

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Maestría en Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas Extranjeras –MEALE

**La construcción de una nueva identidad docente: Un proceso de interacción crítica-
reflexiva docente-investigador**

Autor: Lcdo. Jean Darwin Ruiz

Tutor: Prof. José Miguel Plata Ramírez. PhD.

Mérida, octubre, 2019

C.C.Reconocimiento

Dedicatoria

A las personas más importantes en mi vida,

Nereida Inmaculada, José Olinto,

José Miguel Plata, Eimy Peña,

Mariany, Heliarnny, María Eugenia, Enrique González,

Johelee, Alejandra, Moises, Jean Cristo y Lucas.

www.bdigital.ula.ve

Agradecimiento

Mi eterno agradecimiento a mi madre, mi padre, mi novia y mis hermanos por su infinita comprensión y apoyo, y por siempre creer en mí.

Un reconocimiento especial al Profesor José Miguel Plata Ramírez, mi tutor y padre académico, el logro de este éxito es parte de su invaluable orientación.

A MEALE-ULA y sus profesores; en especial al profesor Anderzón Medina, a la profesora Teadira Pérez al profesor Orlando Quintero y al profesor Cesar González, sus voces están presentes en este trabajo.

A la Unidad Educativa “Dr. Armando González Puccini”, a la profesora Amparo, y a los alumnos del 2do año A 2018-2019, quienes hicieron posible esta investigación.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo I.....	3
Planteamiento del problema	3
Objetivos de la Investigación	8
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos	9
Justificación.....	9
Capítulo II.....	11
Marco teórico.....	11
Antecedentes	11
Teorizar la identidad del profesor de idiomas: Tres perspectivas y más (Varghese et al. 2005)	12
Construcción de la identidad del profesor en la asociación escuela-universidad: Discurso y práctica (Trent y Lim, 2010).....	13
Hacia la participación legítima. El proceso de aprendizaje de inglés de una niña venezolana en una escuela primaria de Iowa City (Plata, 2017)	13
Relaciones de poder en la retroalimentación verbal. Análisis crítico de discurso docente en aulas de inglés como lengua extranjera (Ruiz y Medina, 2019).....	15
Bases teóricas	17
La teoría del aprendizaje situado LPP.....	17
El funcionalismo de Halliday	18
Identidad.....	23
Hacia una construcción de la identidad docente.....	25
Capítulo III.....	31
Marco Metodológico	31
Paradigma de Investigación	31
Tipo de investigación	32
Diseño de Investigación	34
Técnicas de recolección de datos	35
Observación	35
Relatos	37
Herramienta de análisis de los datos.....	38
Análisis crítico del discurso	38

El estudio.....	40
Capítulo IV.....	43
El Proceso de construcción de la identidad docente. Análisis de los datos.....	43
a) Identidad de partida	43
b) Proceso de construcción de la identidad docente.....	50
PRIMER CICLO: Cosmovisión docente, desde la enseñanza de meta-lengua hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas; el lenguaje como un todo (El Lenguaje Integral, Goodman, 1989).....	50
SEGUNDO CICLO: Identidad docente-gerente; desde la enseñanza centrada en el docente hacia la participación legítima periférica	58
TERCER CICLO: Identidad docente-colaborativo; desde la de-construcción del docente-coercitivo hacia la apertura de los espacios sociales para negociación del conocimiento	67
CUARTO CICLO: Identidad docente-moderno; desde la de-construcción del docente tradicional hacia una visión crítica, creativa, colaborativa y comunicativa del docente del siglo XXI	76
Capítulo V.....	87
Resumen de los Hallazgos.....	87
Implicaciones pedagógicas	90
Consideraciones finales.....	92
Referencias Bibliográficas	94
Anexos.....	99

Introducción

One-dimensional social identities are not what they used to be... we all make choices about how seriously we take such identities, and many of us make choices about the identities themselves.

Walter Truett Anderson, Reality isn't what it used to be.

Históricamente el aula de inglés como lengua extranjera (ILE) en la escuela pública venezolana ha facilitado un espacio para que la enseñanza de este idioma se practique. Más de un centenar de años le han permitido a generaciones de docentes participar en procesos de enseñanza-aprendizaje donde sus identidades se han construido a causa de la transmisión histórica-cultural y de sus propias experiencias y decisiones. No es alentador observar que actualmente los resultados de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, marcados por una larga trayectoria, no son favorables del todo (Beke, 2015; Plata, González y Ruíz, 2017, Ruiz y Medina, 2019). Muchos han sido los factores que han intervenido en esta situación, sin embargo, los más relevantes se vinculan a los que involucran al docente y su forma de enseñar. A partir de este señalamiento se destacan, en primera instancia, las estrategias de enseñanza que se implementan en las sesiones de clase donde generalmente, y en el mejor de los casos, prevalece una visión tradicional de lo que significa enseñar una lengua. Esta situación refleja la conexión que existe entre la práctica del docente y sus creencias, entre los resultados históricos y sus decisiones; elementos que reflejan su identidad y que a su vez revelan cómo el docente percibe y gestiona desde su cosmovisión la enseñanza de la lengua.

Esta investigación se generó partiendo de un estudio previo titulado "*Relaciones de poder en la retroalimentación verbal. Análisis crítico de discurso docente en aulas de inglés como lengua extranjera*" (Ruiz y Medina, 2019). Este estudio piloto reveló que los significados que se configuran en torno a un discurso educativo muestran claramente relaciones de poder coercitivas, un elemento que forma parte de la enseñanza desde un enfoque tradicional del ILE en Venezuela. Por su parte, esta investigación, intentó generar cambios en los resultados obtenidos en el estudio previo al impactar, a través de un proceso de aprendizaje significativo, la propia identidad del docente.

Si la identidad de un individuo no es estática ni unidimensional sino más bien flexible y cambiante (Coulmas, 2005, Lave y Wenger, 1991, Fairthclog, 2003), entonces es posible creer que influir de forma teórica-práctica sobre las perspectivas de un docente es una posibilidad para generar afectos favorables en su concepción en la determinación de nuevas y mejores estrategias de aprendizaje. El proceso se planteó no precisamente para generar cambios forzados y evaluarlos por medio de las exigencias de una “identidad ideal” inexistente, sino más bien para describir los efectos generados al impactar las decisiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y pedagógicas del docente.

www.bdigital.ula.ve

Capítulo I

Planteamiento del problema

La enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera ha formado parte del currículo del sistema de educación media de Venezuela por muchos años. En el año 1914 el Ministro Dr. Felipe Guevara, como parte de la reforma del sistema escolar venezolano, incorpora el inglés en 3ro y 4to año de bachillerato (Blanco, 2000). Posteriormente, en 1918, el Ministro de Instrucción Pública, Dr. R. González Rincones, decreta la obligatoriedad de los estudios del inglés en las escuelas públicas de la nación (Bravo y Uzcátegui, 2004). Por mucho tiempo, este sistema educativo ha exigido la enseñanza del idioma inglés como materia que necesariamente debe aprobarse para el cumplimiento del requerimiento mínimo de cada grado; una trayectoria que invita a pensar en el cómo, por más de cien años, la enseñanza del ILE en Venezuela no ha concretado resultados favorables (Beke, 2015).

