayan saliendo”

Valeria es una estudiante de 19 años de edad oriunda de Ciudad Bolívar al oriente de Venezuela, pero radicada desde que era una niña en la misma ciudad donde se desarrolló este estudio. Se considera divertida y sociable, le gusta mucho salir con sus amigos. Le gusta confrontar las cosas que le parecen injustas y pelear por sus derechos y lo que considera le pertenece. Al hablar,

muchos gestos con las manos, expresiones faciales de alegría, tristeza, molestia, inconformidad, sorpresa y movimientos corporales de exaltación le acompañan.

En el aula de clases, es una persona poco participativa debido a que le es muy difícil aprender la lengua inglesa. “Yo no había hecho curso ni nada, estudiaba por mi cuenta, pero me cuesta pues porque no entiendo bien”. Mencionaba que siempre sentía incomodidades respecto a este tema. “La compañera X y yo como participamos poco pues es como si tuviéramos que hacer más”. Esto lo decía pues consideraba que había algo de discriminación con los estudiantes (incluida ella) que tenían poco dominio del lenguaje.

Se trata mejor a los que saben. En el salón no es tan frecuente, para qué voy a mentir, pero se ve. Es como si les dijeran a los profesores que se debe tratar mejor a los que saben y a los que no saben pues que ellos solitos se vayan saliendo. Entonces ¿cómo se enseña pues? No me parece. (Entrevista realizada el 23/04/2015).

En conversaciones con Valeria salía a relucir siempre este tema, denotando siempre molestia, aunque en algún punto ella misma reflexionaba que eso debía ser para su bien, para encarar esa situación y aprender mucho más de lo que ya sabía.

Algo importante es la relación que mantiene con los docentes de género masculino. Mencionaba que con ellos siempre había aprendido mejor.

Profesor, siempre con profesor. Tengo la visión de que los hombres buscan explicarle más a las mujeres, más atentos, buscan resolver los problemas y las mujeres no. Mientras que las mujeres son más problemáticas, lo digo porque es así. (Entrevista realizada el 23/04/2015).

En su proceso de aprendizaje, Valeria considera que le resulta mejor cuando su instructor es hombre, solo por el hecho que conoce muy bien a las mujeres y que de los hombres va a conseguir más amabilidad y por lo tanto mayor apoyo. Sin embargo, un aspecto relevante sobre Valeria son sus gustos cuando se le preguntaba qué relación tenía con sus compañeros de clase.

Yo tengo muchos amigos gays, con ellos estudio porque son como más aplicados, y yo pues, la verdad no sé, en este momento de mi vida pues prefiero estudiar con ellos porque bueno, sabes, yo tenía una amiga y bueno, como novias éramos, yo no sabía bien qué hacer con mi vida porque estaba confundida, pero ajá por eso digo que los hombres son menos enrollados, entonces ahora estudio con hombres. (Entrevista realizada el 23/04/2015).

Fue realmente llamativa la forma en la que Valeria se expresaba y lo importante que para ella fue mencionar esto ya que en momentos decía que por eso tal vez su rendimiento era bajo. Manifestó estar de acuerdo con la manera en la que el docente llevaba la clase, a pesar de que en ocasiones no le entendía y consideraba la mayoría de las fallas en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera como suyas.

Fernanda: “a mí no me gusta que me juzguen ni juzgar”

Fernanda tiene 19 años de edad, está estudiando Educación Mención Lenguas Modernas, es proveniente de Mérida, Venezuela y es hija única. En su hogar, el aprendizaje de las lenguas fue algo que siempre le llamó la atención y en lo que sus padres le apoyaron. Considera que tiene un nivel bueno de lengua inglesa y que además está estudiando italiano. Los idiomas son su pasión. Se

considera una persona tranquila y serena, que habla solo cuando tiene que hablar y dice lo que tiene que decir.

En el aula de clases a Fernanda le gusta sentarse adelante, justo frente al profesor. Dice que disfrutaba más estando cerca pues era como estar en un concierto en primera fila “puedes escuchar todo bien, aprendes mejor y no te distraes con lo que está alrededor”. Para ella, la relación con el docente fue muy buena. Conocía y consideraba al docente como la autoridad en el salón cuando decía “el profesor tiene como tal el conocimiento y los estudiantes tienes que acatar sus normas”. Sin embargo, mencionaba ejemplos de otras aulas de clases en las que encontraba situaciones de maltrato y rechazo hacia estudiantes, sobretodo por ser considerados “estar por debajo del nivel del profesor”

Manifestó tener mayor empatía con docentes de género femenino, aunque afirmó que la manera en la que este docente impartía la clase le parecía muy buena.

Siempre he tenido profesoras. Me gustan como dan clases. Aunque tengo que decir que tengo este profesor y otro antes que me encantó como dio clases. Pero en lo personal creo que las mujeres saben más, son más ordenadas. Osea por eso les entiendo más. (Entrevista realizada el 24/04/2015).

Sin embargo, con respecto al estudio Fernanda tiene otra perspectiva y así lo señalaba en conversaciones con el investigador. “Aprender con mujeres o con hombres es indiferente. Bueno, la verdad es que acá estudio sola, pero me llevo mejor con hombres, las mujeres son muy problemáticas”. Además, considera que,

para estudiar una lengua, lo mejor es tener a alguien de niveles similares, para que se hiciera todo mucho más fácil.

Algo relevante en las conversaciones fue el hecho de manifestar inconformidad ante ciertas situaciones ocurridas en el aula de clases con una estudiante compañera que hacía burla constante de los que no sabían y que el docente debió frenar en cierta manera, ya que a ella no le gustaba juzgar a los demás en vano, ya que tampoco quería recibir algún juicio,

Por el mismo nivel de lengua, los que no sabían se intimidaban, en específico X, se burlaba de los que no sabían, y usted sabe la presión social como es, quién participa así, recibiendo esos tratos. Al profe pues como que le daba igual, él ni ayudaba a eso ni tampoco decía que no. (Entrevista realizada el 24/04/2015).

Por lo tanto, Fernanda también consideraba el nivel de lengua como un factor importante dentro del desarrollo de las clases. Hacía mención de lo difícil que era encontrar un estándar en la lengua, qué tanto como estudiantes debían saber, en qué nivel debían estar y debido a la disparidad, aquellos que menos sabían quedaban relegados en el desarrollo de las actividades que el docente proponía en el aula de clases.

Inglés IV

Samantha: “todo tiene que ver con los turnos de habla que uno le permite al estudiante, mientras menos turnos tengan menos poder parece tienen ellos”

Samantha es proveniente de Mérida, Venezuela y tiene 35 años de edad. Tiene una amplia experiencia en docencia superior siendo el estudio de la lengua una de sus mayores pasiones. Se considera una persona amigable, atenta y muy responsable. En sus clases, ella exige a sus estudiantes dar todo el potencial posible, tal como ella quisiera ser exigida con el fin de mejorar mucho más.

En el desarrollo de las clases, Samantha siempre buscaba desarrollar en sus estudiantes una idea más profunda de reflexión, de manera que ellos mismos encontraran la importancia del proceso de aprendizaje con conciencia, organización y seriedad. Su concepción del proceso en el que está inmerso tanto ella como sus estudiantes es muy clara, ella está allí como facilitadora.

Tiene que ver con los turnos de habla que uno le permite al estudiante, mientras menos turnos tengan menos poder parece tener ellos. Quizás porque el estilo de clase aquí es más de enfoque comunicativo, donde hay que participar. Les recalco que la responsabilidad del aprendizaje es de ellos. Yo les digo que estoy ahí para ayudarles y que su aprendizaje no está en mis manos. Obviamente esto está basado en el respeto y en la comprensión mutua. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Esto último que hacía mención Samantha era respecto a las relaciones que instauraba con sus estudiantes, no solo en esta sección y curso en particular sino a lo largo de su carrera docente. Una relación basada en el respeto y en las oportunidades que tengan los estudiantes para demostrarle no solo a ella, sino a ellos mismo que están aprendiendo. “todo tiene que ver con los turnos de habla que uno le permite al estudiante, mientras menos turnos tengan menos poder parece tienen ellos”.

La manera como Samantha permite que se desarrolle la clase, permite que el estudiante reflexione en su proceso y sobretodo decida qué tanto puede aprender. Ella considera que no hay un techo, por lo tanto “a mayor esfuerzo, mayor premio”, refería cuando pensaba en los resultados que obtienen los estudiantes en sus clases.

Algo importante que mencionaba Samantha era la importancia de conocer los participantes inmensos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso del inglés como lengua extranjera. Esto con el fin de encontrar equilibrio en el aula.

Es importante que el profesor deba tener no más poder que los estudiantes, pero sí cierta jerarquía para que se mantenga el respeto y las relaciones normales de un alumno con el profesor. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Samantha señalaba lo relevante que es conocer el rol que se tiene dentro del aula de clases para así mantener claras las normas establecidas. Para ella, establecer relaciones normales significaba que los participantes del proceso educativo cumplieran sus roles y papeles y de esa manera los resultados pudieran ser favorables para todos. Por tanto, recordaba siempre lo importante de seguir “las reglas del juego, las normas del salón, como al inicio que ellos firmaron como un contrato con unas normas y unas reglas a seguir”

La docente cree que el aprendizaje no debe ser forzado. En ocasiones se observaba poca participación oral de sus estudiantes debido a que Samantha consideraba un proceso normal de asimilación y acomodación. “Uno como

profesor no puede poner el dedo sobre alguien que no participe porque uno no sabe el motivo por el cual no lo hace”. En cuanto a su trato con los estudiantes, ella no encontraba grupos especiales o estudiantes a los cuales trataba diferente. Ahora bien, ella decía que era normal tratar a unos más que a otros o encontrar a algunos estudiantes con los cuales era más fácil hablar que otros. “Siempre se me da más hablar con hombres que con mujeres y aquí en el salón de clases participan más ellos que ellas”. La docente, a pesar de esta situación, tenía muy claro lo importante y valioso que era cada estudiante y por ello prestaba mayor atención a otros aspectos como su nivel de lengua extranjera, concentración e interés, esto le hacía encontrar mayor empatía con ellos tanto dentro como fuera del aula de clases.

Patricia: “yo estoy aquí para aprender, o sea debería presionar el profesor, para eso está”

Patricia es una estudiante de Idiomas Modernos, de 20 años de edad, oriunda de Táchira, Venezuela y radicada en la ciudad donde se realizó la investigación desde hace un par de años. Es una persona centrada en sus estudios, seria y responsable en lo que debe entregar y hacer. Le gusta aprender lenguas, en especial inglés gracias a que desde pequeña ha estado en constante contacto con el idioma.

En el aula de clases, Patricia mencionó ser muy poco participativa al inicio del curso. Le costaba adaptarse al estilo de clases de la docente y además, los inicios siempre habían sido difíciles para ella y ese curso no fue la excepción. Ella

creo que el salón de clases depende en gran parte del docente, de cómo maneje los grupos. En una conversación decía:

El salón de clases depende del profesor. Si el profesor es muy sumiso muy calmado pues los estudiantes se van a sentir desmotivados e inconformes, porque pues yo estoy aquí para aprender, o sea debería presionar, para eso está. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Patricia se refería a esto con respecto a la relación con la docente dentro del aula, sin embargo, su opinión sobre la docente en todo momento fue positiva. Aunque hacía referencia a los inicios del curso cuando formó una imagen preliminar de cómo era la docente que después consideraría no acertada.

Ella es muy ruda. Ella entro con una coraza la primera clase, me intimidó. ¿Ella va a ser así durante todo el semestre, pedante y sarcástica? y eso no me gustaba. Entonces al inicio yo llegaba a clases medio perdida porque no alcanzaba a leer, entonces no participaba porque tenía miedo a meter la pata. Pero bueno después ella bajo la guardia. Yo empezaba a responder, aunque no participaba mucho porque creía que no leía lo suficiente pero cuando ella explicaba ahí era cuando yo entendía y entonces ahí si hacia preguntas. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Es llamativo ver como para Patricia la relación con la docente fue cambiando para bien gracias a la actitud que la estudiante tuvo frente a la situación preliminar mencionada. Con sus compañeros de clase, Patricia se considera mucho más hermética. Solo tiene un compañero en el salón con el cual estudia pues no le gusta mucho la compañía. Esta idea de Patricia venía conectada con otra más también interesante y era sobre su grupo de estudio, que eran tanto hombres como mujeres, pero al igual que ella, gays (LGBTI). Ella afirmaba que la empatía que sentía con ellos le hacía trabajar mejor. “Bueno, me

he dado cuenta que la mayoría de gays (homosexuales) y lesbianas somos más comprometidos, somos más estudiosos y atentos, sin criticar pues, pero somos más aplicados, creo eso”.

Parte del éxito en clase para Patricia se debió a la buena relación con su compañero de clase y con la docente del aula, lo cual permitió que el aprendizaje fluyera de mejor manera. “Los problemas son porque no participan, con mi amigo y conmigo el trato siento que es mejor porque nosotros participamos, vamos a su cubículo, nos ayuda, hay más confianza”. Es por ello que Patricia decía que la poca participación se debía al bajo nivel de lengua que tenían algunos y por lo tanto a lo poco que podían seguir la clase y toda su temática.

Mirla: “le interesa que uno participe y quien no lo hace pues no lo busca tampoco, eso depende de ellos”

Mirla es una estudiante de 23 años de edad proveniente de Barcelona, Venezuela, que fue a vivir al occidente desde que era pequeña y estudia Educación Mención Lenguas Modernas. Poco gusta de salir con sus amigos, prefiere pasar más tiempo en casa leyendo libros de aventura o romance y ayudando en el negocio familiar de venta de ropa. Le gusta mucho la educación y los idiomas.

En el aula de clases, Mirla era una estudiante poco participativa y muy reservada. Ella podía pasar una clase entera sin participar porque el estilo de las clases también se prestaba para ello. Mencionaba que su no participación se

debía a lo desconectada que ella estaba del tema, a la poca lectura que había hecho sobre los temas a abordar en clases (aunque pasara tiempo en casa leyendo otras cosas) y a su nivel de lengua extranjera, que decía “creo que no tenía el nivel aún para estar allí”. Con respecto a esto, no había una respuesta cierta del porqué consideraba no tener el nivel, simplemente ella no modificaba sus actitudes durante las clases, o así dejó entrever en conversaciones con el investigador.

Mirla decía que cuando tenía docentes de su mismo género, era más fácil tener confianza y por lo tanto, obtener mejores resultados. A pesar de esta concepción y de la certeza que tenía de la importancia de la docente en el aula y el rol que ella ocupaba, prestaba mucha más atención en poner barreras para que esa relación que instauraran fuera una relación de distancia, ya que al parecer, Mirla había decidido así desde el principio. “ella crea una barrera que golpea, entonces uno ve que es como para evitar el exceso de confianza para que los estudiantes no malinterpreten”. Aunado a ello, en otra conversación agregaba:

Una profesora que se ha dado a respetar mucho. Si yo hago esto me pasará aquello. Aunque bueno ella no es una tirana. Uno se atiene a sus normas y eso. Le interesa que uno participe y bueno quien no lo hace pues no lo busca tampoco, eso depende de ellos. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Al sentarse en primera fila, frente a la docente, Mirla afirmaba que para ella sería mucho más fácil aprender y seguir los contenidos. Sin embargo, en ocasiones estuvo tentada a abandonar el curso debido al nivel de exigencia de la asignatura y al poco tiempo que la estudiante dedicaba a la misma.

Con sus compañeros, Mirla se consideraba poco social. Incluso, ella afirmaba que prefería estudiar sola a menos que la docente escogiera parejas o grupos de trabajo. Cuando lo hacía, era más frecuente que Mirla lograra hacer grupo con compañeros de género masculino, los cuales prefería. Con relación a esto decía: “para estudiar, mis amigos siempre han sido varones, sobretodo porque las mujeres nos distraemos mucho”.

Darren: “tienes que saber, tienes que hablar sino es mejor que te vayas, no la vas a pasar si no sabes hablar bien”

Darren es un estudiante de Educación Mención Lenguas Modernas. Tiene 26 años de edad y es proveniente Caracas, Venezuela, pero ya hace algunos años que vive residenciado en Mérida. Le gustan mucho los deportes de aventura y salir con sus amigos. Usa los idiomas como herramienta de trabajo pues en ocasiones acompaña turistas.

En cuanto a las clases, Darren se consideraba participativo y trabajador. Le gustaba cómo la docente manejaba las clases y los temas que en ella se manejaban. Sin embargo, entendía muy bien su posición frente a la docente y el rol que esta jugaba en el aula de clases:

Al inicio nos hicieron firmar un contrato, eso te dice así al inicio que mira, yo soy el que manda. Claro ella después busco ayudar a los demás, los hace hablar, los hace participar, trata de trabajar todos los puntos, los diferentes tipos de personas, yo veo que trata de englobar todo en la manera como explica, que es muy bueno. (Entrevista realizada el 29/04/2015).

Con esta explicación, Darren reflejaba cuáles eran sus funciones dentro del aula y cómo podía aprovechar a la docente como una herramienta para su aprendizaje. Además, Darren recalca la idea de lo importante que era participar porque de no hacerlo, su aprendizaje no iba a hacer el mismo, pues la docente no era quien buscaba los estudiantes sino eran ellos quienes debían demostrar que estaban interesados y logrando las metas. “había varios que me decían que les daba pena ponerla (equivocarse) frente a todos”. También decía:

Si tú quieres que la relación con la docente y los temas de la clase se den bien pues tienes que saber, tienes que hablar sino es mejor que te vayas, no la vas a pasar si no sabes hablar bien. (Entrevista realizada el 29/04/2015).

Es notorio como Darren veía las situaciones de aula y hacía su análisis. A pesar de que sabía y conocía la importancia de los roles en el aula, notaba que esta relación docente-estudiante se daba en tanto que la docente permitía y de la labor y responsabilidad del estudiante que está en ese nivel de lengua.

Para Darren, la experiencia con la docente fue muy buena, sobretodo porque le gusta aprender de docentes de género femenino. “Me gusta aprender de mujeres y si son jóvenes mejor, más que de hombres, aunque te digo, el mejor de todos ha sido un profesor, pero hace bastante”. Con esto, Darren hacía ver lo que para él era mucho más llamativo, aclarando que no siempre las docentes encuentran empatía con él tal vez con el fin de mantener distancia y no malinterpretar.

Con los compañeros de clases Darren no tuvo nunca ningún problema, afirmó. Pero encontraba algunos que tenía dificultades en el salón de clase y estos eran humillados por un par de compañeros que según Darren “creían saber más”. Respecto a esto citaba a uno de esos compañeros con el que en algún momento intercambié palabras: “decía, mira ese chamo como habla, ni leyó ni nada y ni se le entiende, aquí el que habla mal para afuera, no participa”. Darren no compartía mucho esta opinión, pues para él, el nivel de lengua y la capacidad de comunicación en la lengua aprendida era algo personal y no debía ser juzgado y de serlo, la persona más competente para ello era la docente.

Ethan: “si es una clase tradicional es más difícil para nosotros, tenemos las de perder porque del profe depende todo”

Ethan es un estudiante que tiene 21 años de edad. Desde hace algunos años está residenciado en la ciudad donde se realizó este estudio en la que está estudiando Idiomas Modernos, pero es originario de Táchira, Venezuela. Se considera una persona tímida pero cuando ganan su amistad es muy confiable y leal, además cree en el orden y la responsabilidad como características importantes en él. Las lenguas siempre han sido su pasión y cada vez que tiene alguna dificultad la sobrepone con esfuerzo y mayor estudio, siempre cree que puede dar más de lo que ha dado.

En el aula de clases, Ethan es muy observador y calmado con el fin de esperar el momento más adecuado para participar. Durante las clases siempre estaba tomando notas con mucha atención, pero en algún punto de la clase esa

calma explotaba en cuestionamientos constantes sobre el tema que se estuviera manejando. Ethan mencionaba que al inicio de la clase esto no fue así:

Al inicio sentó las reglas y muy estrictas, como asustándonos de cómo iba a ser nuestra interacción con ella. Ya al final fue menos estricta, más permisiva, pero sin dejar de lado lo que hace la clase seria. Osea ella pues fue cediendo, vio nuestras reacciones y pues la cosa fue mejorando. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Con la docente del curso, Ethan tuvo una buena relación. No obstante, al inicio sintió miedo y preocupación ya que pensó que con todas las reglas la clase no se tornaría amena sino habría un clima tenso. “Si es una clase tradicional es más difícil para nosotros, tenemos las de perder porque del profe depende todo”.

Ahora bien, Ethan entendía que conforme él y los demás estudiantes demostraban interés en el aprendizaje y este aprendizaje se notaba, la docente sentía mucha menor presión y la clase era más fluida. Sin embargo, no todos alcanzaban a estar en el nivel que la docente y el curso requerían.

Los que no participaban era porque no querían hablar, porque se sentían intimidados por la profesora, por la desgana, porque se ven muy avanzados ya en la carrera y no quieren avanzar como es. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Todos estos aspectos que mencionaba Ethan eran muy importantes pues la relación docente-estudiante se veía mayormente limitada por la poca interacción oral en la lengua extranjera entre las dos partes. Con él, la situación fue diferente, pues encontró un apoyo en la docente, ya que como afirmaba Ethan, aprende mucho más con las mujeres ya que las considera “más maternas, cálidas y atentas, en cambio los profesores no, tienden a ser más alejados y reservados con

uno”. Además, decía que esa era su experiencia, debido a que él tiene muchos más intereses femeninos.

Es importante señalar que para Ethan, su relación con los compañeros de clase fue muy diferente. Se limitaba a trabajar solo con su amiga, con la cual también fuera del salón estudiaba y compartía. Decía que cuando se es abiertamente gay (homosexual) en una sociedad como la venezolana, a los compañeros les incomoda los gays (homosexuales). “Algunos estudiantes se sienten incómodos porque yo sea gay, y más yo que soy más femenino, entonces se acercan poco a mí”. Por eso, para Ethan era mucho más fácil comunicarse y trabajar con su amiga, que también es gay (homosexual) y los dos encontraban un apoyo a nivel académico.

Para Ethan los objetivos fueron cumplidos ya que tanto él como su amiga sintieron el apoyo directo de la docente, cosa que según Ethan se ganaron con esfuerzo y trabajo. “Yo me he interesado en la clase y todo y pues ella también se interesó en mí, fue todo muy positivo para los dos”, agregaba a la conversación.

Para finalizar, lo anteriormente presentado ha sido una recopilación de observaciones hechas por el investigador aunado a comentarios realizados por los mismos participantes informantes del estudio. Esto ha sido con el fin de describir lo más detalladamente posible el contexto socio educativo en el cual se enmarcó el presente estudio.

CAPITULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se describen los análisis, resultados y hallazgos que durante el proceso investigativo se obtuvieron mediante la recolección de los datos gracias a los instrumentos utilizados, tales como: las observaciones no participantes realizadas, las entrevistas semi-estructuradas, las notas de campo, grabaciones en video y el rol del investigador.

Es importante recordar que la presente investigación tuvo como propósito comprender las relaciones de poder existentes en el aula de clases entre un/una docente y un estudiante de género masculino y femenino en un entorno donde se aprende inglés como lengua extranjera. Además, comprender cómo estas relaciones de poder influyeron en el desarrollo de la lengua de estos estudiantes y si estas se dieron mejor en la relación hombre-hombre, hombre-mujer o mujer-mujer.

Por tanto, después de haber analizado los datos que se recolectaron gracias a los instrumentos utilizados en esta investigación, fueron codificados los temas emergentes en común y discrepantes, resaltando los que se consideraron más importantes y también los eventos que se repitieron con mayor frecuencia. De allí, surgieron las categorías que sirvieron para presentar de una manera más clara los hallazgos encontrados en este estudio.

Seguidamente, se presentan tres (3) categorías que emergieron en este estudio con sus respectivas sub-categorías.

Categoría 1:

La relación existente entre docente-estudiante: cómo se establecieron estas relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera:

Categoría 2:

La influencia del género de los participantes en el establecimiento de estas relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera:

- a) El desarrollo de la lengua extranjera en la relación hombre-hombre, hombre-mujer o mujer-mujer.

Categoría 3:

Las repercusiones e implicaciones que el género tiene en el establecimiento de las relaciones de poder en el proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera:

- a) El nivel de comprensión lingüística en inglés como elemento indispensable en el establecimiento de las relaciones docente-estudiante, en tanto que género.

Ahora, se presenta en forma detallada las categorías y sub-categorías emergidas en este estudio.

Categoría 1:

La relación existente entre docente-estudiante: cómo se establecieron estas relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera:

Dentro de las clases de Inglés I y de inglés IV, a cargo del docente Silvestre y de la docente Samantha respectivamente, se evidenciaron características que fueron relevantes para esta investigación. Inicialmente, para los estudiantes, la concepción del poder dentro del aula de clases y la distribución del mismo tenía que ver con una cuestión de asumir roles. Al momento de conversar con los participantes de la investigación, si bien los términos y las definiciones iban cargadas con más o menos palabras, todos coincidían en un punto: en el aula de clases, el poder lo tiene el docente, es decir, existe un poder soberano y jerárquico. Tal como se ha recalcado en la teoría que sustenta este estudio, autores como Foucault, 1970, 1990; Marx, 1978; Cummins, 1996; Smith, 1998; entre otros, afirman que dentro de la sociedad existe una división del poder, basada en la existencia de un dominador y un dominado, un opresor y oprimido, y que en la escuela esta división se encuentra enmarcada en el docente y el estudiante, ya que “el poder soberano impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio” (Foucault, 1984).

Ahora bien, en las aulas de clases que formaron parte de este estudio, es importante señalar un factor: el tiempo. Las perspectivas, respuestas y observaciones iniciales, tuvieron una ligera conversión en comparación con el final

del semestre, lo cual es relevante señalar ya que estas influyeron de alguna manera en el establecimiento de las relaciones de poder en el aula.

En conversaciones con el docente de Inglés I, Silvestre decía:

Dentro del aula los poderes pasan por saber cuándo actuar y cómo, no es hacer lo que digo yo o ellos, es hacer lo que se debe hacer. Los que tienen que estar allí son ellos, los interesados son ellos, yo solo soy una herramienta. (Entrevista realizada el 27/04/2015).

Para el docente, el aula de clases es un lugar donde confluyen energías y estilos, donde se aprende a través de la experiencia que solo allí dentro se pueden dar. En el aula de clases, según lo observado por el investigador y reflejado en sus notas de campo, desde el primer día el docente hacía ver a los estudiantes cuáles eran los roles en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés, tanto el suyo propio como los de ellos. Por ello les decía: “los que tienen que estar aquí son ustedes, los interesados son ustedes, yo solo soy una herramienta”.

Con respecto a los estudiantes, la concepción de poder en el aula de clases giraba al inicio sobre una respuesta similar. Pedro en su primera entrevista decía:

El profesor sabe todo y pues uno aprende de él. En el aula de clases yo veo que el poder está ahí, aunque bueno él no lo manifiesta mucho. El profesor es amigable y uno no nota el poder. Aunque sabemos que está ahí. Él lo tiene. (Entrevista realizada el 24/04/2015).

A su vez, al preguntarle a Gonzalo, este refería:

Jerarquía estudiante-profesor. El profesor tiene el poder y control de todo lo que uno va a aprender y lo que uno va a hacer. Ellos son los que manejan lo que ellos van a hacer en el salón. (Entrevista realizada el 23/04/2015).

Valeria en su momento señalaba:

Existe un dominador y un súbdito. El profesor que tiene como tal el conocimiento y los estudiantes tienen que acatar sus normas. (Entrevista realizada el 23/04/2015).

Por último, Fernanda mencionaba:

Es como que alguien ejerce más poder en la clase, que sea como líder, de poder, de competencia. (Entrevista realizada el 24/04/2015).

Estas ideas de Pedro, Gonzalo, Valeria y Fernanda se corresponden con lo presentado por Foucault (1979, 1984) sobre el tipo de poder que existe en el aula de clases, el poder disciplinar. Es importante, citando la teoría de este estudio, que la disciplina está inmersa en la dualidad poder-saber. Es por tanto que existe un control sobre los estudiantes y sus acciones, ya que, gracias a la posición del docente, rango, conocimientos, y gracias al hecho de que los estudiantes están bajo su responsabilidad y dirección, el ejercicio del poder disciplinario permite que los estudiantes sean moldeables gracias a que el estudiante es considerado como un cuerpo dócil, sometido bajo un estricto régimen y actos disciplinarios.

Las observaciones llevadas a cabo en el aula de clases y los testimonios de los participantes informantes en las entrevistas llevan a afirmar, en primer lugar que una vez el curso había iniciado, en el que el docente Silvestre en Inglés I había planteado una perspectiva mucho más amplia que esta de tener todo el control sobre la clase (que era la percepción común y general del poder, como soberano, jerárquico y también disciplinar), los estudiantes consideraban que el poder, responsabilidad y dominio (normas) de la clase recaía en el docente.

Sin embargo, para Silvestre, el aprendizaje siempre debía ser cooperativo y divertido, decía él:

Debe captar tu atención desde un inicio, debes enamorarte de la lengua y cuando eso pasa, ya no es aprendizaje, es experiencia. Al inicio siempre todo va a costar, pero es que no es por mí que tal o cual debe aprender o no. Tampoco deja de aprender porque le caigo mal o porque mis clases son de esta manera o de aquella, en el salón que yo sea el profesor no significa que yo sepa todo o que todo dependa de mí, hay que enamorarse. (Entrevista realizada el 27/04/2015).

De acuerdo con Krashen (1985), el aprendizaje colaborativo permite desarrollar habilidades individuales que son potenciadas al trabajar en conjunto. Por eso, el docente siempre buscaba que sus estudiantes entendieran que lo que allí ocurría, el proceso de enseñanza / aprendizaje, dependía tanto de él como de ellos, por ello agregaba: “yo solo soy una herramienta”. Foucault (1984) mencionaba que el poder no debe pertenecerle a una sola persona, ya que “el poder está en todas partes, no porque abarca todo, sino porque viene de todas partes” (p. 90).

En conversaciones con la docente de Inglés IV, Samantha decía:

En el aula de clases el poder se construye en la relación docente estudiante. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

La docente tenía conocimiento sobre este término, haciendo énfasis en lo negativo que esto puede ser en el aula de clases, donde los participantes más importantes en el proceso de aprendizaje son los mismos estudiantes. Al igual que el docente de inglés I, Silvestre, al momento de ser entrevistada, Samantha refirió:

Creo que en un salón de clase no hay dominación, más bien jerarquía, pero no dominación. Dominación suena muy negativo. Yo tengo la razón y ustedes no. En un salón de clases la parte discursiva es muy importante, ellos a veces tienen la razón, saben de un tema más que uno, para eso está esto. Es lo importante, el diálogo, para que así se promueva la construcción de conocimientos. Yo no tengo la razón de todo, para eso ellos conversan y logramos construir conocimientos. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Para la docente esto es muy importante debido a que no considera el aula de clases como un lugar lleno de represión donde le estudiante solo va a repetir lo que el docente diga. Esto de nuevo concuerda con Marx (1971), Foucault (1984), Cummins (1996, 2001) con respecto a la existencia de los dominados y dominadores dentro de los diferentes ámbitos de la sociedad, incluyendo el ámbito educativo. Es relevante mencionar que, en sus primeras clases, se observó cómo Samantha hizo énfasis en la importancia que tenía para ellos saberse hacedores del conocimiento, es decir, que ese poder se construía con base a una relación recíproca entre todos ellos. Esta idea coincide con lo presentado por autores como Krashen (1985), Kagan (1994) y Jacobs (2004) sobre el aprendizaje cooperativo como una manera de promover una participación mucho más equitativa entre los estudiantes, al mismo tiempo que incentiva la responsabilidad individual ya que de esta manera los estudiantes aprenden compartiendo sus conocimientos entre ellos.

Ahora bien, cabe destacar que un hecho llamativo en la primera clase de Samantha, el cual causó bastante desconcierto en sus estudiantes, fue el hacerles firmar un contrato, comprometiéndoles al seguimiento de las normas que debían seguir durante el semestre. Este hecho, en lo observado y registrado por el

investigador, tuvo de entrada repercusiones negativas en los estudiantes, específicamente en los gestos y expresiones de asombro que ellos tuvieron el día en que la docente realizó dicha actividad. De tal manera, se refiere a continuación lo que en entrevistas tanto los estudiantes participantes como la docente mencionaron sobre este hecho y sobre la distribución del poder dentro del aula de clases.

Darren, consideraba lo siguiente:

El poder es como una herramienta que el profesor podía usar dentro del aula para establecer su punto de vista, para explicarnos algo más grande, claro, sin que este opaque el nuestro, para que nuestras opiniones y nuestro poder también este allí. Claro, no hay que darle mucho poder al profesor ni mucho menos el poder a los estudiantes. Por ejemplo, yo he estado en clases así, donde el profesor tiene que tener el poder total de la clase. (Entrevista realizada el 29/04/2015).

Al respecto, Darren hacía énfasis en que la distribución del poder dentro del aula podía ser una cuestión numérica y de porcentajes donde para él, el docente podía tener el 60% y los estudiantes el 40%, es decir, el diálogo debía ser una característica remanente y donde se pudiera constatar la premisa de Foucault (1970, 1984) que el poder está, viene de todas partes y va en todas direcciones; un poder con el que muchas veces los oprimidos no saben qué hacer con él cuando se les ofrece. Ahora bien, cuando se le preguntó sobre el contrato que firmaron en clases, él contestó: “al inicio nos hizo firmar un contrato, eso te dice así al inicio que mira, yo soy la que manda”. Sin embargo, Darren consideraba que esto era algo normal dentro de las aulas, decirles a los estudiantes quién llevaba el mando allí. A este respecto Foucault (1984) reiteraba la existencia de

instituciones educativas manejadas bajo el estilo de las cárceles donde se ejercía el poder mediante la corrección y la purificación mediante la disciplina, la vigilancia y el castigo.

En este mismo sentido, Ethan dijo:

Poder y dominio del docente sobre el grupo, poder del estudiante para manifestarse si la clase es de una forma que le gusta o no. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Ethan consideraba que en el aula de clases el poder lo tienen tanto el docente como los estudiantes. Con esto, Ethan tenía claro los roles que jugaban tanto él como sus compañeros y su docente y, al igual que Darren, parecía que el poder se podía cuantificar:

Tenemos las de perder. Normalmente es un 70-30 % con respecto al poder que tiene el estudiante. Lo ideal sería 50-50 %, pero bueno. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Además, con respecto al contrato inicial con la docente, Ethan mencionó:

Al inicio sentó las reglas y muy estrictas, como asustándonos de cómo iba a ser nuestra interacción con ella, por eso trajo hasta un contrato.

Para Ethan, este hecho no fue muy relevante al inicio, lo consideró como algo muy común dentro del proceso de enseñanza / aprendizaje. Como estudiante debía acatar normas.

Patricia por su parte mencionaba:

Pienso que el poder lo tiene la persona que está enseñando a los alumnos para que estos tengan conocimientos. Si el profesor es muy sumiso muy

calmado pues los estudiantes se van a sentir desmotivados e inconformes porque yo estoy aquí para aprender o sea debería presionar, para eso es. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Para ella, el poder era algo bastante importante y tenía que ver con la posición que el docente debía tener y la posición que le pedía a los estudiantes que tomaran. En cuanto al contrato, ella señaló:

Ella es muy ruda. Ella entro con una coraza la primera clase, y con lo del contrato me intimidó ¿ella va a ser así todo el semestre? eso no me gustaba. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Para la estudiante, esta situación particular le hizo tratar a la docente de una manera cuidadosa ya que entendía que la docente quería crear una barrera entre ellos. De hecho, en observaciones de clases, se ve como Patricia en las primeras clases no tuvo participación oral alguna. Es hasta la cuarta clase en la que se observa y se registra una participación oral de la estudiante hacia el final de la clase para resolver una duda que tenía que ver con la actividad a realizar para la siguiente clase.

Para Mirla, la concepción de poder que tenía era la siguiente:

El dominio que tiene el profesor sobre los alumnos y la clase, qué oportunidades tienen los alumnos para participar, te raspo si faltas, si no lo logras. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Es importante mencionar que para Mirla al inicio del curso no encontraba en la docente un efecto positivo en su proceso de aprendizaje debido al miedo que le tenía. En la primera entrevista, respecto al contrato afirmó:

La profesora nos hizo firmar un contrato y bueno a acatarnos a esas normas. Ella pone esas normas y uno se rige por ellas. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Ahora bien, la docente, respecto este hecho mencionado como lo fue la firma del contrato, refirió en la primera entrevista:

Es necesario que el profesor deba tener no más poder, pero si cierta jerarquía para que se mantenga el respeto y las relaciones normales de un alumno con el profesor. De hecho, en la primera clase yo les paso unas normas, unas reglas, como un contrato. Les recalco que la responsabilidad del aprendizaje es de ellos. Yo les digo que estoy ahí para ayudarles, y que su aprendizaje no está en mis manos. Obviamente esto está basado en el respeto y en la comprensión mutua. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Es relevante hacer mención a este hecho y estas palabras de Samantha debido a que ella consideraba que, en las aulas de clases actuales, mantener una jerarquía entre el docente y los estudiantes y mantener el respeto mutuo es algo mucho más difícil. Mencionaba, además:

Tal vez porque el docente en la actualidad es más una herramienta que ya no es prescindible como antes, tenemos muchas otras más. (Entrevista realizada el 28/04/2015).

Las normas y reglas a las que Samantha hacía mención eran lo que ella consideraba de convivencia en el aula de clases y tenían que ver con la participación en clases, la asistencia y por último el modo de evaluación. Al firmar, los estudiantes se comprometían a seguirlas y por consiguiente mantenerse dentro de ellas. En este apartado es importante mencionar, que de acuerdo con Przesmycki (2000) el contrato aparece en Francia en la década de los 60s en una coyuntura política en el que se volvió importante tanto la negociación de los

objetivos que se querían alcanzar como la participación en los beneficios. Freinet (1976) propuso la idea del contrato educativo como una forma positiva y organizada de definir los objetivos a alcanzar, la forma de alcanzarlos, los criterios de evaluación y así velar porque cada estudiante sea atendido teniendo en cuenta sus capacidades y conocimientos (Krashen, 1984).

Durante el semestre y al final del mismo, las ideas de los estudiantes cambiaron un poco. Una vez que esta relación docente-estudiantes se instauró en el marco específico de Inglés I, el entendimiento que tuvieron los participantes sobre el mismo fue señalado por ellos a través de la experiencia durante el curso y en conversaciones con ellos.

Decía Gonzalo haciendo una visión en retrospectiva de su proceso:

www.bdigital.ula.ve
Creo que el profesor pues buscaba que nosotros aprendiéramos, como todos los profesores es lo que se busca al final. (Entrevista realizada el 26/06/2015).

La visión y perspectiva de Valeria reflejada en la entrevista al final del curso también cambió un poco:

Como era él pues uno no se sentía tan dominado, con una presión y pues uno aprendía como llevaba el ritmo. Él era más relajado y eso es bueno. Así uno solo iba aprendiendo. Yo creo que a nivel académico pues como él tenía más experiencia obviamente él tenía el poder sobre el grupo. (Entrevista realizada el 25/06/2015).

Al respecto, Fernanda tenía una visión diferente, debido a la relación final que pudo instaurar con el docente debido a las calificaciones que la estudiante al final del semestre pudo lograr, las cuales no fueron de su agrado:

El profesor estaba para que me corrigiera, para eso estaba él. El me corregía sin groserías, era bien, se dice de tal manera, se hace así, me decía, pero no le entendía y yo pues bueno le decía que sí. De todos modos, yo pasaba desapercibida. Es que si uno no comete errores pues no aprende. Bueno hay que cometerlos. Ese fue mi error. (Entrevista realizada el 25/06/2015).