Muchos son los factores que intervienen para que se caractericen de tal manera los resultados de los procesos de enseñanza del ILE en Venezuela. Factores que van desde el currículo, las orientaciones pedagógicas, factores que se vinculan a los estudiantes y lo que subyace a sus procesos de aprendizaje, y factores que se vinculan a los docentes y lo que subyace a sus procesos de enseñanza. Uno de los fenómenos que más ha sido revisado en los últimos años (Beke, 2015; Plata, González y Ruíz, 2017, Ruiz y Medina, 2019) es precisamente este último, el que señala al docente como eje central en los resultados. Reflejo de esto puede verse desde distintos ángulos. Por ejemplo, a) desde la relación docente-estudiante en cuanto a logros, b) desde la práctica y el desempeño del docente en cuanto a sus estrategias de enseñanza y c) desde la práctica y el desempeño del docente en cuanto a la forma cómo se dirige y trata discursivamente a los estudiantes.

a) Desde la perspectiva del estudiante en cuanto a sus logros, la identidad docente se refleja en los resultados poco alentadores, producto de la incompatibilidad entre el tiempo que los estudiantes invierten en los procesos de enseñanza y el desarrollo de sus competencias comunicativas. En una exposición sistemática al estudio del ILE durante cinco o seis años los

aprendices deberían consolidar el aprendizaje del idioma, al menos en las necesidades básicas de comunicación. A este respecto, Plata (2000), expone que

El tiempo que se destina en la enseñanza para el inglés en el nivel básico y diversificado en las escuelas de nuestro país conduce a pensar que al cabo de ese período los alumnos se encontrarían en la capacidad de comunicarse efectivamente en la lengua extranjera (p.3).

Sin embargo, la realidad es otra. A lo largo de todo este tiempo el escenario de enseñanza-aprendizaje del inglés en Venezuela no ha logrado cumplir con el objetivo de formar estudiantes capaces de comunicarse en dicha lengua. Algunas de las razones las expone Plata (2000) al sostener que los aprendices de este idioma se encuentran en una situación de total desmotivación debido a que no siempre se encuentran en ambientes que inviten al aprendizaje. Aunado a esto, la carencia de orientaciones específicas en un currículo donde los contenidos programáticos son ambiguos (Beke, 2015), por lo tanto, no se generan expectativas lógicas para comprometer a los estudiantes en procesos significativos. Por último, la existencia de la fosilización de formas descontextualizadas y punitivas de evaluar (Plata, González y Ruíz, 2017), las cuales generan ambientes de tensión, desánimo y desinterés en los estudiantes.

b) Desde la perspectiva del desempeño del docente y sus estrategias de enseñanza, su identidad se refleja en los mecanismos que usa y que generalmente responden a estrategias de enseñanza: descontextualizadas y normativas. Entre las características de este tipo de enseñanza prevalecen: la enseñanza del idioma de una manera fragmentada y descontextualizada dirigida por el estudio permanente de la lengua per se, una presión constante por calificar a los estudiantes, la implementación de estrategias de evaluación punitivas, y la implementación de estrategias de enseñanza que se centran en cumplir con las exigencias impuestas por las autoridades de la institución (Beke, 2015; Plata, González y Ruíz, 2017). Razones que demuestran que en la enseñanza del inglés en Venezuela prevalece una visión tradicional y descontextualizada en cuanto a las estrategias de enseñanza por parte de los docentes que imparten las clases. A este respecto, Plata, González y Ruíz (2017) revelan cifras estadísticas a través de un estudio implementado en 24 estados del país en el que participaron 351 docentes de ILE, allí se encontró que

Un 62,9 % de los docentes encuestados estuvo de acuerdo en que la memorización y la repetición eran estrategias cotidianas para el aprendizaje de la lengua inglesa durante sus estudios de bachillerato. Asimismo, un 70,6 % de los docentes encuestados afirmó no haber alcanzado un dominio comunicativo de la lengua inglesa cuando finalizó sus estudios de bachillerato, lo que sin duda es un reflejo de las estrategias basadas en la memorización y la repetición a las que estuvieron expuestos durante ese período (p. 31).

Estas cifras reflejan que existe una relación intrínseca entre la clase tradicional de inglés y el escaso desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Un resultado que puede analizarse además desde las interacciones docente-estudiante y lo que subyace a ellas.

c) Desde la perspectiva de la práctica y el desempeño del docente en cuanto a la manera cómo se dirige y trata discursivamente a los estudiantes, su identidad se refleja en un tipo de interacción meramente jerárquica. El estudio piloto (Ruiz y Medina, 2019) abordó dichas formas de interactuar desde el análisis del registro “conjunto de variables contextuales y sociolingüísticas que condicionan el modo en que una lengua es usada en un contexto concreto” (Eggins, 2004, p. 5), y el género discursivo “el impacto de la cultura en el lenguaje en varias etapas cargadas de contexto” (Eggins, 2004, p. 9) del que participa el docente en sus prácticas diarias. Según este estudio, el trato discursivo entre el docente y el estudiante es compatible con un modelo de enseñanza tradicional donde imperan los actos coercitivos, punitivos, opresivos y sin interés sobre lo que significa negociar el conocimiento, a través de la participación auténtica y actividades interactivas, para alcanzar objetivos diferentes a los expuestos arriba. Evidencias de un problema que muestran el posicionamiento de un docente jerárquico y fiel seguidor de las Relaciones Coercitivas de Poder (Cummins, 2009) materializadas a través de patrones discursivos tradicionales como: el patrón IRE (*Iniciación-Respuesta-Evaluación*) (Cazden, 2001) y el patrón condicional (Ruiz y Medina, 2019).

Desde estos tres puntos de vista; a) los logros del estudiante, b) la práctica del docente en cuanto a sus estrategias y c) la forma cómo se dirige y trata discursivamente a los estudiantes, puede observarse cómo una larga trayectoria de más de cien años de práctica docente ha solidificado el estilo de enseñanza de la mayoría de docentes que laboran en este contexto y cómo a su vez ha moldeado sus identidades. Es un estilo en el que se cree, quizás por herencia cultural, por decisiones propias, o por ambas, se ha anclado tanto en la forma de implementar los procesos de

enseñanza-aprendizaje como en las decisiones pedagógicas, metodológicas, epistemológicas y ontológicas del docente.