Para Fernanda, solo hubo “una relación respetuosa y ya”, es decir, ella nunca manifestó un interés por la materia dentro y fuera del aula debido a sus capacidades lingüísticas en inglés, las cuales consideraba muy limitadas y que le ocasionaron conflictos durante todo el semestre. Es importante referir cómo era su postura en clases: sentada con la mirada puesta la mayoría del tiempo en sus libros o la ventana (ya que después de algunas clases se sentaba en uno de los pupitres traseros justo al lado de las ventanas y antes lo hacía en primera fila), el cabello suelto tapando al menos una parte de su rostro y, en ocasiones, alguno de sus brazos sirviendo de apoyo para la cabeza. El comentario de Fernanda sobre la existencia de una relación respetuosa con el docente surgió debido al cambio de pupitre en el que se sentaba durante las clases puesto que al inicio era muy cercana al docente, pero conforme pasó el semestre movió su lugar hacía atrás, al punto de participar oralmente mucho menos de lo que lo hacía al inicio.

Pedro por su parte decía:

Mi relación con el profesor era normal. A todos se les exigió igual, aunque bueno, nos trataba diferente, no sé si me entiende. (Entrevista realizada el 25/06/2015).

Y es que, gracias a las observaciones, se podía corroborar esta situación a la que Pedro refería, “nos trataba diferente”. Pedro se refería a esto debido a que

consideraba que existía algo de discriminación en el aula, pues aquellos que no participaban en forma oral con frecuencia durante la clase eran constantemente interrogados por el docente y por el grupo. Se refiere a este caso el siguiente análisis tras la grabación en video de una de las clases:

Se observó como el docente realizaba mayor cantidad de preguntas y daba mayor cantidad de turnos de habla a un par de estudiantes en específico. Se registró que el promedio de preguntas en forma oral del docente al resto de estudiantes en dicha clase (sin contar participaciones libres) fue de cuatro (4), mientras que para este par de estudiantes fue un total de siete (7), en las cuales cinco (5) de ellas no hubo una participación efectiva. Es un hecho que el docente buscaba más a este grupo de estudiantes por una razón que él conocía. (Grabación realizada el 26/05/2015).

Al respecto, tras haber sido mencionado este hecho como un posible acto de discriminación o preferencia en clases, Silvestre mencionó:

Sus herramientas lingüísticas eran muy escasas, por presión social, porque no tenían la competencia lingüística para enfrentar el grupo. Yo era muy directo con ellas, no para intimidarlas sino para ver si salían de ese letargo en el que estaban, si dejaban la pena. Yo siempre les decía es complicado ser un profesional de lengua y ser tímido. (Entrevista realizada el 29/06/2015).

Esta opinión, dentro de las situaciones observadas y los comentarios referidos por los estudiantes reflejó dos cosas; la primera es que queda claro el propósito del docente y sus actuaciones llevaban un propósito educativo remarcado, lo cual, al final del día, es parte del proceso de enseñanza de la lengua extranjera y parte del rol que debe jugar el docente, de facilitador, tal como lo señala uno de los objetivos del programa de la materia “fomentar el uso del idioma inglés en diferentes contextos comunicativos, tanto en forma oral como

escrita” (Proyecto de Transformación del Departamento de Idiomas Modernos en Escuela de Idiomas Modernos, 1997). La segunda, como han sido señaladas en esta y otras opiniones es que se reflejó que la competencia en la lengua extranjera fue un factor fundamental en el establecimiento estas relaciones de poder.

Haciendo referencia al primer punto, Berger y Luckmann (2001) recuerdan que la acción pedagógica en la escuela siempre es ejercida por un docente que cumple un rol dentro de la institución educativa. Este rol forma parte de una serie de características tipificadas producidas por la interacción social (en el aula en este caso) que hacen entender en primera instancia cuál es el rol o funciones del docente y cuál es el rol o funciones de los estudiantes. Ahora, los estudiantes no son conscientes de la arbitrariedad cultural que se les está imponiendo y por eso relacionan su interés por la asignatura, es decir, por los significados que han sido seleccionados para su enseñanza y aprendizaje, con la actitud del docente en la clase, considerando que es él quien guía la clase y ellos son los guiados en el proceso de aprender. Bourdieu (1996) y Berger y Luckmann (2001) recalcan la importancia del “rol de docente como cualquier otro rol se construiría a través de la interacción que se realiza en un grupo social, ya que es allí donde se crean los esquemas tipificadores que dan sentido y significado al mismo” (p. 60).

De lo anteriormente expuesto, resultó que las relaciones de poder docente-estudiante que se instauraron en este curso de Inglés I, estuvieron manejadas desde el punto de vista de Marx, 1978; Foucault, 1984; Cummins, 1996; Smith, 1998 sobre el poder como una percepción disciplinar, más que soberano y

jerárquico donde el docente actuaba como dominador y los estudiantes como dominados. Así lo refería el docente, Silvestre, en la entrevista final:

No es más que una relación donde los poderes se distribuyen en tanto que la misión y objetivo que tengo como participante de este proceso, hoy puedo aprender, mañana enseñar, debo tomar y asumir mi rol. (Entrevista realizada el 29/06/2015).

Este y los comentarios anteriores ayudaron a constatar que, según Bourdieu (1996), el docente es legitimado por el sistema educacional y la sociedad en general, otorgándole cierta autoridad sobre los estudiantes que no es cuestionada por el grupo social, “porque de esa forma validan la acción pedagógica del docente como emisor legítimo de la cultura” (p. 62). Por ello, tanto los estudiantes como el docente tuvieron desde inicio a fin una perspectiva clara de lo que el término poder tenía y de lo que con él se podía hacer. Si bien la perspectiva de los estudiantes cambió un poco por la experiencia, positiva o negativa bien sea el caso, la relación se instauró y los resultados obtenidos se dieron gracias a esta relación.

En cuanto a Samantha, en Inglés IV, este hecho le ayudaba a generar una posición y un rol que tanto ella como sus estudiantes debían asumir dentro del espacio en el que se desarrollaba el proceso de enseñanza/aprendizaje. Con referencia a estos casos, se presenta el siguiente análisis tras la grabación en video de una de las clases:

En observaciones de las primeras clases, y comparación con el video, la cantidad de participaciones orales de los estudiantes (voluntarias o no) iban en aumento, comenzando en cinco (5) participaciones totales la primera

clase, hasta un total de doce (12) participaciones en la sexta clase. (Grabación realizada el 06/04/2015).

Esto se debía a un hecho que Ethan describía muy bien en la entrevista final:

Ella llegó a ser menos estricta, más permisiva, pero sin dejar de lado lo que hacía la clase seria. Osea, ella pues fue cediendo, vio nuestras reacciones y pues la cosa fue mejorando. Hubo mayor conciliación, hizo que la dinámica de la clase fuera más fácil. (Entrevista realizada el 24/06/2015).

Patricia, al igual que Ethan también encontró de gran ayuda cómo la docente llevó el desarrollo de las clases durante el semestre. Para ella el inicio fue complicado. Así como se mencionó anteriormente, su relación con la docente se fue construyendo con base al tiempo. De allí a que sus primeras impresiones iban a cambiar:

Entonces al inicio yo llegaba a clases medio perdida porque no alcanzaba a leer, entonces no participaba porque tenía miedo a meter la pata, y más como era ella. Pero bueno después ella bajo la guardia, yo no respondía o participaba mucho primero por miedo y porque no leía lo suficiente. Luego ella ayudaba y ahí era cuando yo medio entendía y entonces ahí si hacía preguntas. (Entrevista realizada el 24/06/2015).

Para Darren, la relación con la docente se dio gracias a la empatía que tuvieron. Para él, la docente siempre estuvo a disposición suya para enseñar y a pesar de lo estricta que parecía y pudo ser, consideró que hubo un aprendizaje.

Con la profe pues sentí un poco mas de empatía, me cayó bien y pues sentí que se me dio confianza. Así es mucho más fácil pues, cuando hablarle al profesor ya no te causa miedo. (Entrevista realizada el 29/06/2015).

Por su parte, Mirla no mencionaba lo mismo:

Sentía con la profe algo de confianza, pero con su carácter estricto yo me sentía cohibida, sentía que podía dar más, pero la veía y me daba miedo. (Entrevista realizada el 24/06/2015).

Estas dos actitudes, una opuesta a la otra, tenían mucho que ver con las participaciones que ambos estudiantes tenían durante las clases. Es por ello que se presenta a continuación como en uno de los videos de las clases, se observó lo siguiente:

El participante Darren llegó a tener cuatro (4) participaciones orales en una clase, que sin ser efectivas o no, generaron de la misma manera cuatro (4) reacciones distintas en la docente y sus compañeros. En la primera, la reacción de Samantha fue de afirmación, con un leve ademán asintió la cabeza en señal de aprobación y prosiguió la clase. En la segunda participación de Darren, Samantha pidió si algún otro estudiante tenía una opinión diferente. En la tercera, el estudiante realizó una pregunta a la cual la docente pidió se consultará la respuesta en las lecturas; y en la cuarta participación es Samantha quien le pide se acerque a completar unos ejercicios en la pizarra y Darren hizo un comentario en tono de juego mientras se acercaba y tanto estudiantes como la docente sonrieron como señal de aprobación y complicidad. (Grabación realizada el 21/05/2015).

La participante Mirla no tuvo ninguna participación oral voluntaria en la clase. Samantha le hizo una pregunta respecto a un tema de la lectura, pero ella hizo un gesto con la cabeza en señal de negación y dijo en español que no había tenido tiempo de llegar a esa parte de la lectura, entonces Samantha continuó para preguntarle a otro compañero. (Grabación realizada el 21/05/2015).

Esto encaja con lo expuesto por Cazden (2001) en cuanto a la influencia que el constante *feedback* y el oportuno monitoreo por parte del docente, le hace ganar en confianza al estudiante. A pesar de lo comentado por Mirla anteriormente y lo expuesto mediante esta grabación de una clase, la docente consideraba la posibilidad de darles los mismos turnos de habla a sus estudiantes.

Por ello, en la segunda entrevista Samantha decía:

Los estudiantes necesitan tiempo para participar, pero no todo el tiempo funciona así. Hay estudiantes que no participan, que no intervienen, entonces es diferente. La verdad uno como profesor no puede poner el dedo sobre alguien que no participe porque uno no sabe el motivo, había que ver qué pasaba con ese estudiante. (Entrevista realizada el 05/06/2015).

Mirla, en su entrevista final mencionó:

La profesora, pues, dentro del salón sí era muy seria y muy cortante, afuera uno la saludaba y pues contestaba normal. Pero ella creaba como una barrera que golpeaba, entonces uno veía que era como para evitar el exceso de confianza para que los estudiantes no malinterpretaran. (Entrevista realizada el 24/06/2015).

Se puede señalar entonces que tal como lo indicaron los informantes, las relaciones de poder instauradas a lo largo del semestre en ambos cursos, funcionaron bajo la idea de las relaciones colaborativas de poder (Cummins, 1996; 2001), las cuales, de acuerdo a la teoría citada en este estudio, funcionan bajo la idea que la cantidad de poder no se encuentra fija ni está predeterminada, sino que puede ser generada en las relaciones interpersonales e intergrupales y así los participantes son empoderados a través de la colaboración y no de la imposición. Tanto Silvestre como Samantha creyeron y presentaron que la mejor manera de desarrollar un ambiente educativo más idóneo era bajo un espíritu educativo colaborativo, donde ese poder que está en todas partes y viene de todas partes (Foucault, 1984) se distribuyera de la mejor manera entre los participantes.

Con el fin de concluir esta primera categoría, es importante señalar que el establecimiento de las relaciones de poder docente-estudiante no es un proceso

lineal ascendente o descendente sino más bien es recursivo (Cummins, 2001; Freire, 2003, Cohen, 2008, Cazden, 2011) además que es un proceso personal. Si bien se encontraron similitudes y hechos que permitieron un mejor balance en el establecimiento de la relación en el aula conforme pasaban las clases, existieron muchos factores tanto internos como externos que modificaron en cierta forma cada situación tanto personal como de cada aula de clases que fue parte de esta investigación. Aunque sus participantes consideraban que el poder recaía en el docente solamente haciendo ver este proceso como una relación meramente coercitiva, durante y al final del proceso la lectura fue diferente, gracias al haber contrastado la información de los participantes y lo observado con la teoría, puesto que ambos docentes buscaban el empoderamiento de los participantes del proceso educativo, tomando en cuenta sus roles y a través del acuerdo, de la colaboración y no simplemente de una imposición.

A continuación, se describe con mayor detalle la segunda categoría que emergió de este estudio, la cual está muy conectada con la primera, tomando en cuenta el género de los participantes de estas relaciones de poder establecidas en el curso.

Categoría 2:

La influencia del género de los participantes en el establecimiento de estas relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera:

- a) **El desarrollo de la lengua extranjera en la relación hombre-hombre, hombre-mujer o mujer-mujer.**

En esta categoría, se presenta cómo el género (desde la perspectiva expuesta al inicio de este estudio) influye en el establecimiento de las relaciones de poder en el aula de clases. Además, esta categoría busca develar cómo fue el desarrollo de la lengua extranjera en los estudiantes en tanto que la relación hombre-hombre (estudiante masculino, docente masculino), hombre-mujer (estudiante masculino, docente femenino o docente masculino, estudiante femenino) y mujer-mujer (docente femenino-estudiante femenino). Por tanto, dentro de las clases de Inglés I y de inglés IV, a cargo del docente Silvestre y de la docente Samantha respectivamente, emergieron ciertos aspectos que son considerados a continuación.

En conversaciones con el docente de Inglés I, Silvestre, la relación establecida con todos los estudiantes dentro del aula de clases, para él, fue la misma. En otras palabras, para él, no existían algunas características que pudieran ser relevantes en sus estudiantes y les discriminara por ellas. De acuerdo a esto, Silvestre decía:

Es imposible que le prestes atención a cosas que no sean importantes para la materia, o sea, todos tenemos una función y yo soy una herramienta, y como herramienta estoy ahí para todos sin importar cómo sean o de donde sean. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

En este aspecto, para Silvestre, el género nunca había sido considerado como una limitante o como una característica física o psicológica que debiera tomar en cuenta en su praxis docente. Sin embargo, en el desarrollo de las relaciones interpersonales y de esa relación de poder docente-estudiante, no expresa pero siempre latente, se observaron en Silvestre ciertas acciones y actitudes que se basaron directa o indirectamente en el género de sus estudiantes. Por ejemplo, en una de las grabaciones de las clases se pudo notar lo siguiente:

...Silvestre estaba explicando un punto gramatical durante clase, dando ejemplos en el pizarrón y le preguntó a uno de los estudiantes cómo resolver esa duda. Al no obtener respuesta de ese estudiante, se dirigió a otro, este tampoco dio respuesta. Guardó silencio, miró a su derecha y le dijo al estudiante moviendo los brazos y sonriendo: *Pedrito, come on, I know you know this one!* A lo que Pedro le sonrió y dijo que no sabía pero que su amiga sí y riendo la señaló. Silvestre sonrió y dijo: *Is she the only one?* Entonces esperó por la respuesta de la compañera. Tras la respuesta Silvestre la señaló y dijo: *When you are right, you are right!* Y ella contestó sonriendo: *As usual!* Luego continuó la clase sonriendo con ella y volteándose continuó escribiendo otro ejercicio en el pizarrón mientras los estudiantes lo observaban... (Grabación realizada el 24/04/2015).

En la siguiente entrevista hecha a los participantes se interrogó al docente sobre estas situaciones. Al preguntarle por la relación con sus estudiantes de género femenino, mencionaba:

Yo creo que, si se puede llamar eso relación, con algunas muchachas hubo cierto acercamiento, se le puede llamar amistad. Otras muchachas no por bueno, tal vez las intimidé, son muy tímidas y no hablaban. Yo vi unas dos o tres que no sé si me tenían temor, no se sentían cómodas no sé por qué. No me buscaban ni nada. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Dicha pregunta surgió debido a la atención que en las clases Silvestre prestaba a sus estudiantes, tanto de género masculino como femenino. Es necesario recordar algunas palabras de Silvestre con respecto a esta distribución de poder:

Dentro del aula los poderes pasan por saber cuándo actuar y cómo, no es hacer lo que digo yo o ellos, es hacer lo que se debe hacer. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Según Silvestre, “hacer lo que se debe hacer” significaba cumplir con el rol de estudiante o docente, cual fuera el caso, dentro de un ambiente de cooperación y colaboración. Por ello mencionaba que tan solo él era una herramienta la cual hacen uso los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje, en este caso de la lengua extranjera.

Para el docente no debía existir alguna diferencia en el trato y la distribución de los tiempos de habla respectivos a cada estudiante. Sin embargo, en algunas ocasiones se observaba una cierta inclinación hacia las estudiantes de género femenino, de allí que mencionara en la entrevista final que con algunas pudo haber algún vínculo amistoso. De hecho, haciendo una comparación entre dos de las clases grabadas en video, se pudo ver cómo este grupo de estudiantes de género femenino iba ganando en cantidad de participaciones orales dentro del aula y cuáles fueron algunas de las características observadas en el docente

sobre la diferenciación en el trato con sus estudiantes. Respecto a esto, el investigador refirió lo siguiente:

(...) por ejemplo, las estudiantes que más participaban (X, sentada justo al lado del escritorio del docente y X, en el primer pupitre de la fila del medio), de cuatro (4) participaciones orales en la primera clase grabada, pasaron a diez (10) participaciones orales en la segunda. Dichas participaciones no eran del todo productivas en cuanto al tiempo en que se efectuaban y a los temas de las clases se referían. (...) por ejemplo, la estudiante X (al lado del escritorio) interrumpió al docente para contarle sobre la vez en que fue a Estados Unidos y pudo ver la nieve (ya que practicaban el pasado simple y el docente había dicho la palabra *Snow*). Durante su historia, que duró varios minutos, el docente sonreía, inclinaba su cabeza hacia abajo y reía mientras se tomaba el estómago y miraba a los demás estudiantes y le decía a la estudiante X, en el primer pupitre de la fila del medio: *Look that, how about that*. La estudiante reía y decía: *Hey Silvestre, It's real, don't laugh!* Mientras la estudiante que relataba la historia decía: *It's true!* Y ella también sonreía. Durante este periodo, algunos estudiantes seguían la conversación, otros conversaban entre ellos y reían por otras cosas... (Grabación realizada el 26/05/2015).

Bien sea que estas participaciones fueran extensas o no, efectivas o no, estas participaciones implicaban una mayor dedicación de tiempo por parte del docente para con estas estudiantes.

Para Valeria, la relación con estudiantes y docentes tanto de género femenino como masculino ha sido siempre igual. La estudiante mencionó:

Aprender con mujeres y hombres es indiferente. Acá pues estudio con mujeres, pero me llevo mejor con hombres. Las mujeres son muy problemáticas. (Entrevista realizada el 05/06/2015).

Con respecto a los docentes y en específico sobre Silvestre y sus clases, mencionó:

Depende si él es didáctico o si ella lo es. Este profesor pues sabe y ayuda mucho. Hay mujeres que también son así. Entonces creo que es indiferente si es mujer u hombre. Siempre he tenido profesoras. Me gustan como dan clases. Aunque, tengo este profesor y otro antes que me encantó como dio clases, pero creo que las mujeres saben más, osea por eso les entiendo más. Él me trata bien, él molesta y se ríe. Bueno, no lo veo ni como amigo ni como padre, nada. Es un profesor. Para eso está. (Entrevista realizada el 05/06/2015).

Por tanto, para Valeria, lo que pueda aportar o no el docente para ella no pasaba por su género sino por lo que académicamente podía aportarle, a pesar de sus inclinaciones sentimentales hacia otras mujeres (como mencionó en la segunda entrevista), sin ser abiertamente perteneciente a la comunidad LGBTI; esto no tuvo alguna incidencia en clases en el establecimiento de la relación con Silvestre. Para Valeria, su producción oral y escrita en clases no estuvo afectada en ningún momento, incluso, al final del semestre, Valeria se consideró como una de las estudiantes que establecieron una relación más amistosa con Silvestre, debido a que como ella mencionó:

Conversaba contigo afuera del salón, era chévere. Y una podía ir a su cubículo y preguntarle cosas. Aparte él preguntaba sobre cosas que hacíamos antes de empezar la clase y eso, entonces eso va haciendo que la clase sea más didáctica. Él es el profesor, eso no cambia, pero lo lleva de manera más didáctica siendo chévere. (Entrevista realizada el 25/06/2015).