Esto invita a revisar, más allá de las formas de registro docente y sus estrategias de enseñanza, lo que subyace a estos elementos que se materializan en el aula; es mirar que dichas formas responden a una visión de mundo donde se generan y yacen las ideas, las creencias y las decisiones de un individuo; su identidad. Fairclough (2003) manifiesta que cuando las personas hablan, lo que comprometen en los textos es una gran parte importante de cómo identifican sus personalidades. Entendiéndose por texto el compuesto físico (verbal o escrito) de unidades gramaticales como: cláusulas, frases y palabras que se articulan en secuencias donde existen patrones de cohesión que unen sus elementos en conexión con un contexto cultural (Eggins, 2004). La misma autora manifiesta que sea cual sea el género en el que estén involucrados los individuos, y sea cual sea el registro de la situación, el uso del lenguaje está influenciado por las posiciones ideológicas: los valores y las perspectivas adquiridas a través de una ruta particular de cultura; una relación de la que Ruiz y Medina (2019) mencionan que:

Hablamos y no solo emitimos sonidos representando un sistema de signos, sino que producimos mensajes cargados de sentido y atados a un todo orgánico que nos moldea y que ayudamos a moldear. Visto así, las voces que se manifiestan en un aula de clases forman parte de una dinámica concatenada de elementos donde las ideas, creencias y decisiones construyen las realidades y viceversa.

Al asumir que el trato discursivo del docente es el producto de la materialización de una visión de mundo que refleja su identidad, al mismo tiempo se asume que la posibilidad de influenciar sus estrategias de enseñanza a través de la negociación del conocimiento interactivo puede ocurrir dado a su inclusión en un proceso de aprendizaje significativo mediado por el discurso. Es un proceso de acciones simultáneas donde, por un lado; se de-construye el bagaje histórico al que se ata la forma de enseñar mostrada en los resultados arriba, y por el otro; se construye una nueva identidad docente a través de su participación en actividades significativas de aprendizaje. Dicho de otra manera, es que el docente se empodere de nuevo conocimiento que le permita asumir los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma distinta. El término “empoderar” hace referencia al estado de estar y sentirse habilitado para lograr gestionar en la práctica un nuevo conocimiento adquirido (Cummins, 2009). Es, que el docente se sienta capaz de

descontinuar lo que histórica y culturalmente ha adquirido a sabiendas de que no funciona. Foucault (1977) menciona el término *Discontinuity* para referirse a la ruptura del contenido fosilizado para ser adaptado o cambiado según las necesidades in situ. Una de las formas de lograrlo es desplazándose desde un estado pasivo en la reflexión hacia un estado de compromiso crítico en la reflexividad que influya las acciones.

A través de la teoría del Aprendizaje Situado (*Legitimate Peripheral Particiaction- LPP*) desarrollada por Lave y Wenger (1991), se describen los efectos de la participación de los individuos en actividades sociales significativas como parte fundamental en los procesos de construcción de la identidad. Los autores plantean que la identidad es algo que se construye y no algo que ya viene hecho en el individuo debido a que es un proceso de construcción meramente social. En este sentido, la fuerza de la teoría LPP es precisamente el hecho de considerar el aprendizaje no principalmente como la adquisición cognitiva del conocimiento sino como un proceso de identificación, es decir, de adquirir una identidad, de convertirse en alguien más a través de un desplazamiento orientado por la intensidad de participación en comunidades de aprendizaje.

Desde esta perspectiva “se es alguien más en tanto que se aprende”, surgió entonces la iniciativa de orientar teóricamente este trabajo de investigación para influenciar el proceso de construcción de una nueva identidad docente. Esto es, involucrar a un docente en un proceso de aprendizaje a través de una influencia de participación del investigador, aquí referida como “proceso de reflexión docente-investigador” organizado y planificado en ciclos de trabajo y sesiones específicas de generación de discurso docente-investigador que se detallan más adelante. Cada una de las sesiones de trabajo intentó generar un desplazamiento desde la de-construcción de una identidad caracterizada por las estrategias de enseñanzas tradicionales hacia la construcción de una nueva identidad docente orientada hacia las estrategias de enseñanzas caracterizadas por las necesidades comunicativas de estos tiempos.

Este proceso de de-construcción se orientó a partir de un acercamiento teórico basado en el estudio y la práctica de teorías alternativas de construcción de la identidad docente. Estas teorías son: La Filosofía del Lenguaje Integral (Goodman, 1989; Freeman y Fremman, 1992), El Aprendizaje Situado LPP (Lave y Wenger, 1991), La Diferenciación Cultural (Cazden, 2001), Las Relaciones Colaborativas de Poder (Cummins, 2009), La Noción de Expansión (Lee y

VanPattern, 2003), Las Estrategias de Retroalimentación (Harmer, 2007) El Lenguaje Motivacional (Madden, 1988), El Desarrollo de Las Habilidades del Siglo XXI, “The Four Cs” (Preparing 21st Century Students for a Global Society, NEA-2014). La intención de aproximar al docente a estas teorías fue precisamente la de influir en el proceso de de-construcción de una percepción de mundo donde imperaba el conjunto de elementos que han fosilizado la forma tradicional de enseñar el ILE marcado por “patrones tradicionales” como: el estudio permanente de la lengua per se, la enseñanza fragmentada del idioma (Plata, 2000), las formas punitivas de evaluar (Plata et al, 2007), la implementación de estrategias de enseñanza tradicionales (Beke, 2015), Las Relaciones Coercitivas de Poder (Cummins, 2009), el Lenguaje de Alabanza (Madden, 1988) el Trato Diferencial (Cazden, 2001), una Teacher-centered-class (Cazden, 2001) y el patrón IRE (Cazden, 2001).

La presente investigación se diseñó entonces como una post-fase de los hallazgos del estudio piloto que representó el punto de partida, la primera aproximación al fenómeno que abrió las puertas a esta investigación; desde lo hallado allí se generó la curiosidad para plantear esta investigación la cual abordó a un docente de ILE en una institución educativa ubicada en el Municipio Libertador del Estado Bolivariano de Mérida con dieciséis años de experiencia en el cargo. Las aspiraciones aquí no buscaron necesariamente forzar un cambio en su identidad, sino más bien analizar en qué medida el proceso de reflexión docente-investigador influyó en la construcción de una nueva identidad docente. Para tales fines, se formuló la siguiente interrogante con ánimos de orientar la construcción del conocimiento a lo largo de la investigación:

¿En qué medida el proceso de reflexión docente-investigador influyó en el proceso de construcción de la identidad del docente?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Describir el proceso de construcción de una nueva identidad del docente a través de la interacción crítica reflexiva docente-investigador.

Objetivos Específicos

- a) Diseñar actividades significativas para el proceso de reflexión docente-investigador partiendo de los hallazgos del estudio piloto.
- b) Aplicar las actividades diseñadas tanto en las sesiones de reflexión docente-investigador como en la práctica diaria del docente en el aula de clases.
- c) Analizar, a través de técnicas del análisis crítico del discurso, el registro docente durante la fase de reflexión docente-investigador y la práctica diaria en el aula de clases.
- d) Describir las perspectivas ética-ética en tanto que el proceso de construcción de una nueva identidad.

Justificación

Algunos autores han publicado estudios previos que han contribuido al desarrollo de teorías sobre la construcción de la identidad docente (Varghese et al. (2005), Trent y Lin (2010), Plata (2017), Ruiz y Medina (2019). Estos autores han revelado que la identidad de los docentes de lenguas es un tema emergente que se ha inclinado por indagar el proceso de construcción orientado hacia una implementación metodológica más apropiada para impartir las estrategias de enseñanza. Estos estudios además han revelado que existe una relación marcada entre tres elementos fundamentales en este proceso de cambio que son: el proceso de construcción de la identidad, el contexto de situación, y el lenguaje como medio para negociar el conocimiento a través de la participación en actividades sociales significativas. A pesar de las consideraciones relevantes que han hecho los estudios revisados en relación con los propósitos de esta investigación, las necesidades que forjaron la realización de este trabajo justificaron su realización en tanto que el planteamiento de intervención del investigador para solventar un problema en específico.

A través de esta investigación se abordó una situación particular con relación a los espacios en blanco que han dejado otros estudios y las consecuencias registradas en tanto que los fracasos educativos que señalan al docente. La mayoría de los ya realizados se han centrado en la identificación de un fenómeno donde solo se registran, o bien las teorías de construcción de

identidad o bien el proceso de reafirmación de la identidad en un contexto con las condiciones dadas. Ninguno de los anteriores se enfoca en una investigación acción para generar mejoras en la práctica del docente a partir de una influencia de participación del investigador, ni sugirieron cómo se puede generar un proceso de construcción de la identidad partiendo de las consideraciones implícitas en una identidad docente de partida caracterizada por las estrategias tradicionales de enseñanza del ILE en este contexto.

Aunque la mayoría de estos estudios se centraron en contextos distintos, el desarrollado por Ruiz y Medina (2019) se vincula directamente con el contexto de situación del presente trabajo por ser su estudio de base, sin embargo, el estudio piloto está orientado hacia la descripción de las causas del problema más que hacia la solución; algo que aquí trasciende, y que al mismo tiempo sugiere un llamado de atención a docentes para la constante revisión y transformación de la identidad acorde a las exigencias educativas de estos tiempos.

www.bdigital.ula.ve

Capítulo II

Marco teórico

En este capítulo se describirán las referencias y bases teóricas para delimitar el fenómeno de investigación aquí planteado. Se citarán cuatro estudios previos que se vinculan directamente con los propósitos del presente estudio. Seguidamente, se hará una revisión de los constructos teóricos a través de los cuales se mira el fenómeno de investigación.

Antecedentes

Según Varghese et al. (2005) la identidad docente es un tema de interés que está emergiendo en investigaciones recientes específicamente en el área de formación del profesor de lenguas. Este tema ha tratado la teorización de la construcción de la identidad y su relación con la participación del docente en actividades sociales significativas. Las consideraciones teóricas que han emergido en dichas investigaciones han dado luz a diferentes planteamientos y hallazgos que intervienen en la descripción de la identidad del docente y en los procesos de construcción de la misma, como: a) formas de teorizar la identidad del profesor de idiomas mediante la presentación de estudios que utilizan; la teoría de la identidad social de Tajfel (1978), la teoría del Aprendizaje Situado de Lave y Wenger (1991) y el concepto de imagen-texto de Simon (1995) expuesta por Varghese et al. (2005); b) los diferentes procesos de aprendizaje en los que una niña venezolana de nueve años participa para reafirmar su identidad como aprendiz de lengua y convertirse en miembro legítimo de una comunidad de practicantes en una escuela primaria de Iowa City (Plata, 2017), c) el proceso de construcción de la identidad docente a partir de su participación en programas de formación escuela-universidad (Trent y Lim, 2010), y d) la relación que existe entre la práctica discursiva del docente y los patrones discursivos tradicionales en el contexto de la enseñanza del ILE en Venezuela (Ruiz y Medina, 2019). En la siguiente sección, se describirán los detalles de estos estudios en cuanto al proceso de construcción de la identidad docente a través de la participación de individuos en actividades sociales significativas. Esta revisión se enfoca en los aspectos metodológicos, de diseño y hallazgos relevantes.

Teorizar la identidad del profesor de idiomas: Tres perspectivas y más (Varghese et al. 2005)

Varghese et al. (2005) realizaron un estudio donde exploraron las formas de teorizar la identidad del docente de idiomas a través de una recopilación de tres marcos teóricos. Esta teorización se realizó mediante la presentación de tres estudios basados en el análisis de la identidad del docente: la teoría de la identidad social de Tajfel (1978), la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), y el concepto de imagen-texto de Simon (1995). Este estudio se realizó dada la necesidad de ofrecer al docente una forma de aplicar una metodología para que los estudiantes logren los objetivos en la lengua meta al conectar sus estrategias con su visión de mundo. En este sentido, se abordó el tema de la identidad docente como eje central para el establecimiento de dicha metodología debido a los muchos aspectos de la identidad incluidos en el aprendizaje de los idiomas tales como: raza, género, orientación sexual, y el posicionamiento del docente en cuanto a la falta de neutralidad para conllevar dichos aspectos. Los autores manifestaron que “para comprender la enseñanza y el aprendizaje de idiomas necesariamente se tienen que comprender a los docentes; y para entender a los docentes, se necesita tener una idea más clara de quiénes son” (Varghese et al. 2005, p. 22). Es decir, de las identidades profesionales, culturales, políticas e individuales que reclaman o que son asignadas por transmisión cultural.

El estudio puntualizó que esta línea de investigación comenzó a desarrollarse una vez que la concepción particular de "identidad" fue ganando aceptación en campos como la antropología, la sociología y la educación. El nuevo entendimiento de identidad giró en torno a ciertas ideas centrales que perciben la identidad como un fenómeno que no es fijo, estable, unitario e internamente coherente, sino múltiple y cambiante. Además, considera que ésta es una entidad atada al contexto que está crucialmente relacionada con lo social y por ende se construye, mantiene y negocia a un nivel significativo a través del lenguaje y el discurso.

Los resultados de la investigación revelaron que cada perspectiva teórica permite investigar diferentes aspectos de la identidad del docente de idiomas. Si bien de forma aislada, cada teoría tiene sus limitaciones, la apertura a los tres enfoques teóricos permite una comprensión más completa de los procesos y contextos de la identidad docente, fundamental para consolidar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Construcción de la identidad del profesor en la asociación escuela-universidad: Discurso y práctica (Trent y Lim, 2010)

Trent y Lim (2010) diseñaron un estudio de caso bajo el paradigma cualitativo que exploró las experiencias de dos grupos de docentes de inglés de secundaria mientras participaban en un programa de formación a través de un convenio escuela-universidad que se llevó a cabo en dos escuelas públicas de Hong Kong (*Blaxland* y *Weststar*). El estudio se basó en las teorías de la construcción social de la identidad para observar el proceso de construcción de la identidad docente durante un periodo escolar. La recolección de los datos se realizó a través de entrevistas grupales semi-estructuradas que posteriormente fueron transcritas. El objetivo de implementar este tipo de entrevistas fue el de comprender detalladamente las experiencias de participación de los docentes que posteriormente fueron analizadas, aplicando técnicas de análisis del discurso a extractos seleccionados según los intereses de la investigación.