Para Fernanda, su experiencia con Silvestre fue un tanto diferente. Para ella, a diferencia de Valeria, su aprendizaje es considerado más efectivo cuando sus docentes son de género masculino, tal como es el caso con Silvestre. Ella mencionó en la primera entrevista:

Profesor, siempre con profesor. Tengo la visión de que los hombres buscan explicarle más a las mujeres, más atentos, buscan resolver los problemas y las mujeres no. Mientras que las mujeres son más problemáticas, lo digo porque es así. El profe en realidad atiende a todos, es que claro hay muchas más mujeres que hombres. Y el profe las trata mejor a ellas, porque son mujeres pues. (Entrevista realizada el 24/04/2015).

Estos comentarios de Fernanda son interesantes. En las notas tomadas durante algunas de las clases observadas se pudo denotar lo siguiente:

El docente está explicando lo que tienen que hacer sobre el país que deben hablar. Una estudiante interrumpe para preguntar si deben traer alguna lámina o presentación. El docente les dice que tiene que ser escrito primeramente y oral después, que el escrito debe ser enviado al final de la semana como fecha tope. Pregunta si hay dudas. Una estudiante dice, a mí no me gusta el país que me tocó. El docente se ríe, se acerca a ella, se apoya en el escritorio que está al lado del pupitre de la estudiante y le pregunta sonriendo por qué. Porque no se nada, dice. Un estudiante interrumpe; ¿Cuál te tocó? Irlanda, dice ella. El docente ríe y dice, anda se caballero y cámbiaselo que el tuyo es fácil, es Estados Unidos ¿no? No profe, dice él. Se ríe. Ella dice, profe dígame que me lo cambie (hace pucheros y gestos al docente) El docente se voltea y le dice al estudiante: ¿Cómo vas a decir que no a eso? Vamos a ayudarla y cambiamos ¿sí? El estudiante dice: voy a pensarlo. El docente se voltea hacia la estudiante y le dice: Bueno si no te lo cambia, tienes tiempo para que te acerques a mí, me preguntes, yo te ayudo, verás que es fácil. Ella se ríe y el docente también. ¿Alguna otra duda? Dice el docente. Algunos atrás están hablando entre ellos y una estudiante se voltea y dice: Muchachos, ¿que si tienen alguna duda? El docente la mira y dice: ¡Gracias! y sonrío. Espera, da una palmada, mira a los lados y dice: Bueno, los países ya están, ahora vamos con el tema (...) (Grabación realizada el 26/05/2015).

Es una situación, como se menciona en la teoría de esta investigación, que la cultura latinoamericana es por esencia matricentrista, por tanto, la deferencia y atención es siempre mayor para con las mujeres. Tal como mencionan Bourdieu, (1996), Krause-Fuchs (2007) y Becerril (2012) es una latente combinación cultural

de machismo, de servicio, y de veneración que hace ver a la mujer como un ser al cual se trata con respeto e incluso con un cariño afectuoso y diferente al que existe entre hombre y hombre. Este es el caso que Fernanda consideraba, las mujeres podían recibir mayores atenciones por parte del docente debido a una cuestión cultural. Además, Fernanda mencionó:

Bueno, es hombre pues y los hombres siempre les sonríen a las mujeres. Pero normal, osea nada malo, pero cohibía. (Entrevista realizada el 05/06/2015).

Esto contestó a la pregunta sobre su relación con Silvestre, para ella, los hombres saben cómo tratar a las mujeres y cómo poder ayudarlas debido a que les respetan y los considera menos problemáticos que las mujeres. Para Fernanda, su participación oral y escrita dentro del aula de clases se vio afectada en cuanto a la cantidad de oportunidades que ella generó y que el docente instó. Esto concuerda con lo que mencionaba en la segunda entrevista:

Él dice que quiere que todos pasemos de nivel, pero se hace notar cuando alguien no estudia, se nota porque no participa y cómo pasa alguien que no habla, no le pregunta. (Entrevista realizada el 05/06/2015).

Para ella, también existía un grupo en el cual el docente centraba más su atención, al cual se hace referencia en análisis en la siguiente categoría.

En cuanto a la relación de Silvestre con los estudiantes de género masculino, el docente era consciente que no se les podía tratar de la misma manera que a las mujeres. Era una cuestión de respeto lo que consideraba

Silvestre tenía con las estudiantes de género masculino, respecto a esto se cita lo dicho por Silvestre a continuación:

Ah bueno, desde un inicio con los hombres pues un poco más de amistad, en específico con uno, tal vez el contexto se prestó para eso, para que haya un poquito de amistad. Y bueno, con los demás no, básicamente la relación normal docente estudiante y todo lo que hablamos se limitaba a la parte de la clase, contenidos, dudas. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

El docente considera que, en las relaciones interpersonales, un hombre se refiere de una manera diferente a una mujer en comparación con un hombre (Bourdieu, 1996; van Dijk, 2002; Krause-Fuchs, 2007; Becerril, 2012). Esto mismo encontraba él en el aula de clases. Pero, esta relación con los estudiantes de género masculino no era igual a la que establecía con las de género femenino. No por ello, a todos los hombres los trataba igual, era más una cuestión de empatía y/o de afinidad con ellos, o como el docente mencionaba si el contexto se prestaba para eso, es decir:

Pues eran los temas de conversación dentro y fuera del aula, las personalidades de los estudiantes y el interés de conversar con uno. Eso a veces hace que tú los trates diferente, porque los empiezas a conocer. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Esta situación se observaba en tres de las grabaciones hechas, ya que normalmente con los estudiantes de género masculino el docente utilizaba el apelativo *Mister* (Señor) y luego el nombre, con un estudiante en específico utilizaba *My brother, My Mister* (Mi hermano, señor) y luego el nombre. De hecho, Gonzalo entendía esta situación, aunque para él esto era considerado como algo normal, como algo muy usual y común que los docentes de género masculino

tienen con los estudiantes de su mismo género, incluso en la forma como Silvestre trataba a las estudiantes de género femenino.

Sí he visto en algunos casos que el profesor ha tenido preferencias más con mujeres que con hombres, les presta más atención a las respuestas de las chicas que de los chicos. Sí las trata más bonito. A los hombres pues como hombres, a las mujeres usa pues más palabras, sonríe. Prácticamente les centra la atención a ellas, si uno se dirige al profesor pues él contesta, pero yo veo que les presta más atención a las mujeres, pero si tú ves, cuando trataba a "X" era mucho más panas, se cayeron bien pues, a mí me daba confianza a los demás también, pero ellos tenían más confianza, echaban cuento y eso en inglés. Yo siempre veo la forma en que el profesor interactúa conmigo, si lo deja a uno a la deriva, si es pedante o no, eso es lo que me afecta. (Entrevista realizada el 26/06/2015).

Estas palabras de Gonzalo se dieron tras una entrevista al final del semestre. Para él, esta situación no afectó la relación con el docente, ni tampoco le hace pensar que los demás obtuvieron algún beneficio académico de parte del docente. Para Gonzalo, la forma en la que Silvestre se relacionó con él se debía a que podía comunicarse oralmente en forma mayormente efectiva.

Con respecto a Pedro, las situaciones y momentos de interacción entre él y el docente fueron diferentes a las presentadas con Gonzalo. Para Pedro, el factor género si tuvo que ver en el establecimiento de sus relaciones con el docente. Consideraba que por su manera de actuar y desenvolverse oralmente se ganó a confianza del docente.

Yo pienso que nos trata de la misma manera, no es irrespetuoso. Bromea más con las mujeres y ahora que pienso conmigo también, debe ser por la empatía y porque yo me la paso con mujeres. (Entrevista realizada el 02/06/2015).

Esto decía él en una de las entrevistas. Además, en video se podía observar que a diferencia del uso del apelativo *Mister* (o del trato más cercano con el estudiante "X") con Pedro pasaba algo diferente, le decía Pedrito. Este diminutivo de su nombre iba acompañado con tratos mucho más similares a los tenidos con las estudiantes de género femenino. Pedro agregaba al respecto:

Creo que los profesores tienen más empatía con las mujeres. Ahorita es específico pues se nota con varias mujeres, porque hay algunas que saben mucho. Por mi condición, si se puede decir de esa manera, tengo más empatía para estudiar con mujeres más que con hombres, entonces él me trata igual que ellas, claro, yo no lo veo mal, no me ofende ni nada. (Entrevista realizada el 02/06/2015).

Ante esta situación, en conversaciones con Silvestre, este dijo:

Exacto, tal vez era eso, el cariño o la manera pues de tratarlo porque se veía muy amigable y pues él permitía eso, pero nunca hubo roce ni nada, al contrario, no era amistad, pero si había muy buen trato, le decía Pedrito, por ejemplo, es un buen estudiante y buena persona. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Sin embargo, estas condiciones de buen estudiante y buena persona que mencionaba Silvestre no podían ser las razones por las cuales le llamaba Pedrito, pues entonces a los demás estudiantes que reunieron estas características también les hubiera llamado por su diminutivo. Esta situación ocurrió solo con Pedro, quien abiertamente en una clase dijo que era gay al citar un ejemplo con su novio. Al profundizar sobre este tema con Silvestre, él mencionó:

Bueno sí me acuerdo, pero no, no creo que lo llame así porque sea gay, sino creo que es porque es el más joven de todos, y su manera de ser, el cariño que transmite, tal vez, pero creo que mi intención nunca fue hacerlo

ver como el gay o menos, bueno, discriminarlo por ser así. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Para Pedro, la relación establecida con el docente basado en esta confianza le permitió participar oralmente en mayor cantidad que otros de sus compañeros, ya que, a mayor confianza, mayor participación y mayor distribución de poder para afirmar su identidad (Foucault, 1984; Cummins, 2001). Bien sea sus aportes orales eran efectivos o no para el docente y para la clase, su participación era constante. Dichas participaciones le permitían recibir apoyo del docente y de los compañeros. Por ello agregaba al respecto:

Como yo participaba y las muchachas participaban pues, aja, nos corregía y así uno iba aprendiendo, si uno no habla pues no le corrigen y cómo se aprende. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Estos comentarios ofrecidos por Silvestre, Valeria, Fernanda, Gonzalo y Pedro, confirman que las actividades que se generaban dentro del aula de clases con respecto al género de los participantes en el establecimiento de estas relaciones de poder en el aula de clases de inglés como lengua extranjera se enmarcaron en la confianza que los estudiantes iban ganando conforme las clases iban transcurriendo. Esta confianza estaba basada en los diferentes tratos que recibían los estudiantes por parte del docente, en específico conforme al género, pero mayormente por el nivel de lengua extranjera que estos tenían.

De acuerdo con Foucault (1984) y Amorós (1998) la influencia que el ejercicio del poder del docente en el aula de clases tiene sobre los estudiantes es importante para poder entrever cómo esta actuación tiene matices y actuaciones

diferentes en los estudiantes. Es por ello que, bajo la lupa de la teoría feminista, el género subyugado pasa a ser aquel que tuvo menores privilegios, en cuanto a participación y actividad dentro del aula de clases. Sin embargo, este análisis sobre la posible discriminación de género presentada en estas clases, pasaba principalmente por la facilidad de comunicación e interacción oral que las estudiantes de género femenino y el estudiante abiertamente gay (homosexual) obtuvieron por el entorno cultural en el que se encontró inmerso esta investigación, donde las mujeres obtienen mayores atenciones por su esencia matricentrista (Bourdieu, 1996; Becerril, 2012).

En conversaciones con la docente Inglés IV, Samantha, la relación establecida con todos los estudiantes dentro del aula de clases se mantuvo siempre en la misma tónica. Para ella, tomar en cuenta el género de los participantes como una característica limitante o discriminatoria siempre ha sido algo que no tiene por qué afectarle a ella y a sus estudiantes.

Sin embargo, Samantha reflejaba en las conversaciones tener una mayor y mejor comunicación con personas del género opuesto. Esto en el aula de clases no había reflejado hasta el momento algún problema o dificultad.

Explicarles a mujeres u hombres es igual. Aunque tengo más amigos que amigas. Para mí es más fácil hablar con hombres que con mujeres. Aunque en clases, para enseñar como tal no hago ninguna diferencia o por lo menos trato de no hacerla. Aunque si me doy cuenta que, en los salones, sobre todo en este participan más los hombres que las mujeres, y eso que en los salones siempre hay más mujeres que hombres. Entonces no sé, cada salón varía. Pero siempre se me da más hablar con hombres que con mujeres. (Entrevista realizada el 05/06/2015).

Para la docente, la participación oral de sus estudiantes se debía en gran parte a que no hacían lectura previa del material y por lo tanto la cantidad de aportes en forma oral en las clases se reducía. Para ella, la participación reflejaba directamente el conocimiento y manejo del tema que los estudiantes podían tener y por ello encontraba llamativo que a pesar de tener más estudiantes de género femenino en el aula que estudiantes de género masculino, la cantidad de turnos de habla que tienen ellos es mayor a las que tienen las mujeres. Ahora bien, la mayoría de las participaciones orales se debían en su mayoría a un estudiante de género masculino en específico, el cual también participó en esta investigación y se detalla a continuación. Sin embargo, cabe destacar que el establecimiento de las relaciones de poder no solo se circunscribe a los turnos de habla (Foucault, 1984; Freire, 1998; Smith, 1998).

www.bdigital.ula.ve

Ethan, por su parte consideraba que en el establecimiento de su relación con la docente Samantha, su género tuvo una influencia y la tomaba como una situación que manejaba a su favor. Al respecto señalaba:

Me he dado cuenta que las profesoras tienden a ser más maternas y comprensivas, más cálidas y atentas. Los profesores no. Tienden a ser más reservados y alejados. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Estas fueron unas de las palabras que Ethan mencionó en una de las entrevistas cuando se le mencionó al respecto de la constante participación oral que tiene en el aula de clases. Para él, siempre ha sido mucho más fácil relacionarse con mujeres que con hombres, por ello, se sentía mucho más a gusto con las docentes. Además, agregaba:

Con la profesora pues es mucho mejor. Las mujeres son mucho más organizadas, ella lo es, por eso me gusta recibir clases de ella, de las mujeres en general. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Tanto para Ethan como para Samantha, se estableció una relación basada en un desenvolvimiento productivo dentro del aula de clases y esto según Aguilar (2008), Gargallo (2008) y Ruiz (2010), es una de las características importantes para el establecimiento de las relaciones de poder ya que como los autores refieren, poco a poco ha ido distribuyéndose ese poder-dominación dentro de las aulas de clases para que, sin distinción alguna, desarrollen todo su potencial en la sociedad y en la educación.

Respecto a la posible discriminación o no por géneros dentro de las clases, Ethan agregaba algo muy importante:

Yo siendo gay para mí es más fácil relacionarme con mujeres que con hombres. Porque a los hombres les cuesta relacionarse más con gays, relacionarse conmigo. Les da pena, miedo, no sé, no les gusta. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Respecto al desenvolvimiento de Ethan, la docente reafirmó este hecho señalando lo siguiente:

Yo creo que, en este salón, sobretodo los varones homosexuales participan casi por igual, aunque los homosexuales son más aplicados, sin duda. Lo que más me interesa es nivel de lenguaje, su nivel de concentración, lo aplicados que son, que leen, se instruyen, asisten a preparadurías, entonces uno tiene más empatía con ellos, dentro y fuera del salón de clases. (Entrevista realizada el 29/06/2015).

Este comentario presentado por Samantha permite corroborar con claridad lo antes expuesto sobre el desenvolvimiento productivo en las clases. Además,

queda claro también que la docente le daba gran importancia a la relación que ella instauraba con los que asumían su actitud de estudiantes interesados en aprender. En una de las grabaciones realizadas en esta clase el investigador constató estas ideas con lo siguiente:

La docente está haciendo en la pizarra un mapa conceptual sobre el tema de la clase y pregunta abiertamente a los estudiantes sobre quién desea continuar el siguiente punto. Participan dos estudiantes (Ethan es el primero de ellos) Se pone de pie y va escribiendo en la pizarra el siguiente punto. La docente y sus compañeros lo observan. Cuando termina ella le dice: Muy bien, ¿qué entiendes en esta parte? Él se detiene y le explica lo que considera, ella asienta la cabeza y dice: Excelente, justamente eso. Procedía a continuar, pero Ethan interrumpe para formular una duda. La docente mira a los compañeros y pregunta si alguno tiene respuesta y la compañera de Ethan, Patricia responde. Samantha asienta y sonríe y continúa la clase. (...) terminada la clase Ethan y Patricia se acercan a Samantha para resolver dudas y al parecer apuntan una cita en el cubículo para conversar sobre temas de la clase. (Grabación realizada el 21/05/2015).

Es importante la mención de esta situación puesto que en la mayoría de las clases las participaciones de estos estudiantes y algunos otros más eran constantes. Las respuestas de Samantha ante estos estudiantes siempre eran positivas (sonrisas, ademanes, gestos positivos) en búsqueda de resolver sus inquietudes y dudas.

Darren consideraba irrelevante el hecho de estar en un salón de clases con una docente o con un docente. Para él, lo realmente importante era lo que podía aprender, de hecho, no se relacionaba mucho con las personas que estaban dentro del aula de clases, tanto compañeros estudiantes como docentes, porque para él solo importaba aprender. De hecho, desde el momento en que Darren

formó parte de la investigación, se observaba que llegaba minutos antes a la clase, se sentaba, esperaba y justo al terminar, tomaba sus libros y salía, pocas veces intercambiando palabras con alguien. Sin embargo, mencionó que hubo cierta conexión con la docente:

Con la profe pues sentí un poco mas de empatía, me cayó bien y pues yo a ella también, sentí que se me dio confianza. Así es mucho más fácil pues. (Entrevista realizada el 29/06/2015).

Por tanto, esto ayudó a que Darren reafirmara su identidad dándole confianza al participar dentro del aula de clases. De acuerdo con Krashen (citado en Arenas, 2010), un hecho de suma importancia es que el estudiante gane en autoconfianza con el fin de combatir la ansiedad, que bloquearía cualquier tipo de información que pueda llegar al cerebro del estudiante, impidiendo que haya un procesamiento de información y un posterior aprendizaje (p. 99).

Samantha también hacía mención de aquellos que preferían trabajar solos e involucrarse lo menos posible con los compañeros al final para ella lo importante era que tuvieran las mismas oportunidades:

Yo soy muy observadora, yo me dedico a ver dónde se sientan los que participan, como se dividen ellos mismos en el salón, ellos vienen con sus grupos preconcebidos, pero yo, sin embargo, me dedico a observar con quien se sientan con quien estudian, con el fin de ayudarlos a que salgan mejor, pero hay unos que no se relacionan, a veces es mejor dejar eso así porque cada uno aprende de manera diferente. (Entrevista realizada el 29/06/2015).

Mirla también estableció una relación con la docente basada en la confianza y empatía sentida. Sin embargo, para ella hasta ahora había sido mucho más

sencillo relacionarse con docentes de género femenino más que con docentes de género masculino.

Tiendo a tener más confianza con profesoras, o sea con mi mismo género. Depende de la actitud del profesor porque hay que tenerle confianza, pero es más fácil con mi mismo género. (Entrevista realizada el 24/06/2015).

Sin embargo, ella se sintió cohibida en muchas ocasiones, lo que ocasionó que sus participaciones orales disminuyeran en cantidad, observándose en las inasistencias a clases y la posición que llegó a ocupar en el aula de clases para ser interrogada poco. Además, su desarrollo lingüístico se vio truncado debido a que afirmó no poder tener control total de los temas y lecturas estudiadas. Aunado a ello decía:

No siento con la profe confianza porque con su carácter estricto me siento cohibida. (Entrevista realizada el 10/06/2015).

Ese carácter estricto al cual Mirla hacía mención, también era señalado por todos los demás estudiantes participantes de esta investigación como una imagen inicial obtenida de la docente, sin embargo, las decisiones que tomaron fueron diferentes; y en lo que al aspecto académico se refería, la influencia era poca, ya que se consideraban como poseedores de la decisión de aprender. Por su parte, referente a este tema, Darren decía en una de las entrevistas lo siguiente:

Eso te dice así al inicio que mira, yo soy el que manda. Claro ella después busco ayudar a los demás. Los hace hablar, los hace participar, trata de trabajar todos los puntos, los diferentes tipos de personas. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Por el contrario, Patricia restableció esa primera impresión obtenida de la docente que le hacía pensar en participar poco debido a lo complicado que eran las clases con ella. Para ella, el género de los participantes en el proceso educativo tenía una influencia en el desarrollo de la lengua, no obstante, señalaba que esta importancia debía dársele mucho más a la relación que ella podía tener con compañeros, más que con los docentes.

Tener una profesora o profesor es lo mismo para mí. Yo no le presto atención al género. Aunque bueno la verdad me es más cómodo estudiar con mujeres. Son como más pacientes y afectuosas, más permisivas. Los hombres son más testarudos, al menos conmigo porque yo soy como tosca y ruda en el trato, no soy llamativa. Entonces bueno, con las mujeres es más cómodo. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Ante estas palabras de Patricia, se puede confirmar lo que por tradición y convención cultural se había planteado al inicio de esta categoría sobre la existencia de un trato más deferente por parte del hombre para con las mujeres. Ahora, Patricia creía que ella recibía un trato diferente debido a que ella no era tan femenina como las demás mujeres, por ser gay y así lo manifestaba ella:

O sea yo soy gay. Soy mucho más empática con ellos. Me he dado cuenta que trabajo mejor con personas de mí mismo género. Mucha gente es homofóbica, entonces se incomodan conmigo y con mis amigos. Entonces bueno hay como una discriminación. Aunque también lo hago yo, porque pues yo conozco con quienes poder trabajar y no lo hago con otros. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

En cuanto a la relación establecida con Samantha, la veía como ascendente y positiva. De hecho, señalaba:

Hubo momentos en que me equivoque y ella me corrigió, pero no de manera sarcástica sino directa y ya. A mí no me molestaba. Aunque bueno, a los que no participaban, pero nada ella también apuraba la cosa, decía no va por ahí y le preguntaba a alguien que sabía. Conmigo todo se limitaba al tema, por lo que para mí nunca vi algo malo, al contrario, muy buena profesional. (Entrevista realizada el 24/06/2015).

De igual manera que con la información recabada por los participantes de Inglés I, estos comentarios ofrecidos por Samantha, Mirla, Patricia, Ethan y Darren, confirman que las actividades que se generaban dentro del aula de clases con respecto al género de los participantes buscaban reafirmar su identidad dándole confianza al participar dentro del aula de clases (Foucault, 1984; Krashen 1985).

Con el fin de concluir esta segunda categoría, es importante señalar que el género en el establecimiento de las relaciones de poder docente-estudiante tampoco puede ser catalogado como un proceso ascendente o descendente sino, al igual que en la categoría anterior, es un proceso recursivo. Además, es un proceso que tiene distintos motivos, distintas situaciones, contextos, resoluciones y decisiones, no sólo en dirección docente-estudiante sino también en la dirección opuesta estudiante-docente, con vertientes y características diferentes que varían dependiendo de muchos factores, tanto externos como internos.

Ahora bien, estos hallazgos permitieron ver ciertos factores y rasgos similares o características comunes en la interacción hombre-mujer hombre-mujer. Claro está, esta lectura se tornó mucho más interesante con el análisis de relaciones entre participantes con manifestaciones psicológicas y

físicas diferentes del género, es decir, aquellos estudiantes que forman parte de la comunidad LGBT.

En este espacio, es menester recalcar la postura del observador luego de los análisis realizados, es decir, la existencia del hecho más relevante observado en el salón de clases de Inglés IV en tanto que género en el caso de Samantha, fue, que a diferencia del docente de Inglés I, se pudo señalar la existencia de una sociedad machista y culturalmente deferente para con el género femenino, ya que Samantha esperaba entonces un trato deferente hacia ella en calidad de mujer, y, ya que era la docente, los estudiantes debían ser los primeros en tomar iniciativa en participaciones, entregas de actividades, entre otros. Hechos evidenciados previamente por el investigador.

Es por ello que los resultados arrojados al respecto de este tema no son lo suficientemente extensos y posiblemente lo suficientemente acertados ya que existen elementos supra lingüísticos, psicológicos, sentimentales, entre otros, que no todo el tiempo pueden ser cuantificados o presentados en forma oral o por escrito. Sin embargo, como se mencionó, la existencia de ciertos patrones es ineludible, de allí la relevancia de presentar estos hallazgos descritos en estas dos categorías. Además, muy a pesar de que la mayoría aseguró al principio que no existían diferenciaciones en tanto que género, casi todos, en algún momento, declararon que sí existían tales diferencias, por tanto, aun cuando no están muy conscientes de ese hecho, si existen diferencias. De hecho, tal como se mencionó en la teoría de este estudio, y con la intención de reiterar esta idea, es la misma

sociedad quien orienta al ser humano culturalmente el hecho inconsciente de que a las mujeres se les debe tratar diferente que a los hombres, sin ser un hecho discriminatorio en su esencia, pero sí en su resultado.

Ahora bien, a continuación, se describe por último la tercera categoría que emergió de este estudio, la cual pretende señalar qué repercusiones e implicaciones tiene el género en el establecimiento de estas relaciones; además, teniendo en consideración el nivel de comprensión lingüística en inglés.

Categoría 3:

Las repercusiones e implicaciones que el género tiene en el establecimiento de las relaciones de poder en el proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera:

- a) **El nivel de comprensión lingüística en inglés en el establecimiento de las relaciones docente-estudiante, en tanto que género.**

En esta categoría, se buscó evidenciar si existieron repercusiones e implicaciones en el establecimiento de las relaciones de poder dentro del aula de clases y como éstas tenían que ver con el nivel de comprensión lingüística en inglés como un factor que influyó en el aula de clases en la relación docente estudiante.

Al igual que en las categorías anteriores, tanto en las clases de Inglés I y de inglés IV, a cargo de los docentes Silvestre y Samantha, emergieron algunos

hallazgos relevantes que son considerados ahora. En ambas situaciones, la implicación más relevante por parte de los estudiantes fue la idea de considerarse incluido o excluido, es decir, favorecido o no favorecido en el establecimiento de las relaciones con los docentes.

Esta idea surgió en conversaciones con los participantes convergiendo en la premisa de que un género es más favorecido al momento de obtener beneficios educativos (como estudiantes) por parte de los docentes. La visión de los docentes no estaba tan alejada de la encontrada en los estudiantes.

Específicamente en el aula de clases de Inglés I, el docente Silvestre encontraba poco relevante el género del estudiante para establecer estas relaciones de poder, debido a que todos los estudiantes estaban en el mismo punto de partida y que él estaba allí como guía, herramienta y apoyo, sin embargo, la ruta, la velocidad y la efectividad del proceso la calculaban ellos. Al respecto decía:

Cuando las personas tienen un interés más alto, se organizan y saben lo que quieren pues al final del día se puede establecer una relación mucho mejor con esas personas. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Al respecto, la docente de Inglés IV, Samantha, tenía una idea similar, aunque esta desde la perspectiva opuesta a la de Silvestre, es decir una perspectiva basada en resultados negativos:

No son personas que están muy interesadas en el estudio, tampoco están muy receptivos a las ideas dadas. No se me acercaban y pues solo venían por dudas pequeñas, alguna corrección y ya. Normalmente yo tenía

estudiantes con los cuales tenía conexión. Con este grupo no me paso, ellos son estudiantes cerrados, distantes y desunidos. (Entrevista realizada el 05/06/2015).

Estas dos perspectivas de los docentes permitieron ver lo antes mencionado: no hay un punto en el que esta relación de poder inicial tradicional y disciplinar (docente como jefe del proceso, estudiante como seguidor del mismo). No se puede señalar con certeza de quién depende que esa distribución de poder sea o no equitativa, aunque en estos dos casos estudiados, los participantes, tanto estudiantes como docentes acordaron que se dio naturalmente, aunque entre todos los participantes del proceso. Tal como lo señala Foucault (1984) “el poder está en todas partes, no porque abarca todo, sino porque viene de todas partes” (p. 93), de esta manera se instauraron las relaciones de poder dentro del aula de clases.

www.bdigital.ula.ve

Además, Foucault (1970), Cummins (1996; 2001) y Bolívar (2007), con intención de contrarrestar el poder soberano-disciplinario y la pedagogía tradicional jerárquica-patriarcal, mencionan la importancia de tener ciudadanos en la sociedad que dentro del sistema educativo se apliquen en la misión de conseguir una sociedad más igualitaria, específicamente en cuestión de género, que es el foco de la investigación. Es importante señalar que estos argumentos son contrastados con los resultados emergidos en las aulas de clases, tanto de Inglés I como de Inglés IV, donde los participantes reflejaron querer siempre facilitar la participación en el aula de clases en igualdad de condiciones, para

promover una relación colaborativa y establecer una relación de poder con de los docentes con sus estudiantes y no de poder sobre ellos.

Por tanto, la teoría feminista, como el lente a través del cual se observaron y analizaron estas situaciones, ayudó a buscar poner en evidencia todos aquellos mecanismos y estructuras ideológicos que daban cabida a la discriminación y/o exclusión de estudiantes por su género dentro de las aulas de clases (Rubín, 1975; 1978 y Barbieri, 1992). Estos hechos, entendidos como no discriminatorios por los participantes de la investigación permitieron encontrar, lo que está señalado como una subcategoría, que el nivel de comprensión lingüística en la lengua extranjera significó un elemento que jugó un papel muy importante en el establecimiento de estas relaciones de poder dentro de las aulas de clases y que tuvo sus consecuencias, positivas para algunos, negativas para otros, dentro del contexto estudiado.

Como se señaló al inicio de esta categoría, los estudiantes de Inglés I consideraron que el nivel de comprensión lingüística en la lengua extranjera fue un factor que favoreció a algunos estudiantes y desfavoreció a otros (Gass y Selinker, 2008). Sin embargo, la idea final señalada por los estudiantes tanto de género masculino como femenino tuvo que ver más con un hecho de empatía docente-estudiante que permitió que esa distribución de poder en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua extranjera fuera diferente (Foucault, 1984). Esta fue la implicación principal existente analizada dentro del estudio. Al respecto, Gonzalo mencionó:

Sí he visto en algunos casos que el profesor ha tenido preferencias con mujeres que, con hombres, le presta más atención a las respuestas de las chicas que de los chicos. Si las trata más bonito, a los hombres pues como hombres, a las mujeres usa pues más palabras, sonrío. Prácticamente le centra la atención a ellas, si uno se dirige al profesor pues él contesta pero yo veo que le presta más atención a las mujeres. (Entrevista realizada el 02/06/2015).

Fernanda comentó al respecto:

Se hace notar cuando alguien no estudia, se nota. Y entonces él prefiere prestarle atención a los que atienden en clase y los que saben, osea los buenos. Porque se nota, a los demás no se les presta mucha atención. (Entrevista realizada el 05/06/2015).

Valeria a su vez refirió:

Casi siempre participaba. Yo digo que nos trataba igual, solo que nosotros participábamos más, entonces nos trataba más. (Entrevista realizada el 25/06/2015).

A su vez, Pedro también decía:

Tenía favoritos al final por el nivel de lengua. Y sí, eran muchas más mujeres sus favoritas. Y de hombres, pues los que eran panas con él. Había algunos que no, yo a él le caía bien, quizás porque me la pasaba mucho con mujeres. (Entrevista realizada el 25/06/2015).

Al respecto, los estudiantes entendieron la importancia de su comprensión lingüística, no como algo discriminaria o que pudiera favorecer la relación con el docente directamente, pero sí como un rasgo más que se da dentro del aula de clases. Si bien el docente tenía muchas más oportunidades de evaluar participaciones orales de los estudiantes que participaban más, esto no era el factor que determinaba si el estudiante alcanzaba los logros o no. Sin embargo, al tratar este tema al final del semestre con Silvestre, él aclaró lo siguiente:

Mis favoritas eran las muchachas. Claro en cosas que tengan que ver solamente con clases, su desempeño, cuanto participaban. Ellas eran mi tabla de salvación, para que los que no supieran pues ellas les servían de modelo, que a mí me servía. Y con las mujeres pues pasaba por la competencia lingüística, y con los chicos muy poco. (Entrevista realizada el 29/06/2015).

El investigador señaló en una de sus notas al analizar algunas de las clases de Inglés I:

Este hecho no desmeritaba en lo absoluto el desenlace de las clases o durante las mismas, su desenvolvimiento, pero sí se manifestaron cambios notorios en cuanto a la cantidad de participaciones de los estudiantes que conversaban más con el docente en las clases. Por tanto, ganar en confianza y reafirmar su identidad, es decir, mayor participación dentro del aula de clases. Por el contrario, se observaba como había una disminución de participaciones de aquellos que no se consideraban lingüísticamente capaces para desenvolverse en la lengua extranjera. (Notas tomadas el 11/05/2015).

Es necesario recordar y contrastar estos comentarios de los participantes y observaciones del investigador con la teoría planteada y expuesta en la categoría anterior sobre la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985) que, citado en Arenas (2010) resume la confianza y autoconfianza como elementos de suma importancia para que los estudiantes puedan combatir situaciones adversas como la ansiedad, la indisposición, el miedo a equivocarse, que bloqueen cualquier tipo de información que pueda llegar al cerebro de los estudiantes, impidiéndoles que haya un procesamiento de información y un posterior aprendizaje.

De igual manera, los estudiantes de Inglés IV consideraron que el nivel de comprensión lingüística también fue un factor que favoreció a algunos estudiantes y desfavoreció a otros gracias a la conexión final entre el docente y el estudiante y

al establecimiento de esa relación docente-estudiante personalizada. Al respecto, Darren consideraba:

Se entendía mejor con un grupo. Claro, para ella era más fácil solo escuchar a los que participaban para que la clase fluyera. Igual buscaba a los que no participaban, pero si no sabían nada pues ella tampoco se iba a matar la cabeza. Ellos son los interesados. Entonces bueno eso es normal, debe tener su grupo que sea la base de la discusión porque aja eso hace que la clase fluya como te digo. (Entrevista realizada el 29/06/2015).

Respecto a este tema, Mirla mencionó:

Hay unos que siempre participan, bueno, son los que llevan la clase, sino cómo sería. Los demás escuchar y estar seguros para participar, yo pues poco, porque entendía poco. (Entrevista realizada el 10/06/2015).

Ethan y Patricia por el contrario, tenían experiencias similares, por tanto, sus aporte fueron afines. Ethan dijo:

Fue muy remarcado. Fuimos muy poquitos en el grupo los que participábamos siempre, aunque el grupo en general era bueno, bueno, los que tenían un nivel de inglés regular, dejaron de ir a clases, por el nivel que veían en nosotros. Entonces bueno, eso es normal, quien no puede, abandona. (Entrevista realizada el 24/06/2015).

Patricia también señalaba:

No creo que sea tanto así de gustarse con unas personas y con otras no sino porque se interesaron más, porque fueron al cubículo y porque demostraron que querían, bueno, demostramos pues. También porque fuera del salón se comunicaban, eso hacía que todo fluyera mejor. (Entrevista realizada el 24/06/2015).

Ahora, la docente también entendió la importancia de haber encontrado un grupo con el cual podía llevar el desarrollo de las clases. Este grupo, según Samantha, no recibía beneficios algunos en cuanto a preferencias evaluativas o

en cuanto al trato, pero sí que estos estudiantes podían ser monitoreados por ella mucho más fácil debido a que estaban en constante comunicación. Por lo tanto, ella refirió:

Dentro del aula pues obviamente ellos no eran favoritos, pero yo esperaba que no faltaran, porque eran centrales, osea ellos participaban constantemente y eso era algo que necesitaba en clase. Yo no los localizaba en grupos, sino como personas individuales, entonces yo veía que bueno, ellos yo esperaba que no faltaran, porque uno dice que hay ciertos estudiantes que si van o no pues es indiferente, pero los que si participaban pues sí, uno iba a notar su ausencia. (Entrevista realizada el 29/06/2015).

Estas dos perspectivas, tanto la planteada por los estudiantes de inglés I como la planteada por los estudiantes de inglés IV, incluso sus respectivos docentes, permitieron concluir y corroborar que la mayor repercusión-implicación encontrada en este estudio y presentada en esta categoría, fue la consideración del nivel de comprensión lingüístico en la lengua extranjera como un aspecto importante dentro del proceso de aprendizaje de la misma, favorecedor para algunos y para otros no, académicamente hablando. En palabras de Silvestre:

Son profesionales que deben estar interesados en el estudio de la lengua como sistema. (Entrevista realizada el 09/06/2015).

Esta implicación, en tanto que género, permitieron entender por tanto que el género de los estudiantes y los docentes es un factor muy importante en el desarrollo de las relaciones interpersonales dentro del aula, pero que este no debe-debería estar ligado directamente a la capacidad de comprensión lingüística de la lengua que se está aprendiendo. Sin embargo, existen muchas características remanentes al género que permiten o no establecer de distintas

maneras las relaciones de poder entre dos o más individuos, en específico en un aula de clases como la que este estudio analizó (Rubín, 1978; Foucault, 1984; Barbieri, 1992, Cummins, 2001).

Para finalizar, lo anteriormente presentado en este capítulo ha sido el análisis realizado por el investigador, describiendo los análisis, resultados y hallazgos que durante el proceso investigativo se obtuvieron mediante la recolección de los datos gracias a los instrumentos utilizados. De igual manera, las categorías que sirvieron para presentar de una manera más clara los hallazgos encontrados en este estudio.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO VI

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

En este capítulo, se presentan y discuten los hallazgos más resaltantes que resultaron del estudio y se responden las preguntas de investigación propuestas en el Capítulo I de la investigación. Aunado a ello, se presentan las recomendaciones de tipo pedagógico e investigativo que derivaron de los resultados obtenidos y, por último, las conclusiones.

Como se encuentra señalado en el Capítulo I del estudio, el propósito del mismo fue investigar y analizar el establecimiento de las relaciones de poder dentro de un aula de clases de inglés como lengua extranjera. Los resultados obtenidos, permitieron dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación que fueron el eje de este estudio:

1. ¿De qué manera el docente establece relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera?
2. ¿De qué forma el género de los participantes de estas relaciones de poder influye en el establecimiento de las mismas en un proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera?
3. ¿Cuáles son las repercusiones-implicaciones del establecimiento de relaciones de poder en un proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de clases de inglés como lengua extranjera en tanto que género?

A continuación, se presentan las respuestas a cada una de las preguntas de la investigación.

1. ¿De qué manera el docente establece relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera?

El análisis de los datos permitió observar que, en ambas aulas de clases, tanto en Inglés I como en Inglés IV, los docentes realizaron actividades que permitieron establecer una relación con sus estudiantes.

Para Silvestre en Inglés I, tal como decía él, el aula de clases significaba un lugar donde confluían energías y estilos diferentes y en donde se aprendía a través de la experiencia que solo allí dentro se podía dar. El investigador puede señalar que el docente estableció en principio los roles que tanto él como los estudiantes ocupaban en su clase, considerándose como una herramienta a la que ellos podían tener acceso.

Para el docente, tener el control de la clase y ser aquel que decía qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo no existía. Claro está, las normativas generales que regían el curso, como entrega de actividades, evaluaciones y objetivos a alcanzar eran situaciones institucionales que Silvestre no podía cambiar. Tanto los estudiantes participantes como Silvestre estaban de acuerdo en que la percepción común y general del poder que tiene el docente en el aula, como soberano y jerárquico y disciplinar, no debía ser la que ellos encontrarán en su clase. Empoderando mucho más a los estudiantes, Silvestre consideraba que

podía haber mejores resultados. Por lo tanto, en la mayoría de interacciones orales en el aula de clases registradas por el investigador, el docente buscó que los estudiantes ganaran en confianza y reafirmaran su identidad (Cummins, 1996; 2001), y estos a su vez, rompieran las barreras que inicialmente complicarían estas interacciones.