En las implicaciones finales los autores reportaron que la teoría de la identidad puede ser utilizada como lente analítica para examinar aspectos de la enseñanza y desarrollo del docente. Además, sostienen que este constructo teórico puede guiar el entendimiento de lo que significa ser docente a través del análisis de la identidad en el discurso y la identidad en la práctica. En el caso de la escuela *Blaxland* los resultados en cuanto al proceso de construcción de la identidad docente fueron favorables debido al amplio conocimiento institucional en cuanto a la aceptación del programa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Por otro lado, en el caso de *Weststar* la trayectoria del aprendizaje docente y la construcción de identidad no pudieron darse por sentado. En particular, la razón subraya lo que Fairclough (2001) menciona en cuanto a las relaciones de poder que moldean la construcción de la identidad cuando las jerarquías no lo permiten. La participación institucional en este caso no fue tan colaborativa como se esperaba. Los autores señalan que la escuela de *Weststar* no contaba con la experiencia necesaria para la implementación del convenio, lo que restó importancia al desempeño de los docentes que participaron en el programa.

Hacia la participación legítima. El proceso de aprendizaje de inglés de una niña venezolana en una escuela primaria de Iowa City (Plata, 2017)

Plata (2017) realizó un estudio de caso bajo el paradigma cualitativo donde buscó comprender y describir en detalle, durante sus primeros seis meses, los distintos procesos de aprendizaje en los

que una niña venezolana de nueve años participó en una comunidad de practicantes en una escuela primaria de la ciudad de Iowa-EE.UU. para reafirmar su identidad como aprendiz de lengua y convertirse en miembro legítima de esa comunidad. Ésta es una investigación que revela cómo a través de la vinculación de un individuo en actividades sociales significativas, la identidad puede reafirmarse dependiendo del rol del individuo y el grado de significación que las actividades representen. Aunque en este caso la descripción del proceso de aprendizaje se realizó tomando en cuenta las experiencias de una estudiante, de igual manera se puede apreciar la relevancia de la teoría del Aprendizaje Situado de Lave y Wenger (1991) para describir los procesos de construcción de la identidad de un individuo.

La recolección de datos en este estudio incluyó observaciones, notas de campo, entrevistas, producciones orales, escritas y correos electrónicos. El análisis de los datos se realizó mediante la herramienta de la triangulación a través de una comparación constante de la información recopilada para reflexionar sobre las posibles categorizaciones de los datos considerando principalmente dos constructos teóricos: “la participación periférica legítima” (Lave & Wenger, 1991) y las “Relaciones colaborativas de poder” (Cummins, 1996). Ambas teorías relacionadas profundamente con los constructos teóricos del presente trabajo.

El autor del estudio reportó que la niña observada participó más activamente en las actividades diseñadas para construir significado a través de la participación social. La participación legítima en las actividades escolares ayudó a la niña a mejorar su habilidad en la lengua inglesa y a hacerse parte de una comunidad distinta a la comunidad de procedencia. La rapidez con que aprendió inglés en la escuela se debe principalmente a la sólida comunidad de practicantes en la que tuvo la fortuna de participar y la mediación de su docente. “Cuanto más interactuaba, mejor se desempeñaba y cuanto mejor se desempeñaba, más interactuaba” (Plata, 2017, p. 2). Esta investigación ofrece formas alternativas de entender la experiencia de la niña como aprendiente de lengua, la complejidad de un proceso de aprendizaje de segunda lengua y el papel fundamental que el docente debe desempeñar para mediar en el aprendizaje estudiantil para reafirmar sus identidades

Relaciones de poder en la retroalimentación verbal. Análisis crítico de discurso docente en aulas de inglés como lengua extranjera (Ruiz y Medina, 2019)

Ruiz y Medina (2019) diseñaron una investigación-acción para analizar los discursos implicados en algunas de las prácticas naturalizadas en torno a las relaciones de poder dentro de las clases de inglés como lengua extranjera en el subsistema de Educación Media en Venezuela. Los autores implementaron técnicas del análisis del discurso, Política, y Sistema de Signos y Conocimientos, expuestas por Gee (2011) para demostrar la relación intrínseca que existe entre los patrones discursivos del docente y las relaciones coercitivas de poder. Estas técnicas fueron utilizadas para analizar el registro del docente en dos fases de la investigación: una donde se evaluaron las características del registro del docente en cuanto a las relaciones coercitivas de poder al momento de realizar la retroalimentación verbal, y otra donde se analizó el discurso del docente en sus reacciones al enfrentarse a su misma práctica discursiva. Esta segunda fase se llevó a cabo a través de sesiones de reflexión entre el investigador y el docente. En ambas etapas los resultados coincidieron con las características de las fallas que imperan en la enseñanza del ILE en Venezuela.

Este estudio fue desarrollado en una institución pública del estado Mérida, donde participaron dos docentes de ILE. Ambos docentes profesionales del área con una considerable trayectoria en el ejercicio. Los datos fueron recolectados en tres fases; una donde se aplicó la técnica de la observación en dos sesiones de clases impartidas por cada docente, otra donde se aplicó la técnica de la entrevista semi-estructurada post observación de las sesiones de clases, y otra donde se recolectaron evidencias a partir de la conversación directa con el docente en las sesiones de reflexión. En estas sesiones se abordaron temas relacionados a los hallazgos de las fases anteriores y sus posibles soluciones.

En la primera fase de recolección los resultados permitieron evaluar al docente en cuanto a la forma de tratar discursivamente a los estudiantes. Una fase que reveló inclinación del docente hacia las relaciones coercitivas de poder que generalmente le coartan los espacios de interacción a los estudiantes para la negociación del conocimiento. Un nivel estudiantil que además mostró que no tiene ningún interés por ser tratado discursivamente de una forma menos jerárquica sino que los mismos obedecen a las conductas de un mero cuerpo dócil (Foucault, 1995). La opinión de los docentes fue distinta al reconocer: uno de ellos, que ésta es la forma de trato que le ha generado resultados para promover la adquisición del conocimiento, y el otro manifestó haberse

sorprendido de percibir desde otro ángulo su propia forma de tratar a los estudiantes, algo que no coincide con lo que teóricamente se tiene en mente. Finalmente ninguno de los docentes admitió la absoluta responsabilidad del por qué tratan a los estudiantes en una constante relación opresor-oprimido (Freire, 1983).

Todos los estudios de investigación presentados anteriormente han contribuido a determinar factores fundamentales dentro del campo de estudio tanto de la identidad docente como de la construcción de la identidad. A través de estos estudios hasta ahora se sabe que la identidad del docente de ILE en Venezuela refleja estilos acordes a las prácticas tradicionales que continúan moldeando la forma de enseñar el inglés en este contexto. También se sabe que el tema de la identidad de los docentes de idiomas ha evolucionado recientemente indagando sobre el proceso de construcción de la identidad como forma de orientar al docente a una implementación metodológica más apropiada para impartir las estrategias de enseñanza. A pesar de las consideraciones en cuanto a la integración de las teorías referidas por Varguese et al. (2005), existe una referencia de uso frecuente de la teoría del Aprendizaje Situado (Lave y Wenger, 1991) en la mayoría de los estudios revisados, reflejo de la efectividad en las consideraciones que dicha teoría ofrece. También se sabe que existe una fuerte relación entre el proceso de construcción de la identidad, el contexto de situación y el lenguaje como medio para negociar el conocimiento a través de la participación en actividades sociales significativas.

Tal como se mencionó, estos estudios, en su mayoría estudios de caso, solo describen las teorías de construcción de identidad y/o el proceso de reafirmación de la identidad en contextos ideales y/o distintos al contexto de realización de la presente investigación. Ninguno de los anteriores se enfoca en una investigación acción que intenta mejorar la práctica del docente a partir de una influencia de participación del investigador. Como se ha hecho evidente el estudio de Ruiz y Medina (2019) parte directamente del mismo contexto de situación del presente trabajo, sin embargo, este solo es el punto de partida en la ruta de análisis que se genera en la realización de este trabajo, el cual trasciende a intentar solventar más que describir el fenómeno observado. A pesar de la puntualización de las diferencias, también se asume que debido a la conexión teórica y metodológica estos estudios representan las referencias apropiadas para la realización de este trabajo de investigación. El siguiente cuadro comparativo resume las características más relevantes de los estudios presentados aquí, incluyendo el presente trabajo.

Autor	Propósito del estudio	Participantes antes	Diseño	Contexto	Hallazgos
Varghese et al (1982)	Explorar las formas de teorizar la identidad del docente de idiomas a través de una recopilación de tres marcos teóricos		Estudio exploratorio, recopilación de tres enfoques teóricos de la construcción social de la identidad	Escuelas secundarias y universidades de Estados Unidos	Cada perspectiva teórica, de forma limitada, permite investigar diferentes aspectos de la identidad del docente de idiomas. La apertura a los tres enfoques teóricos permite una comprensión más completa de los procesos y contextos de la identidad docente
Trent y Lim (1990)	Explorar las experiencias de dos grupos de docentes de inglés mientras participan en un programa de formación	06 docentes Chinos	Paradigma crítico de investigación, análisis crítico del discurso	Dos escuelas Secundarias en Hong Kong-China	La identidad como constructo teórico puede guiar el entendimiento de lo que significa ser docente y lo que cada cual es a través de la identidad en el discurso y la identidad en la práctica. La participación de los docentes en procesos de formación es más efectiva cuando hay apertura y conocimiento de todos los elementos que influyen en los convenios escolares-universitarios y donde las relaciones de poder son más equilibradas.
Plata (2017)	Comprender y describir los diferentes procesos de aprendizaje de una niña venezolana en una escuela primaria de Iowa City	01 estudiante venezolana	Estudio de caso cualitativo, interpretación y análisis a través de la técnica de la triangulación	Escuela de Formación Básica en la Ciudad de Iowa City-Estados Unidos	la niña observada participó más activamente en las actividades diseñadas para construir significado a través de la participación social. La legítima participación en las actividades escolares ayudó a Victoria a mejorar su habilidad en el idioma inglés y a reafirmar su identidad
Ruiz y Medina (<i>en prensa</i>)	Analizar los discursos implicados en algunas de las prácticas naturalizadas en torno a las relaciones de poder dentro de las clases de inglés como lengua extranjera en el subsistema de Educación Media en Venezuela	02 docentes venezolanos	Estudio de caso cualitativo, análisis del discurso de los extractos de interés	Un liceo del estado Bolivariano de Mérida-Venezuela.	Existe una marcada relación de poder coercitiva entre el docente y el estudiante
Este estudio	Describir el proceso de construcción de una nueva identidad del docente a través de la interacción crítica reflexiva docente-investigador.	01 docente venezolano	Investigación-acción bajo un paradigma crítico, análisis del discurso de los extractos de interés	Un liceo del estado Bolivariano de Mérida-Venezuela	

Bases teóricas

La teoría del aprendizaje situado LPP

La teoría del Aprendizaje Situado LPP (Lave y Wenger, 1991) establece el vínculo entre el aprendizaje y la identidad al ver el aprendizaje como un proceso de identificación. La teoría sugiere que el aprendizaje y el entendimiento ocurren cuando las personas participan en actividades en las que se convierten en participantes cada vez más activos en comunidades de aprendizaje. Una comunidad de aprendizaje o comunidad de práctica no precisamente está dada por una ubicación física sino por una situación donde las múltiples identidades y niveles de

participación se miden a través de "un sistema de actividad sobre el cual los participantes comparten conocimiento acerca de lo que están haciendo y lo que esto significa para sus vidas" (Lave y Wenger, 1991, p. 98). En este sentido, el aprendizaje se encuentra en coparticipación, y el foco está en qué tipos de compromiso social producen distintos tipos de aprendizaje en lugar de qué tipos de procesos cognitivos están involucrados en estos aprendizajes. Tal visión es congruente con las nuevas conceptualizaciones de desarrollo profesional que enfatizan el aprendizaje de los docentes en sus entornos.

Un aspecto importante a tomar en cuenta dentro de la teoría del Aprendizaje Situado LPP es la propia definición de la Participación Periférica Legítima. Más allá de ver el aprendizaje como una cuestión de internalización, Lave y Wenger (1991) sugieren la idea de construir el aprendizaje participando en una comunidad de práctica en la que los recién llegados (*newcomers*) participan en actividades múltiples para convertirse en participantes avanzados (*full participats*). Los recién llegados al participar, interactuar y familiarizarse con las normas, hábitos y actividades de la comunidad de aprendizaje se desplazan desde la periferia hacia una participación plena en dicha comunidad. Lave y Wenger (1991) afirman que la participación de los miembros en esas relaciones es "legítima" ya que los individuos recién llegados tienen un sentido de pertenencia denominado "periferia" al pasar de menor a mayor participación. Al involucrarse en este proceso cada individuo en su desplazamiento está expuesto a consolidar el aprendizaje, una noción que para los autores se vincula con un proceso de identificación, pues para ellos, al aprender, cada individuo llega a ser alguien nuevo visto desde la evolución. En este sentido, es ese movimiento o desplazamiento el que determina la medida en la que va ocurriendo la transformación del ser a través del aprendizaje, es precisamente el desplazamiento que se describe aquí para determinar la medida en que el docente refleja una nueva identidad al participar en una comunidad de práctica compuesta por: el docente, el investigador, los estudiantes, el aula de clases, los textos y recursos de las teorías alternativas, las interacciones, y sobre todo el tiempo en el que transcurren las sesiones de trabajo.