Para Samantha en Inglés IV, existía un conocimiento previo sobre el término poder y todo lo que esto podía implicar dentro del aula de clases. Ella hacía énfasis en lo negativo que podía ser en el aula de clases el hecho de que no se entendiera a los estudiantes como los participantes más importantes en el proceso de aprendizaje. Es importante señalar que para Samantha, la concepción de poder y la idea de empoderar al estudiante no le hacía dudar en ningún momento sobre su rol y compromiso y sobre la idea de hacerles ver que ellos también debían adquirir responsabilidades y compromisos. Es por eso que les hizo firmar un contrato al inicio del curso.

Tal como se presentó en el análisis de los resultados, esta situación permitió a los estudiantes entrever de inicio que ciertas normas claras e ineludibles existían al momento de tomar el curso. Este hecho generó diferentes reacciones. Todas esas reacciones están conectadas con el establecimiento de las relaciones de poder en el aula, ya que aunque algunos presentaron desconcierto, gestos y expresiones de asombro, los participantes informantes señalaron que al entender el contrato como un compromiso, le permitió empoderarse y ganar en confianza

para romper barreras iniciales de temor e incertidumbre (de cara a sus participaciones orales) que esto había generado en la primera clase.

Como se mencionó en el análisis de los resultados, se puede señalar que tal como lo indicaron los informantes, las relaciones de poder instauradas a lo largo del semestre en ambos cursos, funcionaron bajo la idea de las relaciones colaborativas de poder (Cummins, 1996; 2001), las cuales funcionan bajo la idea que la cantidad de poder (que tiene el docente con respecto a sus estudiantes) no se encuentra fija ni está predeterminada, sino que puede ser generada en las relaciones interpersonales e intergrupales y así los participantes sean empoderados a través de la colaboración y no de la imposición. Para Silvestre y Samantha la mejor manera de desarrollar un ambiente educativo más idóneo, por conocimiento previo, era la propagación de un espíritu educativo colaborativo donde el poder se distribuyera de la mejor manera entre los participantes.

Debido a las interacciones docente-estudiante que se promovieron a lo largo del semestre, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reafirmar su identidad dentro del curso o no, lo que les hacía ganar en confianza y desarrollar apropiadamente cualidades lingüísticas en la lengua extranjera apropiadas a cada nivel. Esto, a su vez, concuerda con el estudio presentado por García (2005), ya que en su trabajo se evidenció que existen diversas formas de establecer relaciones de poder y de ejercerlo en el aula y que estas se construyen inicialmente con las acciones docentes con el fin de contribuir al entendimiento de los procesos que se generan en el aula, a partir de los cuales se construye el

conocimiento y la identidad del estudiante como un participante activo de la sociedad.

2. ¿De qué forma el género de los participantes de estas relaciones de poder influye en el establecimiento de las mismas en un proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera?

A medida que transcurría el semestre se pudo notar como había una gran participación por parte de algunos de los estudiantes en ambos cursos, tanto en Inglés I como en Inglés IV. La razón principal era porque los estudiantes iban perdiendo el miedo debido a la confianza que el docente y la docente les brindaba al momento de comunicarse oralmente.

Para Silvestre, en Inglés I, el género nunca había sido considerado como una limitante o como una característica física o psicológica de peso en el desarrollo de sus clases. Sin embargo, como se mencionó en el análisis, conforme transcurrían las clases, el desenvolvimiento de las relaciones interpersonales con algunos de sus estudiantes y por tanto, del establecimiento de las relaciones de poder en el aula, develaron acciones basadas en el género de sus estudiantes.

Silvestre mencionó la existencia de una amistad con algunas de las estudiantes. En entrevistas con el docente mencionaba que en el aula de clases no debía existir alguna diferencia en el trato y la distribución de los tiempos de habla respectivos a cada estudiante. Si bien los turnos de habla no son el único aspecto relevante en el establecimiento de las relaciones de poder en el aula, este siempre es un punto muy importante. Es por ello que el investigador registró, tanto

en forma escrita en sus notas, como por momentos en las grabaciones de video, que el docente en algunas ocasiones tenía cierta inclinación a conversar y discutir sobre los temas de las clases con las estudiantes de género femenino. Estas situaciones grabadas revelaron que estas estudiantes iban ganando en cantidad de participaciones orales dentro del aula además que el docente les dedicaba mayor tiempo al conversar, en comparación con el tiempo dedicado a otros estudiantes. Ahora, aunque estas participaciones no hubieran sido extensas y/o efectivas, estas implicaron mayor tiempo y dedicación hacia estas estudiantes por parte de Silvestre.

En cuanto a los estudiantes, para Valeria, que tuviera un docente de género masculino era la característica menos relevante e influyente en aula de clases, lo que importaba era lo que le pudiera aportar o no el docente a ella. Fernanda, consideraba su aprendizaje como más efectivo en las clases en las que sus docente son de género masculino. Con algunas otras estudiantes de género femenino, se observó que la relación instaurada por Silvestre fue de cordialidad y amistad basada en la comunicación oral en la lengua extranjera. De allí que se observara y registrara también cómo algunas otras estudiantes llegaron a ser muy poco cuestionadas por el docente durante las clases. Es por eso, como los participantes de la investigación refirieron, se observaba la existencia de un grupo en el cual el docente centraba más su atención ya que consideraban que es culturalmente aceptado y común que las mujeres puedan recibir mayores atenciones por parte del docente debido a diferencia de los hombres.

Cabe destacar que en cuanto a la relación de Silvestre con los estudiantes de género masculino, el docente mencionó que era consciente que no les podía tratar de la misma manera que a las mujeres. Ahora bien, se puede referir, sobre la relación instaurada con los participantes informantes de este estudio que en el caso de Pedro, existió un trato mucho más cercano y amistoso que el que tuvo con Gonzalo. Este hecho, pareció ser por una situación de género, ya que él es abiertamente gay y sus amistades en clases eran las mujeres, por tanto, el trato que recibió de Silvestre fue más cercano al ofrecido a las mujeres. De allí que lo llamara como Pedrito en casi todas las clases del semestre. Sin embargo, estas situaciones, observadas y registradas en video no pudieron ser contrastadas efectivamente como un hecho discriminatorio con la información referida por los informantes, ya que no lo consideraron así. Por tanto, como se mencionó en el capítulo de análisis, se vive en una sociedad que culturalmente orienta al hecho inconsciente de que a las personas de género femenino se les debe tratar diferente que a los de género masculino, sin caer en discriminaciones. En el caso de Pedrito, el trato que Silvestre tenía para con él, podía ver con el hecho de que Pedro, aunque de género masculino, tenía tendencias socialmente construidas como género opuesto (Yannoulas y Vallejos, 1998).

Para Samantha, en Inglés IV, la relación que estableció con los estudiantes no estuvo marcada por los géneros puesto que para ella significó una característica que no era limitante o discriminatoria y que no tenía por qué afectar el desenvolvimiento de las clases. Tal como se registró en una entrevista, tener que explicarles a hombres o mujeres significaba lo mismo para ella, aunque

encontró que en esta aula de clases, los hombres aunque eran menos, participaban mucho más que las mujeres. Esta situación en particular no pudo ser indagada en profundidad durante la investigación.

Para los estudiantes, en este caso para Darren, la relación con la docente se dio gracias a la empatía que existió ya que sin importar lo estricta que parecía y el hecho de la firma del contrato en la primera clase, consideró la existencia de un aprendizaje. De acuerdo a lo registrado por el investigador, el estudiante se empoderó y reafirmó su identidad dentro del aula, logrando mayores y más efectivas participaciones orales y escritas durante las clases. Mirra sintió lo opuesto. Nunca existió un clic o conexión con la docente puesto que esta le cohibía, tal como refirió la estudiante, y esto incluso, le fue alejando cada vez más de los temas, sus participaciones e interés en la clase disminuyó (más que todo por falta de capacidades lingüísticas en la lengua extranjera).

Para Ethan, el establecimiento de su relación con la docente Samantha en cuanto al género sí tuvo mucho que ver. El estudiante consideró que esta relación con la docente le ayudó a potenciar sus habilidades dentro del aula de clases y a confiar mucho más en sí mismo. Es importante señalar que Ethan es abiertamente gay y que como refirió en entrevistas, encontraba las docentes de género femenino como unas segundas madres, de allí la amabilidad, deferencia y atenciones para con la docente. Al igual que Patricia, que siempre estaba junto a Ethan, el trato manejado con la docente fue mucho más cercano que el que otros estudiantes tuvieron. Esto debido al interés mostrado por ellos, incluso para

quedarse después de la clase y resolver dudas, hasta buscándole fuera de clases en su cubículo para hacer consultas. Ambos estudiantes, abiertamente gays, situación que conocía la docente, lograron una relación armoniosa dentro del aula de clases que se basó en el potencial académico desarrollado por ellos y que atrajo y llamó la atención de Samantha, la cual mencionó en entrevistas estar satisfecha por el desarrollo de estos estudiantes. Este desarrollo se debió al interés por los temas que los estudiantes manifestaron durante las clases y que les permitió, tal como se ha mencionado anteriormente, establecer esas relaciones de poder en el aula teniendo mayor identidad y confianza en sí mismos.

Sin embargo, al igual que el caso de Pedro en Inglés I, no existió una prueba fehaciente de que el género de estos participantes fuese la característica principal en el establecimiento de las relaciones de poder, pero sí existen situaciones registradas por el investigador tanto en video como en sus notas que permitieron ver lo relevante que fue el género al inicio de estas relaciones, las cuales se acrecentaron, establecieron o no, gracias al desenvolvimiento de los estudiantes dentro de las clases a lo largo del semestre.

Estas respuestas presentadas por el investigador pueden conectarse en cierta forma con el estudio presentado por Ordoñez (2009), ya que éste evidenció que ya que se debe respetar la perspectiva de género en las relaciones docente-estudiante femenino específicamente, y que se debe buscar controlar las diversas formas de violencia y/o discriminación que los estudiantes pudieran sufrir dentro de la instancia universitaria.

3. ¿Cuáles son las repercusiones-implicaciones del establecimiento de relaciones de poder en un proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula de clases de inglés como lengua extranjera en tanto que género?

Al finalizar el semestre, tanto para los estudiantes de Inglés I como para los estudiantes de Inglés IV, la repercusión e implicación más relevante en el establecimiento de las relaciones de poder docente-estudiante fue la consideración del nivel de comprensión lingüística en inglés como el factor que más influyó en el aula de clases. Tanto en Inglés I como en Inglés IV con los docentes Silvestre y Samantha, esta implicación tenía que ver con la idea que los estudiantes se consideraran incluidos o excluidos, es decir, favorecidos o no en el establecimiento de estas relaciones con los docentes y en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Por eso, para dar respuesta a esta pregunta de investigación, se procedió a contrastar y analizar los hallazgos, tal como se presentó en el capítulo anterior.

Para Silvestre en Inglés I, el género de los estudiantes nunca significó la característica relevante a considerar en el establecimiento de sus relaciones con ellos ya que para él, todos iniciaban en el mismo punto de partida. Para Samantha, en inglés IV, la idea de que los estudiantes deben mostrar el interés en aprender era la más latente. Sin importar su género o condición, el estudiante debía mostrar su interés y dedicación, y de esta manera, ella encontraba una conexión o afinidad con ellos, mientras que con el resto, tal como la docente y

estudiantes refirieron en entrevistas y que el investigador pudo corroborar en sus observaciones, solo resolvía pequeñas dudas si era necesario.

Para los estudiantes de Inglés I, el nivel de comprensión lingüística en la lengua extranjera fue sin duda un factor que favoreció a algunos estudiantes en el establecimiento de las relaciones de poder dentro del aula de clases. Los estudiantes consideraron que este factor, aunado al hecho de haber conectado empáticamente con el docente, sin importar si eran estudiantes de género femenino o masculino, permitió una distribución del poder donde estos estudiantes potenciaron sus cualidades interpersonales y académicas durante el semestre.

Por ejemplo, Gonzalo consideró que el docente tenía preferencia hacia las mujeres del salón, puesto que conversaba más con ellas. Fernanda consideraba sobre esto que el docente prefería prestarle mayor atención a los que atendían a la clase y los que se esforzaban que a los que no lo hacían. Valeria también estaba de acuerdo con esto, ya que ella era de las estudiantes que más participaba y sentía que el trato hacia ella era diferente para con el resto, con diferente se refería a más atento. Pedro también alegó que el docente tenía sus favoritos al final del semestre y que estos favoritos eran estudiantes que durante el semestre estudiaron, se interesaron e hicieron conexión con el docente, bien sea por afinidades de personalidades o por manejo adecuado de los temas impartidos en clases.

Para Silvestre sí existían unas favoritas, que era un grupo de estudiantes de género femenino, pero esto solo tenía que ver con su desempeño académico

durante el semestre ya que consideraba sus participaciones como importantes dentro de las clases. El investigador pudo corroborar este hecho. Las participaciones orales de estas estudiantes en específico eran mucho más llamativas para Silvestre puesto que encontraba en ellas el punto de apoyo para continuar abordando los temas de las clases. Aunque esto parecía no ser influyente en el desenlace de las clases o durante las mismas, sí se superó en cantidad las participaciones de los estudiantes que conversaban más con el docente en las clases.

De igual forma los estudiantes de Inglés IV consideraron que el nivel de comprensión lingüística en la lengua extranjera sí era el primordial factor que afectó positiva o negativamente la participación de los estudiantes y que repercutió en el empoderamiento o no de los estudiantes en el aula de clases, y por tanto, en el afianzamiento de su identidad. Este nivel de comprensión lingüística favoreció a algunos estudiantes y desfavoreció a otros gracias a la conexión-empatía que tuvieron con la docente.

Darren creía que a pesar de la imagen inicial presentada por la docente como una persona cerrada e intolerante, ella aupaba y promovía a quienes estaban interesados y preparados en los temas estudiados en clases. Por eso que se entendiera mejor con un grupo. Para Mirla, como se mencionó, no hubo nunca una conexión favorable puesto que ella consideró no tenía las capacidades lingüísticas necesarias para estar en ese nivel, por lo tanto, se alejó y nunca ganó en autoconfianza para intentar participar. Para Ethan y Patricia, por el contrario, la

experiencia fue similar pues ambos entendieron que al participar ganaban en confianza y encontraron afinidad con la docente, de tal modo que su relación dentro y fuera y el aula de clases fue considerada cordial y positiva, según reflejaron al final del semestre.

Para Samantha, la idea de conversar mucho más con un grupo de estudiantes, o de permitirles más turnos de habla y participaciones en cada clase no significaba que eran sus favoritos pero sí que era algo que necesitaba para mantener la fluidez en las clases. No en vano ella mencionó que no esperaba que alguno de esos estudiantes faltara porque los consideraba importantes en cuanto al desarrollo de las clases. Esto también es referido por el investigador en una de sus observaciones, cuando Ethan y Patricia faltaron a una clase y la cantidad de participaciones e intervenciones orales ese día disminuyó considerablemente.

Las respuestas presentadas por el investigador, permitieron concluir que la mayor repercusión-implicación en este estudio fue la consideración del nivel de comprensión lingüística en la lengua extranjera como elemento esencial de estimulación o inhibición dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma, más que por cuestiones de género, discriminación o no, es por empatía docente-estudiante. Esto también concuerda con la investigación realizada por Ordoñez (2009), puesto que es necesario respetar la perspectiva de género en las relaciones docente-estudiante con el fin de evitar, como se mencionó en la pregunta anterior, que los estudiantes sean discriminados dentro de las instancias universitarias.

Por lo tanto, a través de los datos recogidos a lo largo de esta investigación y, gracias a análisis que se llevó a cabo de los mismos, se considera interesante hacer una indagación mucha más profunda y experta, con el fin de darle seguimiento a estos estudiantes o conocer otras situaciones y contextos que permitan esclarecer momentos que dejaron incógnitas. A continuación, se proponen algunas recomendaciones de tipo pedagógicas de este estudio.

Implicaciones Pedagógicas

Esta investigación estuvo basada en la idea de profundizar en el establecimiento de las relaciones de poder docente-estudiante en tanto que género, dentro de un contexto donde se aprende inglés como lengua extranjera. Los resultados que este estudio arrojó permitieron tener una perspectiva de cómo, en dos niveles de lengua extranjera completamente diferentes en cuanto a características, perspectivas y objetivos se refieren, se puede empoderar al estudiante en el aula de clases y hacerlo poseedor, conocedor y hacedor de su propio conocimiento. Por tal motivo, es relevante mencionar que surgieron las siguientes implicaciones pedagógicas.

Los resultados evidenciaron que ambos docentes, como una muestra de la educación docente en la actualidad, buscan involucrar a los estudiantes en el aula de clases de una manera mucho en la que sean más autónomos y colaborativos, donde construyan pensamientos y se sientan capaces de desarrollar todos sus potenciales a medida que avanzan las clases.

El reforzamiento de la identidad del estudiante y la generación de confianza en ellos, son características que se considera deben seguirse fomentando dentro de las aulas universitarias. De esta manera, como el estudiante siente mucha mayor confianza, al verse más expuesto a utilizar la lengua extranjera meta, se siente motivado a desarrollar un aprendizaje más autónomo que ayudaría a desarrollar en gran medida la competencia comunicativa oral, que es para algunos una barrera importante en el desenvolvimiento de sus cualidades interpersonales educativas.

Ahora bien, es de suma importancia que los docentes refuercen la identidad de sus estudiantes y que no tomen en cuenta el género de ellos como una limitante o una situación preferencial. Tratar al estudiante de género femenino de una manera y al estudiante de género masculino de otra no ayudará a reafirmar esa identidad. Sin embargo, las connotaciones y características del entorno cultural también juegan su rol importante. Para ello, es necesario entender que no debe existir discriminación dentro del aula de clases de ningún tipo, y en tanto que género, más que observar un rechazo o exclusión de algunos, es evitar las preferencias y favoritismos en otros, que traen consecuencias negativas en aquellos que se sienten desfavorecidos con esta preferencia.

A continuación, se proponen algunas recomendaciones de tipo investigativas.

Implicaciones Investigativas

Este estudio permitió que surgieran algunas implicaciones de tipo investigativo que son de importancia señalar. Estas implicaciones pudieran servir para futuras investigaciones relacionadas con el establecimiento de las relaciones de poder docente-estudiante y estudiante-estudiante, específicamente tomando en consideración el género como una característica importante dentro del aula de clases.

Se estima pertinente se lleve a cabo un siguiente estudio en donde se puedan comparar estas situaciones basadas en género pero donde los niveles de aprendizaje sean los mismos, de tal manera que el juicio, evaluación y análisis de las situaciones, participantes y contextos puedan ser similares y, los resultados se puedan cotejar de una manera más organizada y justa. Para este tipo de estudios sería interesante desarrollar un análisis comparativo donde se verifique la importancia del empoderamiento de los estudiantes, la identidad, confianza y, donde la variable género pueda ser estudiada con mayor amplitud para llegar a escudriñar con profundidad en todas las características que una relación docente-estudiante en tanto que género en un aula de clases podrían surgir. Por tanto, Se deja abierta la puerta para replicar este estudio en otro contexto culturalmente distinto.

A continuación, se presentan las conclusiones que se derivaron de este estudio.

Conclusiones

El propósito de esta investigación fue comprender las relaciones de poder existentes en el aula de clases entre un docente y un estudiante de género masculino y femenino en un entorno donde aprende una lengua extranjera (inglés en este caso). Además, se investigó cómo estas relaciones de poder influyeron en el desarrollo de la lengua extranjera de los estudiantes y si estas se dieron mejor en la relación hombre-hombre o hombre-mujer o mujer-mujer.