El funcionalismo de Halliday

Halliday (1977) a través de su teoría del lenguaje sistémico-funcional ve el lenguaje como una semiótica social a través de la cual las sociedades pueden representar los significados que los individuos intercambian. Para este autor, intercambiar significado representa el desarrollo de

funciones establecidas en tres fases. La primera fase se enfoca en el desarrollo del lenguaje de los niños y propone la función instrumental (yo quiero), la regulatoria (quiero que tú hagas esto), la fase de interacción (hola, ¿Cómo estás?), la personal (los sentimientos, yo pienso que...), la heurística, (por qué) y la imaginativa (ficción). En la segunda fase propone la función informativa como etapa de transición desde el sistema del lenguaje del niño hacia el lenguaje del adulto. En esta fase todos los significados se agrupan en dos funciones principales: la función pragmática que se refiere al lenguaje como acción, y la función matética que se refiere al lenguaje como reflexión. La tercera fase representa el sistema del lenguaje de los adultos en tres niveles: léxico-gramatical, fonológico y semántico, es decir, contenido, sonido y significado. Esta fase se expresa a través de tres funciones básicas que constan de: la función ideativa que se refiere al hablante reflexionando sobre su entorno, la función interpersonal que trata sobre el hablante actuando en su entorno y la función textual que se refiere a la manera cómo se organizan los textos.

Visto de esta manera el lenguaje no solo debe mirarse desde la estructura representando significado unidimensional donde $p = p$ (Coulmas, 2005) sino como un sistema funcional que representa una dinámica flexible según los usos de cada entorno. Es posible, según Halliday (1977), que el significado a temprana edad represente una sola cosa, sin embargo, debido al desarrollo de las funciones del lenguaje, los individuos progresivamente aprenden a usar una palabra en forma pluri-funcional. Esta flexibilidad de uso permite que los individuos de una sociedad participen en la construcción de la realidad y viceversa. Un proceso de constante retroalimentación que ocurre ya que “el sistema lingüístico es parte del sistema social” (Halliday, 1977, p. 120). Por ende, cada instancia real de la interacción lingüística tiene significado no solo de forma particular sino también de forma general, es decir, de una participación del contexto cultural o género y de una participación del contexto de situación o registro.

Eggins (2004), referenciando a Halliday, explica que el concepto de *género* se utiliza para describir el impacto del contexto de la cultura en el lenguaje, explorando la organización de las culturas como formas de alcanzar metas. Es decir, que al utilizar el lenguaje los individuos tienen que hacerlo en varias etapas cargadas de contexto. Por ejemplo, contar una historia involucra desarrollar lingüísticamente una serie de pasos (Eggins, 2004); se tiene que establecer la escena (hora, lugar de los participantes), desarrollar las acciones, relacionar el evento dramático, dar el

final feliz, expresar un juicio sobre el resultado y cerrar la historia. En este sentido, cuando se describe la forma estructurada y por etapas en la que las personas logran los objetivos usando el lenguaje entonces se está describiendo el género. Es a la teoría del género a la que se recurre para explicar la organización de los textos.

Esta definición permite describir que en el contexto educativo aquí explicado, los docentes participan discursivamente del género: “clase”, “clase de ILE”, “clase de ILE para un determinado curso”, “explicación”, “lectura” y así, algunas otras etapas según los objetivos y el entorno de la clase como promotores en la organización del lenguaje para alcanzar metas. Al relacionar entonces, el estilo tradicional que histórica y culturalmente ha moldeado la manera en que los docentes enseñan el inglés y que a su vez ellos han ayudado a moldear, más al fondo podemos ver cómo en la organización de estos géneros discursivos se han fosilizado modelos o patrones de interacción generadores y compatibles con esas formas tradicionales de enseñar, a los cuales aquí se les referirán como “patrones tradicionales”.

Uno de los patrones tradicionales de común uso en las aulas y que históricamente ha moldeado la forma de enseñar el inglés en Venezuela es el patrón I.R.E. (Iniciación-Respuesta-Evaluación) Cazden (2001). Para esta autora, dicho patrón ha predominado en el discurso docente como causa y efecto de características tradicionales similares a las que se han expuesto hasta tanto. Este patrón gira en torno a una dinámica donde el docente crea espacios discursivos definidos por un ritmo mecánico donde generalmente el docente *Inicia* la interacción verbal con una pregunta o comentario a fin de generar en el estudiante una *Respuesta* que probablemente el docente ya conoce con el propósito de *Evaluarlo*, emitiendo una retroalimentación caracterizada por un condicionamiento operante como el limitante Lenguaje de Alabanza (Madden, 1988): ¡buen trabajo!, ¡bien!, ¡felicitaciones!, mal, ¡muy mal!, más o menos, ¡debes estudiar más!. Claramente se puede apreciar un patrón discursivo atado a un mecanismo que poco o nada invita a la reflexión, al pensamiento crítico y al desarrollo potencial de las ideas del estudiante.

Otro patrón discursivo anclado a la enseñanza del ILE y cónsono con esa forma tradicional de enseñar es el que reflejan Ruiz y Medina (2019) en el análisis sobre la relación coercitiva de poder que existe entre el docente y el estudiante. Según estos autores, en las aulas de clase existe un condicionamiento establecido por el docente al manifestar oraciones como “el que no me coloque los indicadores no lo evalúo” (Ruiz y Medina, 2019), donde parece ser más importante

copiar los indicadores para poder tener acceso a ser evaluados que ser evaluados a través de los demás elementos que podrían ser tomados en cuenta en la evaluación. Esto es una muestra de un patrón discursivo *condicionante* que refleja el sistema de signos que construye la oración del docente el cual “responde a un código comúnmente usado por docentes” (Ruiz y Medina 2019).

Esto muestra cómo una realidad históricamente extensa y culturalmente consolidada ha creado y se ha creado a partir de patrones tradicionales o formas de “lograr las cosas cuando el lenguaje se usa para tales fines” (Eggings, 2004, p.55). Esta realidad se agudiza al establecerse una definición de registro que pone en evidencia algo más que patrones discursivos en la conformación de estilos de enseñanza; el posicionamiento docente a través de las relaciones interpersonales.

Eggins (2004) afirma que la teoría del registro describe el impacto de las dimensiones del contexto inmediato de situación en la forma en que se usa el lenguaje. La Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 2004) identifica tres dimensiones claves de situaciones que tienen impactos significativos y predecibles en el uso del lenguaje. Estas tres dimensiones (campo, tenor y modo) son utilizadas para explicar la comprensión intuitiva de no usar el lenguaje de la misma manera en las siguientes situaciones: 1) tanto al escribir como al hablar, sobre todo cuando las consecuencias de cada forma son determinantes en la distancia que implica la interacción entre personas y en la cantidad, calidad y secuencia de la retroalimentación entre el emisor y el receptor (variación de modo). 2) tanto al hablar con el jefe de la empresa como al hablar con el/la esposo(a) en el que las relaciones de poder impactan la forma en que se usa el lenguaje y en la que pueden relevarse posicionamientos determinantes en el proceso de la comunicación entre el emisor y el receptor (variación de tenor). 3) Y tanto al hablar de lingüística como al hablar de comida estableciendo diferencias en el tema o foco de la actividad (variación de campo).