A partir de lo presentado a lo largo de este estudio, se puede concluir que, dentro de las aulas de clases investigadas, el género significó una característica y factor importante de los estudiantes y los docentes en el desarrollo de las relaciones interpersonales dentro del aula. Se evidenció, además, que este no está completa y directamente ligado a la capacidad de comprensión lingüística de la lengua extranjera, sino que actúa como una característica de estimulación y/o inhibición en el desarrollo y establecimiento de las relaciones de poder en el aula de clases. Sin embargo, como se mencionó en el capítulo anterior, existieron algunas otras características remanentes al género que permitieron establecer de distintas maneras las relaciones de poder entre los casos analizados en esta investigación, como lo fueron, la frecuencia de interacciones orales y el feedback recibido en ellas, la personalidad del docente, el ambiente ameno y tranquilo, la motivación por parte del docente, la autoconfianza en los estudiantes que esto genera, entre otras. En consecuencia, todo esto permitió que el establecimiento de

las relaciones de poder dentro del aula de clases se diera de distintas maneras en cada uno de los cursos observados.

Se pudo concluir que es un factor determinante la promoción de un aprendizaje más autónomo y cooperativo, donde las características, personalidades y estrategias de los docentes no sean lo que determine que los estudiantes se empoderen del aprendizaje en el aula de clases. Si bien son aspectos que van de la mano y que son motivantes para los estudiantes, es importante tener en consideración que estos no son los que van a determinar qué tanto se aprende en un curso. Ahora bien, este estudio también permite concluir que el género, como ya se mencionó, si bien no es el factor más determinante, es un factor importante que debe ser leído de forma muy particular dentro de cada contexto cultural, pero que, como recalcaron los participantes informantes del estudio, no debe ser excluyente en el aula de clases en el relacionamiento docente-estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. (1996). *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. New York: Emerald Group Publishing.
- Aguilar, T. (2008). *El sistema sexo-género en los movimientos feministas*. Recuperado el 29 de marzo de 2015 de: <http://amnis.revues.org/537>
- Amorós, C. (1998). El punto de vista feminista como crítica. En Carmen Bernabé (Ed.), *Cambio de paradigma, género y eclesiología*. Navarra: Verbo Divino.
- Anguera, M. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. 6ª. Ed. Madrid, España: Cátedra, S. A.
- Arenas, R. (2010). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 2, (2), 96-110.
- Barbieri, B. (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórica metodológica. *ISIS Internacional* 17, (1)
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., y Tarín, E. (2012). *Métodos de Investigación Cualitativa*. El estudio de casos. 3er Magisterio Educación Especial. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 28 de marzo de 2015 de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf

- Becerril, T. (2012). *El papel de la mujer y el género en los Conflictos*. Recuperado el 18 de octubre de 2015: http://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_157_PapelMujeryGeneroConflictos.pdf
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bleichmar, E. (1985). *Género y sexo: su diferenciación y respectivo lugar en el complejo de Edipo*. Recuperado el 19 de marzo de 2015: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/108>
- Bolívar, A. (2007). *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?* (comp.). Caracas: Libros de El Nacional.
- Bourdieu, P. (1996). *La Reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- Barffusón, R., Revilla F., y Carrillo T. (2010). Aportes feministas a la educación *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre pp. 357-376. Recuperado el 28 de noviembre de 2014: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29215980008.pdf>
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chaves, A. (2001). Poder en la escuela. *Escuela de Formación Docente-IIMEC*. Recuperado el 28 de septiembre de 2014: <http://www.educajova.galeon.com/poder.htm>

- Chiseri-Strater, E., y Sunstein, B. (2006). *Field Working. Reading and Writing Research*. Boston: Bedford/St. Martin.
- Chomsky, N. (1995). *Los guardianes de la libertad*. Barcelona. Grijalbo Modadori.
- Cohen, L. (2008). Foucault and the Early Childhood Classroom. *Educational Studies, American Educational Studies Association 44*, 7–21.
- Corrales, M. (2010). *Métodos varios de recolección de información cualitativa*. En *Metodologías de Investigación Cualitativa*. Recuperado el 17 de mayo de 2015: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1251/1/7%20-%20M%C3%A9todos%20cualitativos%20de%20recolecci%C3%B3n%20de%20informaci%C3%B3n.pdf>
- Covey, R. (2003). *El liderazgo basado en principios*. Barcelona. Paidós. 4ta. edición.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *An introductory reader to the Writings of Jim Cumins*. En Barker y Hornberger (eds.). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Díaz-Barriga, A., Hernández, G. (1998). *La motivación Escolar: ¿Qué es?* Recuperado el 14 de octubre de 2014: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31161208.pdf>

- Dolan, S., Valle, R., Jackson, S., y Schuler, R. (2003). *La gestión de los Recursos Humanos*. Barcelona: McGraw Hill
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Cuarta Edición. Ediciones Morata-Madrid.
- Fetterman, D. (1989). *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Foucault, M. (1970). *L'ordre du discours*, Traducción de Alberto González Troyano. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta. Madrid, (Segunda Edición).
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar*. Madrid. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality*. Volume I: An introduction. NY: Vintage Books Edition.
- Freinet, C. (1976). *La formación de la infancia y de la juventud*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Galicia, N. (2000). *Las relaciones de poder en el aula: género y pedagogía*. 1er. Congreso de Enseñanza de la Filosofía en Castilla y León. Facultad de

Filosofía. Universidad de Valladolid. Recuperado el 02 de octubre de 2014 de: www.fyl.uva.es/~wfilosof/textosenseñanza/foucault.doc

Gass, S., y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. Nueva York: Routledge.

García, G. (2000). *Educación para la democracia*. República Dominicana. Santo Domingo, Impresora G&G.

García, A. (2005). La relación maestro - alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Educación y Desarrollo*, 4 (1), 21-27. Recuperado el 08 de octubre de 2014 de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf

Gargallo, F. (2008). El feminismo y la educación en y para nuestra América. *Revista Venezolana de Estudios de la mujer* 13 (31). Recuperado el 02 de octubre de 2014 de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-37012008000200003&script=sci_arttext

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Pearson Education Inc.

Goodman, K. (1989). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Traducido al español Adelina Arellano-Osuna. Mérida, Venezuela. Editorial Venezolana C.A.

Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula. *Revista de Investigación Educativa*, 2. Recuperado el 08 de octubre de 2014 de: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711005.pdf>

Hernández, P. (1999). *Estudiante para la Licenciatura en Educación Especial con 5 años de experiencia docente El conductismo y su influencia en la Educación Tradicional*. Recuperado el 01 de octubre de 2014 de: http://www.ict.edu.mx/acervo_humanidades_psicologia_El%20conductismo%20y%20su%20influencia%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Tradiciona.pdf

Hurtado J. (2000). *Tipos de investigación*. Recuperado el 18 de febrero de 2014 de: <http://www.eumed.net/tesis/2010/prc/TIPO%20DE%20INVESTIGACION.htm>

Hernández, S., Fernández C. y Batista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado el 02 de octubre de 2014 de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Jacobs, M. (2004). *Cooperative learning: Theory, principles, and techniques. Paper presented at the First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research*. Recuperado el 10 de octubre de 2016 de: http://www.academia.edu/3380901/Cooperative_learning_Theory_principles_and_techniques

- Johnson, M. (2004). *Vygostky's Sociocultural Theory: Ver: A Philosophy of Second Language Acquisition*. Yale University Press.
- Kagan, S. (2004). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Krashen, S. (1985). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Nueva York: Prentice Hall.
- Krause-Fuchs, M. (2007). Machismo, no, gracias. Sexualidad en la revolución. Recuperado el 20 de mayo de 2015: <http://www.monika-krause-fuchs.de/8.html>
- Kawulich, B. (2005). *Forum: Qualitative Social Research. La observación participante como método de recolección de datos*. Recuperado el 19 de marzo de 2015 de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/466/998>
- Lorber, J., y Farrell S. (1991). *The Social construction of gender*. California: Sage Publications,
- MacKinnon, C. (1987). *Feminism unmodified: discourses on life and law*. Cambridge and London: Harvard University Press
- Martínez, R. (2001). *Las relaciones de poder dentro de la escuela primaria. Ejercicio y resistencia*. Un estudio de caso. México. Chihuahua. Tesis de grado.

Marx, K. (1978). Crítica del programa de Gotha. En A. Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Recuperado el 20 de febrero de 2015: <http://190.186.233.212/filebiblioteca/Ciencias%20Sociales/Karl%20Marx%20-%20Critica%20del%20programa%20de%20Gotha.pdf>

McKerman, H. (2001). *Investigación-Acción y Currículo*. Madrid: Morata.

McMillan, J. (2004). *Educational Research Fundamentals for the Consumer*. 4th Edition. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Mencia, P. (2009) *Las relaciones de poder entre docente – alumnos y alumnas en una aula urbana de 5to grado del distrito educativo 08-03 Santiago, República Dominicana*. Recuperado el 16 de octubre de 2014: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/993/1/Las%20relaciones%20de%20poder%20entre%20docente%20%E2%80%93%20alumnos%20y%20alumnas%20.pdf>

Méndez. J. (2003). *Guía Holopráctica de Cómo Organizar Trabajos de Investigación*. San Cristóbal: Santillana.

Merriam, S. B. (1988). *Case of Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Meyer, C. (2011). *Field Methods: A Case in Case Study Methodology*. Recuperado el 19 de marzo de 2015 de: <http://www.uk.sagepub.com/gray/Website%20material/Journals/fmx.pdf>

- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Sociales*. Madrid: Paidós.
- Oakley, A. (1977). *Feminism*. Recuperado el 19 de marzo de 2015 de: <http://www.historylearningsite.co.uk/feminism.htm>
- ONU (2006) Diferencia, sexo y género. Recuperado el 27 de octubre de 2014: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/fem/fem-seminariogalego.html>
- Ordóñez, B. (2009) *Estrategias de poder en las relaciones de género Profesor-alumna en el decanato de administración y Contaduría de la universidad centroccidental Lisandro Alvarado*. Recuperado el 16 de octubre de 2014 de: <http://www.cedem.uh.cu/sites/default/files/15.%20G%C3%A9nero%20y%20relaciones%20de%20poder.pdf>
- Patton, M. (1987). *How to use Qualitative methods en Evaluation*. Newbury Park, C.A, Sage.
- Pérez, S. G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Piro, M. (2008). Foucault and the Architecture of Surveillance: Creating Regimes of Power in Schools, Shrines, and Society. *Educational Studies, American Educational Studies Association* 44, 30–46.

- Ponce, J. (2011). *La mujer en la historia venezolana*. Recuperado el 09 de octubre de 2014 de: <http://josevargasponce.wordpress.com/2011/05/19/la-mujer-en-la-historia-venezolana/>
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato*. Francia: Editorial GRAO
- Reinoso, I. y Hernández, J. (2011). La Perspectiva de Género en la Educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 3, (28). Recuperado el 17 de octubre de 2014 de: www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rubin, G. (1975). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Recuperado el 19 de marzo de 2015: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/108>
- Rubin, G. (1978). Diferencia y jerarquía de género o Constricción de la Sexualidad. *ISIS Internacional* 17, (1)
- Ruiz, E. (2010). Revista Electrónica de Investigación Educativa. Reflexión de la práctica docente universitaria desde las estrategias discursivas. Recuperado el 19 de marzo de 2015: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/332/520>
- Schensul, S., Schensul, J. y LeCompte, M. (1999). Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires. En: *Ethnographer's Toolkit*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Smith, F. (1998). *The Book of Learning and Forgetting*. New York: Teachers College Press.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Básica.

Thorndike, E.L. (1913). *Educational Psychology: Briefer course*. Nueva York: Teacher College.

Van Dijk, T. (2002). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Escribanía*, 5-22. Recuperado el 18 de febrero de 2014 de: <http://www.discursos.org/oldarticles/Conocimiento,%20elaboraci%F3n%20del%20discurso%20y%20educaci%F3n.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona España. Grijalbo.

Watson, J. (1913). Psychology as the Behaviorist Views It, that. *Psychological review*, 20, 158-177.

Weber, M. (2001). *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México.

Yannoulas, S. y Vallejos, A. (1998). Elite de mujeres. Elementos para la comprensión de una particular expresión de la discriminación. En: *La*

Aljaba, segunda época. Revista de Estudios de la Mujer, 3. Recuperado el 30 de enero de 2015: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v03a05yannoulas.pdf>

Yin, R. (1984) *Case Study Research: Design and Methods*. Sage, New York.

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

Carta petición de colaboración a docentes participantes

Estimado (a) profesor (a):

Reciba ante todo un cordial saludo de mi parte. Soy estudiante perteneciente a la VI Cohorte de la Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. Como requisito para la culminación de dicha Maestría me encuentro realizando mi trabajo de grado, en el cual estaré investigando sobre las relaciones de poder existentes entre el docente y sus estudiantes en un aula de clases de lenguas extranjeras.

El propósito de esta carta es solicitar oficialmente su permiso como docente a cargo del grupo para poder observarlo a usted y a sus estudiantes durante semestre A-2015 el cual se encuentra en curso. Desearía hacer mis observaciones para la investigación, así como también tener la oportunidad de entrevistar tanto a usted como a dos de sus estudiantes —a conveniencia de todos los informantes—. Estas entrevistas se harían fuera del aula de clases, y tanto usted como ellos tendrían acceso a toda la información, si así lo deseara. La información que se vaya obteniendo de esta investigación se compartirá con usted, y tendrá un carácter estrictamente confidencial.

Haré lo posible para que usted no experimente ninguna sensación de incomodidad, no corra ningún tipo de riesgo, ni tampoco esté en ninguna situación embarazosa por estar participando en este estudio. Toda la información recabada y los materiales escritos serán confidenciales, y su identidad se mantendrá anónima a través del uso de un seudónimo el cual usted escogería.

Si está interesada en colaborar con esta investigación, por favor firme la porción correspondiente de la planilla que está al final de esta carta y regrésela. Si desea más información, por favor contácteme a través de las siguientes direcciones de correo electrónico: xxxxxxxx@gmail.com / xxxxxxxx@hotmail.com, o a mi número telefónico, el cual se especifica al final de la carta.

Esperando una pronta y positiva respuesta de su parte, me despido de usted.
Muy cordialmente,

Lic. Chayenne Villalta G.
Nº celular: xxxxxxxxx

Carta petición de colaboración a estudiantes participantes

Estudiante de Inglés I

Estimado estudiante:

Reciba ante todo un cordial saludo de mi parte. Soy estudiante perteneciente a la VI Cohorte de la Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. Como requisito para la culminación de dicha Maestría me encuentro realizando mi trabajo de grado, en el cual estaré investigando sobre las relaciones de poder existentes entre el docente y sus estudiantes en un aula de clases de lenguas extranjeras.

El propósito de esta carta es solicitar oficialmente su permiso como estudiante. Desearía tener la oportunidad de entrevistarla a usted —a su conveniencia— así como también que usted pusiera a disposición del investigador todo el material escrito relacionado con la asignatura, como por ejemplo, su cuaderno de notas y todas las tareas o asignaciones entregadas al profesor para ser fotocopiadas.

Estas entrevistas se harían fuera del aula de clases, y usted tendría acceso a toda la información, si así lo deseara. La información que se vaya obteniendo de esta investigación se compartirá con usted, y tendrá un carácter estrictamente confidencial.

Haré lo posible para que usted no experimente ninguna sensación de incomodidad, no corra ningún tipo de riesgo, ni tampoco esté en ninguna situación embarazosa por estar participando en este estudio. Toda la información recabada y los materiales escritos serán confidenciales, y su identidad se mantendrá anónima a través del uso de un seudónimo el cual usted escogería.

Si está interesado en colaborar con esta investigación, por favor firme la porción correspondiente de la planilla que está al final de esta carta y regrésela. Si desea más información, por favor contácteme a través de las siguientes direcciones de correo electrónico: xxxxxxxx@gmail.com / xxxxxxxx@hotmail.com, o a mi número telefónico, el cual se especifica al final de la carta.

Esperando una pronta y positiva respuesta de su parte, me despido de usted.

Muy cordialmente,

Lic. Chayenne Villalta G.
Nº celular: xxxxxxxxx

Modelo de consentimiento-aprobación por parte de los participantes

CONSENTIMIENTO

Luego de haber sido informado de lo que será mi participación como estudiante en este proyecto, doy mi permiso para colaborar en este estudio. Entiendo que puedo dejar de colaborar en cualquier momento de la investigación.

Nombre y Apellido del estudiante: _____

Número de teléfono: _____ Correo electrónico: _____

Firma del estudiante

Fecha

www.bdigital.ula.ve

Modelo de entrevista semi-estructurada

- Conocimiento previo de los siguientes conceptos.
 - Poder.
 - Relaciones de poder.
 - Dominación.
 - Discriminación.
 - Género.
- ¿De qué manera el docente establece relaciones de poder en un aula de clases de inglés como lengua extranjera?

Modelo de entrevista semi-estructurada

- ¿Qué opinas de las relaciones de tu profesor?
- ¿Cuál ha sido tu relación con el docente de esta clase?
- ¿Nivel de comprensión lingüística es necesario para establecer las relaciones?
- ¿Comprenden que el error es parte natural del proceso, se intimidan por el docente o los estudiantes?
- ¿Tiene favoritos el profesor?
- ¿Rivalidad entre los estudiantes?

www.bdigital.ula.ve

Modelo de entrevista semi-estructurada

- ¿De qué forma el género de los participantes de estas relaciones de poder influye en el establecimiento de las mismas en un proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera?
- ¿Cuáles son las repercusiones-implicaciones del establecimiento de relaciones de poder en un proceso de enseñanza/aprendizaje en tanto que género en el aula de clases de inglés como lengua extranjera?

Ejemplo de observación realizada en clase de Inglés I

- 07 de abril 2015
- 5 hombres. 16 mujeres.
- La clase inicia a tiempo y recuerda las actividades que tenían pendientes desde antes de semana santa.

<ul style="list-style-type: none"> • Inician la clase hablando de lo que los compañeros hacen durante el día. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les pregunta a cada estudiante sobre lo q conversaron entre ellos sobre las rutinas. La estudiante xxxx se ríe demasiado mientras habla, al profe le causa algo de gracia pero después la interrumpe. Le pregunta a un estudiante xxxx sobre las rutinas de xxxx, a quien le preguntó, pero no recuerda.
<ul style="list-style-type: none"> • El docente hace preguntas a esta pareja sobre sus rutinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solo ellos dos participan. El profesor cambia el tono de voz con el hombre a diferencia de con la mujer. El profesor sale para contestar su teléfono.
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor le pregunta a una estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ella contesta sobre su compañera, el profesor le hace preguntas. Toma una postura física como poniendo atención. Algunas veces dice “aja”.
<ul style="list-style-type: none"> • Le pregunta a xxxx y a su compañero sobre sus rutinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor mantiene la misma postura. La manera de contestar de los estudiantes es entre sonrisas (nerviosas al parecer). El profesor le hace preguntas a ella. Con el compañero dice “aja” mientras camina el salón.
<ul style="list-style-type: none"> • Le pregunta a xxxx, sobre xxxx. 	<ul style="list-style-type: none"> • La pregunta a este estudiante es con un tono de voz algo más serio, el estudiante también contesta con rapidez y con tono de voz seria.
<ul style="list-style-type: none"> • Le pregunta a un estudiante sobre xxxx. El nombre de la estudiante xxxx 	<ul style="list-style-type: none"> • El profe habla más lentamente, le habla inclusive en español. Ella no puede contestar mucho. El docente busca cómo ayudarle. Ella dice “ya va teacher”. Le dice que tome aire, que respire. Le interrumpe una llamada telefónica, el profesor contesta en el salón ahí frente a ellos y mantiene la llamada por unos dos o tres minutos. Al final dice “no more phone, sorry”. Termina la llamada y no sigue con la estudiante.

	Pasa a otra.
<ul style="list-style-type: none"> • Le pregunta a otra estudiante xxxx sobre su compañera xxxx 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor le realiza preguntas entre risas de los compañeros por un comentario de una estudiante. El profesor hace un chiste sobre la “s” en la tercera persona. La estudiante continua y el dice “aja” y si tiene dudas dice “she what” “what?” “yeah?” “what else”. Parece que interrumpe más a esta estudiante, pero de manera divertida para fomentar su participación. El profesor se divierte mucho.
<ul style="list-style-type: none"> • Le pregunta a xxxx t sobre su compañera xxxx. 	<ul style="list-style-type: none"> • La estudiante intenta participar pero no sabe cómo. Se ríen mucho durante clases. Siempre participan e interrumpen los mismos. xxxx también interrumpe mucho en la clase. El profesor les sigue la corriente en los comentarios y demás.
<ul style="list-style-type: none"> • Pasa a preguntarle a otra estudiante. xxxx La que está sentada a mi izquierda que no había participado en nada. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Who do you talk to?” Ella habla en Español. El profe busca que participa pero ella no lo hace. El profe pasa a su compañera xxxx y ella sí habla y dice sus rutinas. El profe tiene una duda y le pregunta a xxxx pero ella no sabe contestar, así que le pregunta en español pero igual no consigue nada.
<ul style="list-style-type: none"> • Pasa a otro estudiante xxxx y le pregunta sobre su compañera xxxx 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene la misma tónica
<ul style="list-style-type: none"> • Pasa a la siguiente estudiante xxxx y le pregunta sobre su compañera xxxx 	<ul style="list-style-type: none"> • El profe se acerca mucho a ella para obtener la información. Luego le pregunta a la compañera sobre su información. Ahí ella contesta y el profe dice “aja”.
<ul style="list-style-type: none"> • Le pide a los estudiantes que cada uno le haga una pregunta a él. Les dice que deben prestar atención a las preguntas y a las respuestas de él. Los va pasando uno a uno. 	<ul style="list-style-type: none"> • xxxx se ríe de todo y a cada rato • Hay momentos en los que la clase se convierte en una tertulia. Todos interrumpen y quieren hablar una vez que el profesor contesta y pide otra pregunta.

<ul style="list-style-type: none"> • La clase continúa de esta manera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los hombres no participan en ningún momento durante las clases.
<ul style="list-style-type: none"> • Le preguntan sobre los inicios de su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Allí se demora varios minutos contando su historia.
<ul style="list-style-type: none"> • Les da las indicaciones de lo que tienen que hacer para la siguiente clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se despiden.

Ejemplo de observación realizada en clase de Inglés IV

- 21 de abril 2015
- 9 hombres. 4 mujeres.
- La profesora llegó 10.20. la clase inició 10:30, luego de pasar la lista.

<ul style="list-style-type: none"> • La profe les da las hojas donde habían escrito las ideas de la discusión de la clase anterior (previa a semana santa). 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay interacción oral.
<ul style="list-style-type: none"> • Les da indicaciones de lo que deben volver a hacer. Los estudiantes se unen con sus grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay interacción oral.
<ul style="list-style-type: none"> • La discusión entre los estudiantes inicia. 	<ul style="list-style-type: none"> • La docente revisa algunos de sus apuntes, aun no conversa con alguien.
<ul style="list-style-type: none"> • Interrumpe a un grupo pues estaban hablando en español. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Is this an English class?"</i> dijo la profesora interrumpiendo a un hombre que hablaba en español en su grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Se acerca a un grupo (hombre y mujer: xxxx y amiga de xxxx) para resolver 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Any question?"</i> dijo la profesora. Se refiere a la mujer, comienza a conversar con ella. Se inclina cerca de ella para darle respuesta a

dudas.		<ul style="list-style-type: none"> • sus dudas. Continúan conversando. Existe aprobación en las respuestas de la profesora.
<ul style="list-style-type: none"> • Se acerca a otro grupo. Dos mujeres y un hombre. 		<ul style="list-style-type: none"> • La profesora se acerca a la mujer, la cual realiza preguntas, se inclina para conversar con ella más de cerca. Luego se inclina en el pupitre del hombre para acercarse a la otra mujer.
<ul style="list-style-type: none"> • Se acerca a otro grupo. Dos hombres. 		<ul style="list-style-type: none"> • Conversa solo con uno de los dos xxxx. La profesora no se inclina para conversar con ellos. Lo hace de pie, cerca de ellos. La profesora va hablando mientras los mira a los dos, pero el otro compañero no participa. • Es interesante ver que los estudiantes (hombres) sonrían mientras ella habla. (Evaluar esto).
<ul style="list-style-type: none"> • Les dice a los estudiantes que se detengan y empieza a llamar a cada grupo a que den sus opiniones y compartan sus resúmenes con los demás grupos. 		<ul style="list-style-type: none"> •
<ul style="list-style-type: none"> • Pasa el primer grupo xxxx y amiga de xxxx. Escriben algo en la pizarra y la profesora les va ayudando. 		<ul style="list-style-type: none"> • La profesora les interrumpe y colabora con su aporte. La estudiante no sonrío cuando la profe participa, el hombre sí. Interesante.
<ul style="list-style-type: none"> • Luego da un ejemplo de estructura del lenguaje en el pizarrón. Syntagmatic and Pragmatic levels. 		<ul style="list-style-type: none"> • No hay interacción oral con los estudiantes. Aunque ella pregunta. Contesta el estudiante (que siempre habla) “yeah, 50%” la profe sonrío y dice que lo explicará después.
Domain	Compositional hierarchy	<ul style="list-style-type: none"> • Hace esta explicación y llama a otro grupo (el que siempre habla). Él dice que ya lo explicó todo que ya no hace falta, y sonrían. • Él comienza a participar y luego otro compañero xxxx. La profe le dice que no le diga a ella que ella ya sabe, que a sus compañeros. Termina y dice si entendieron,
Grammar	Clause-phrase-word-morpheme	
Writing	Sentence-	

	<p>Sound</p> <p>Verse (spoken)</p>	<p>subsentences-word-letter</p> <p>Tone group-foot-syllable-phoneme</p> <p>Stanza-line-foot-syllable</p>	<ul style="list-style-type: none"> • dicen que no. Entonces el que siempre habla dice que desea participar, pero dice que está perdido. La profe se ríe y dice que eso pasa cuando no se lee bien. • xxxx participa acertadamente para la profesora.
<ul style="list-style-type: none"> • La profe pasa al pizarrón y explica este punto nuevamente. 			<ul style="list-style-type: none"> • No parecen entender bien. Hay un grupo a mi derecha (hombre y dos mujeres) que no participan porque hablan entre ellos. • xxxx participa nuevamente de manera acertada para la profesora. • El grupo continúa hablando entre ellos. La profesora no dice nada tampoco.
<ul style="list-style-type: none"> • La profe lee un extracto de Halliday sobre Hessitation. 			<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta quién puede contestar. Contestan dos hombres. "Aja!" dice la profe, se acerca a cada uno cuando participa, hay aprobación con manos y cabeza también. Luego participa el que siempre habla, aprobación también, la profe continúa. Luego xxxx y la profe continúa. "More questions, no?". Y llama al siguiente grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • El grupo del hombre y dos mujeres que estaban hablando durante la participación de la profesora. 			<ul style="list-style-type: none"> • Escriben en el pizarrón. Hacen un esquema. Nadie habla mientras tanto. Comienza a participar una de las dos mujeres y ella dice "it is related with", la profesora interrumpe y dice "related to", comete el error otra vez y la profe interrumpe nuevamente, todos ríen y la mujer corrige y sigue. Participa el hombre, existe aprobación de la profesora con la cabeza y un sonido "ujum". • La profesora se sentó en uno de los pupitres mientras este grupo participaba.
<ul style="list-style-type: none"> • Luego de la participación hay preguntas sobre si entendieron. 			<ul style="list-style-type: none"> • El que habla mucho participa para explicar de nuevo <i>certification</i>, la profe le da aprobación con la cabeza y el "ujum". Se

	<ul style="list-style-type: none"> • pone de pie la profe y repite las ideas que ellos han dicho. • Llama el siguiente grupo: <i>Instantation</i>. El que participa mucho dice que tiene una pregunta. La profe atenta dice “yes?” y contesta acercándose a él. El estudiante aprueba con la cabeza y sonrío.
<ul style="list-style-type: none"> • Pasa el siguiente grupo. <i>Instatation</i>. Escriben en el pizarrón su esquema. Los demás esperan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participan y la profe les dice que hablen a sus compañeros. La profe se sienta en su silla. No aprueba aun nada. Les pregunta a los demás si entendieron. Dicen que están intentando (xxxx y el que participa mucho) • Explica nuevamente el tópico. No parecen entender mucho. Nadie participa. • La profesora mientras habla centra su mirada en pocos estudiantes. incluido el que participa mucho.
<ul style="list-style-type: none"> • Deja el último grupo para la siguiente clase. Les pide que deben leer los siguientes textos para la próxima clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se despiden.

Fragmento de una entrevista realizada a participante estudiante

¿Qué opina de las relaciones del profesor con los estudiantes? ¿Cómo fueron esas relaciones?

De confianza, el profesor instauro relaciones de respeto. Aunque muchos le decían Cesar yo siempre le dije profesor. Era muy cercano con muchos estudiantes, más como amigos. Yo si lo trataba como profesor, con respeto.

¿No le tenía confianza?

Normal es un profesor, y por tanto lo tengo que tratar como profesor, la confianza se gana, creo que no es de un día para otro. Y pues él es mi profesor, osea no puedo tratarlo más allá. Solo respetuosamente en el salón. Y ya. Fue una relación respetuosa y ya.

¿El nivel de lengua era importante?

Por supuesto. Los que saben más pues hablan más con el profesor, los que no pues están callados. Es más difícil. Y pues las que sabían más buscaban al profe y al profe también le gustaba así. Aunque empezaba a buscar a los que no sabían, pero al final siempre eran los que sabían los que llevaban la clase.

¿Los que no participaban se debía a?

A que no sabían Inglés. El profesor buscaba que hablaran, el buscaba a todos. Pero a uno es el que le interesa los puntos, no a él. Los que no respondíamos eta que no manejábamos el inglés, no teníamos para participar.

¿El profe les intimidaba?

Bueno to sentía que todos se burlaban de todos, hasta el profe. Todo lo que decían los que no sabían, como hablaban mal pues se reían y se burlaban, el profe a veces también. El como que debió cortar eso para que no se burlaban. Pero al final pues él buscaba ayudarlos, pero lo mismo, como no sabíamos, pues salíamos mal.

El profesor esta para que me corrija, para eso está él. El me corregía sin groserías, era bien, se dice de tal manera, se hace así, me decía... pero no le entendía y yo pues bueno le decía que sí. De todos modos, yo pasaba desapercibida. Si uno no comete errores pues no aprende. Bueno hay que cometerlos.

Todos prestaban atención a las personas que el profesor preguntaba, pero se intimidaban, yo también cuando preguntaba y todos me veían. Más que todo a las

muchachas, porque el profesor pues se reía bueno sonreía entonces intimidaba cuando lo veía a uno.

¿Por qué?

Bueno, es hombre pues y los hombres siempre le sonríen a las mujeres. Pero normal, o sea nada malo. Pero cohibía.

¿Preferencias profesor- estudiantes?

Si claro, hay profesores que piensan que sus estudiantes son sabios y pues hay expresiones y situaciones que ellos muestran cuando hay inconformidad ante estas situaciones porque los estudiantes no rinden. O sea los que no saben pues los profesores los ignoran, los omiten, y los estudiantes también se ven que se esconden para no participar porque no tienen las herramientas.

¿El género? ¿Discriminación?

Tener una profesora o profesor es lo mismo para mí. Yo no le presto atención al género. Aunque bueno la verdad me es más cómodo estudiar con mujeres. Son como más pacientes y afectuosas, más permisivas. Los hombres son más testarudos, al menos conmigo porque yo soy como tosca y ruda en el trato, no soy llamativa. Entonces bueno, con las mujeres es más cómodo.

Me da igual si estudio con mujeres u hombres. Me va mejor con hombres, porque las mujeres hablan mucho, y para estudiar me distraigo. Además, soy de muy pocas amigas o sea, mi círculo es muy cerrado, solo amigas cercanas.

¿Diferencias entre géneros? ¿Estudiar con hombres o mujeres?

Sí, influye el género. Yo creo que sí. O sea yo soy gay. Soy mucho más empático con ellos. Me he dado cuenta que trabajo mejor con personas de mí mismo género. Mucha gente es homofóbica, entonces se incomodan conmigo y con mis amigos. Entonces bueno hay como una discriminación. No es que yo discrimine, pero pues yo conozco con quienes poder trabajar.

Bueno, me he dado cuenta que los gays y las lesbianas somos más comprometidos, somos más estudiosos y atentos, sin criticar pues, pero somos más aplicados, no sé. Creo eso.

Claro con profesores no he sentido ningún caso, solo sabemos de un profe pues que es declarado y nos parece bien pues, pero no ha pasado nada diferente nada relevante sino pues es normal.

De todos modos, no ha sido relevante esto. Los profesores deben ser de mente abierta y si lo son o no, hasta ahora no ha pasado nada pues. Nada que yo sepa.

Los problemas con la profesora pasan porque no participan, con mi amigo y conmigo el trato, siento que es mejor porque aja nosotros participamos, vamos a su cubículo, nos ayuda. Hay más confianza. Aunque ella es muy difícil, ella es ruda y dura, porque es muy exigente, o sea es joven, pero es muy exigente y ruda porque quiere como imponer distancia. Aunque bueno a través de los términos mantiene respeto, pero busca que el estudiante también participe. En ocasiones corrige y corrige con buenos argumentos, aunque obviamente a los que no participan constantemente pues ella les trata más rudo o más indiferente. O sea, los que no participan pues imagínese que pueden pedir.

Fragmento de una entrevista realizada a participante docente

¿Poder? ¿Poder en la educación?

En el aula de clases el poder se construye en la relación docente estudiante. Tiene que ver con los turnos de habla que uno le permite al estudiante, mientras menos turnos tengan menos poder tienen tener ellos. Quizás porque el estilo de clase aquí es más de enfoque comunicativo donde hay que participar. Quizás por eso lo concibo así, los estudiantes necesitan tiempo para participar, pero no todo el tiempo funciona así. Hay estudiantes que no participan, que no intervienen, entonces pues es diferente. Además, es necesario que el profesor deba tener no

más poder pero si cierta jerarquía para que se mantenga el respeto y las relaciones normales de un alumno con el profesor. De hecho, en la primera clase yo les paso unas normas unas reglas como un contrato. Les recalco que la responsabilidad del aprendizaje es de ellos. Yo les digo que estoy ahí para ayudarles, y que su aprendizaje no está en mis manos. Obviamente esto está basado en el respeto y en la comprensión mutua. Actualmente esto es mucho más difícil, no sé porque será, pero actualmente es mucho más difícil mantener esta jerarquía y el respeto.

¿Dominación?

Creo que en un salón de clase no hay dominación, más bien jerarquía, pero no dominación. Dominación suena muy negativo, yo tengo la razón y ustedes no. En un salón de clases la parte discursiva es muy importante, ellos a veces tienen la razón, saben de un tema más que uno, para eso está esto. Es lo importante el dialogo para que así se promueva la construcción de conocimientos, yo no tengo la razón de todo. Para eso ellos conversan y logramos construir conocimientos.

¿La discriminación por qué pasa?

Puede pasar por muchas razones, de muchas formas, puede pasar por cuestiones étnicas, conocimiento, intelecto, por género, por muchas razones. Es importante el dialogo entre estudiantes y profesores. La discriminación es mantener a alguien alejado del común, y eso no es correcto. Es importante romper con eso para tener una buena dinámica en el aula.

Fragmentos de grabaciones en videos

(...) Se observó como el docente realizaba mayor cantidad de preguntas y daba mayor cantidad de turnos de habla a un par de estudiantes en específico. Se registró que el promedio de preguntas en forma oral del docente al resto de estudiantes en dicha clase (sin contar participaciones libres) fue de cuatro (4), mientras que para este par de estudiantes fue un total de siete (7), en las cuales

cinco (5) de ellas no hubo una participación efectiva. Es un hecho que el docente buscaba más a este grupo de estudiantes por una razón que él conocía.

(...) El participante Darren llegó a tener cuatro (4) participaciones orales en una clase, que sin ser efectivas o no, generaron de la misma manera cuatro (4) reacciones distintas en la docente y sus compañeros. En la primera, la reacción de Samantha fue de afirmación, con un leve ademán asintió la cabeza en señal de aprobación y prosiguió la clase. En la segunda participación de Darren, Samantha pidió si algún otro estudiante tenía una opinión diferente. En la tercera, el estudiante realizó una pregunta a la cual la docente pidió se consultara la respuesta en las lecturas; y en la cuarta participación es Samantha quien le pide se acerque a completar unos ejercicios en la pizarra y Darren hizo un comentario en tono de juego mientras se acercaba y tanto estudiantes como la docente sonrieron como señal de aprobación y complicidad.

(...) Silvestre estaba explicando un punto gramatical durante clase, dando ejemplos en el pizarrón y le preguntó a uno de los estudiantes cómo resolver esa duda. Al no obtener respuesta de ese estudiante, se dirigió a otro, este tampoco dio respuesta. Guardó silencio, miró a su derecha y le dijo al estudiante moviendo los brazos y sonriendo: *Pedrito, come on, I know you know this one!* A lo que Pedro le sonrió y dijo que no sabía pero que su amiga sí y riendo la señaló. Silvestre sonrió y dijo: *Is she the only one?* Entonces esperó por la respuesta de la compañera. Tras la respuesta Silvestre la señaló y dijo: *When you are right, you are right!* Y ella contestó sonriendo: *As usual!* Luego continuó la clase sonriendo con ella y volteándose continuó escribiendo otro ejercicio en el pizarrón mientras los estudiantes lo observaban... (Grabación realizada el 24/04/2015).

(...) por ejemplo, las estudiantes que más participaban (X, sentada justo al lado del escritorio del docente y X, en el primer pupitre de la fila del medio), de cuatro (4) participaciones orales en la primera clase grabada, pasaron a diez (10) participaciones orales en la segunda. Dichas participaciones no eran del todo productivas en cuanto al tiempo en que se efectuaban y a los temas de las clases

se referían. (...) por ejemplo, la estudiante X (al lado del escritorio) interrumpió al docente para contarle sobre la vez en que fue a Estados Unidos y pudo ver la nieve (ya que practicaban el pasado simple y el docente había dicho la palabra *snow*). Durante su historia, que duró varios minutos, el docente sonreía, inclinaba su cabeza hacia abajo y reía mientras se tomaba el estómago y miraba a los demás estudiantes y le decía a la estudiante X, en el primer pupitre de la fila del medio: *Look that, how about that*. La estudiante reía y decía: Hey Silvestre, *It's real, don't laugh!* Mientras la estudiante que relataba la historia decía: *It's true!* Y ella también sonreía. Durante este periodo, algunos estudiantes seguían la conversación, otros conversaban entre ellos y reían por otras cosas... (Grabación realizada el 26/05/2015).

(...) La docente está haciendo en la pizarra un mapa conceptual sobre el tema de la clase y pregunta abiertamente a los estudiantes sobre quién desea continuar el siguiente punto. Participan dos estudiantes (Ethan es el primero de ellos) Se pone de pie y va escribiendo en la pizarra el siguiente punto. La docente y sus compañeros lo observan. Cuando termina ella le dice: Muy bien, ¿qué entiendes en esta parte? Él se detiene y le explica lo que considera, ella asienta la cabeza y dice: Excelente, justamente eso. Procedía a continuar, pero Ethan interrumpe para formular una duda. La docente mira a los compañeros y pregunta si alguno tiene respuesta y la compañera de Ethan, Patricia responde. Samantha asienta y sonrío y continúa la clase. (...) terminada la clase Ethan y Patricia se acercan a Samantha para resolver dudas y al parecer apuntan una cita en el cubículo para conversar sobre temas de la clase.

(...) La participante Mirla no tuvo ninguna participación oral voluntaria en la clase. Samantha le hizo una pregunta respecto a un tema de la lectura, pero ella hizo un gesto con la cabeza en señal de negación y dijo en español que no había tenido tiempo de llegar a esa parte de la lectura, entonces Samantha continuó para preguntarle a otro compañero.

“Let us remember:

One book,

one pen,

one child,

and one teacher

can change the world”

www.bdigital.ula.ve

(Malala Yousafzai)