Al proponerse estas variables, Eggins (2004) afirma que las tres tienen un impacto directo y significativo en el tipo de lenguaje que se produce en los actos de habla. Sin embargo, es el tenor el que permite describir el posicionamiento que aquí se quiere reflejar para mostrar evidencias en la interacción docente-estudiante. En el mismo texto se afirma que en el tenor ocurren tres subdimensiones simultáneas que determinan el tipo de relación que existe entre los participantes de un acto de habla. Estas son: 1) implicaciones de poder: para referirse al posicionamiento de

igualdad o desigualdad en los roles que asumen los participantes, 2) implicaciones afectivas: para establecer qué tan altas o bajas las emociones y sentimientos del emisor impactan sobre el lenguaje, y 3) implicaciones de contacto para establecer la frecuencia de participación y el tipo de contacto a través de pronombres (incluyente, excluyente) en la interacción. Estas subdimensiones son necesarias para establecer que el registro del docente responde a algo más que palabras; a una intención que en muchos casos está bien marcada y que también se puede observar en un área adicional descrita por la teoría del tenor.

El área adicional en la cual las diferencias de tenor impactan en el uso del lenguaje se relaciona con los sistemas gramaticales del modo y la modalidad, ambos fuertemente vinculados a las implicaciones de poder. Eggins (2004) afirma que en la categoría de modo se habla del posicionamiento del hablante desde dos perspectivas: desde el tipo de modo (declarativo, interrogativo, imperativo) y desde el tipo de enunciado (una declaración, una pregunta o un mandato) que revelan el grado de cortesía y el grado de franqueza del emisor y el receptor. También afirma que en la categoría de modalidad se habla del espacio entre el sí y el no como señales de compromiso y cortesía del hablante. Por ejemplo: (**No**/ Martha **no** va a casa, Martha **podría** ir a casa, Martha **debería** ir a casa, Martha **puede** ir a casa, Martha **va** a casa /**sí**). La modalidad, además, permite revelar niveles de frecuencia, probabilidad, obligación e inclinación a través de lo que se conoce como la modulación y modelización. Según Eggins (2004), no es lo mismo decir “Carlos podría buscar a Marta en su carro” que decir “Carlos tiene que buscar a Marta en su carro”. Al comparar estos ejemplos, se pueden ver algunas de las diferencias que permiten revelar la posición del hablante a través de la elección de su cláusula y lo que pudiera relacionarse con la misma tomando en cuenta la relación texto-contexto.

La revisión teórica anterior representa la conexión que existe entre el discurso y la identidad. Es entonces el discurso que se materializa en cada una de las situaciones discursivas de este trabajo el que permite que se describa el proceso de construcción de una nueva identidad docente. Aunque existen otras formas de identificar y evaluar las identidades de los individuos, como a través de la kinésica (Danesi, 2006; Birdwhistell, 1970) donde se argumenta que las expresiones corporales también revelan significados, aquí el proceso de descripción se realiza bajo las premisas del funcionalismo de Halliday, pues se considera que este lente teórico es apropiado para comprender la conexión entre el discurso y la identidad, además de sentar las bases como

herramienta para determinar el reflejo en gran medida de las características internas de un individuo.

Identidad

Frable (1997) define identidad como la relación psicológica del individuo con el sistema de una categoría social en particular. Esta perspectiva se inclina hacia una noción compleja del término debido a la multiplicidad de las identidades sociales que yacen en los distintos entornos y establece que la identidad es una entidad fluida, multidimensional que participa en una constante construcción social personalizada que refleja el contexto actual del individuo y el bagaje socio histórico. La autora agrupa la visión de algunos autores para desarrollar algunas categorías de la identidad compuesta por; género, sexo, clase social, etnia, y una visión del ser como un todo donde operan todas las categorías anteriores.

Frable (1997) argumenta que cada una de las categorías anteriores es compatible con la noción dinámica, fluida, cambiante y flexible de la identidad. Por identidad de género Frable (1997) se refiere al sentido psicológico del individuo de ser masculino o femenino influenciado directamente por la biología y desarrollado a través de modelos propuestos donde primero, el niño aprende a etiquetarse y a etiquetar a los demás de forma precisa en un proceso denominado identidad de género. Luego, el niño aprende que los niños llegan a ser hombres y que las niñas llegan a ser mujeres a través de un proceso denominado estabilidad de género. Finalmente, el niño aprende que ser masculino o femenino es permanente y que las marcas culturales de género no cambian esta fase a través de un proceso denominado constancia de género (Katz, 1986).

En este sentido dinámico de aprendizaje de una identidad de género a través de procesos Frable (1997) afirma que la identidad étnica y de raza es fluida y multidimensional debido a que su estructura es diferente para cada grupo de individuos en tanto que sus implicaciones de conducta y porque están política y socialmente marcadas. Para las identidades sexuales y de clase social reafirma que su creación desde el individuo, las comunidades y los eventos socio-históricos genera un sentido flexible y dinámico para la primera, y para la segunda refleja fluidez relevante sobre todo cuando un individuo se involucra en una estructura social diferente a la que pertenece. La descripción de estas categorías muestra una noción de identidad que continuamente se re-crea a través de un proceso de construcción social y que funciona para mantener al ser como un todo.

La identidad puede verse desde una categoría trascendental diferente a las anteriores que se vincula directamente con la construcción social de identificación a través del uso del lenguaje. La identidad sociolingüística (Coulmas, 2005) parte del principio de ver el lenguaje como medio que revela la identidad del hablante ya que ésta se expresa no solo por lo que se dice sino por cómo se dice. Es percibir el lenguaje como una marca de la identidad porque, “cuando hablamos revelamos quiénes somos, dónde crecimos, nuestra edad, nuestro género, y el grupo al que queremos pertenecer” (p. 173). Así, se genera la pregunta si la identidad lingüística forma parte de un destino o es elección individual. Una visión clara del autor al afirmar que “la identidad lingüística no es una entidad impuesta sino un constructo social, un asunto de elección y desarrollo” (p. 173).

Coulmas (2005) establece tres directrices que forman parte de los pilares fundamentales en la investigación de la identidad sociolingüística. Éste comienza por expresar que “el cambio de la identidad es posible” (p. 174) debido a que los individuos pueden dominar cierto grado de competencia que les permita estar aptos para situaciones nuevas y diferentes sin desprenderse de la identidad que ya se tiene. Esto no significa tener una identidad presumida que no sea una identidad del todo, sino que es flexible y dinámica compuesta por distintas capas en constante desarrollo en vez de unilateral y transmitida. Seguidamente manifiesta que “el cambio de la identidad requiere esfuerzo y que en todos los casos no ocurre de la misma manera” (p. 175) para esto el autor manifiesta que asumir una identidad a través del aprendizaje es más difícil en un entorno donde la meta forme parte de la mayoría. Es decir, elegir la opción de la mayoría siempre será más fácil que elegir la opción de la minoría. Por esta única razón el cambio de identidad desde la minoría a la mayoría ocurre más fácil que viceversa. Finalmente establece que “el énfasis establecido en el lenguaje como una identidad es variable” (p. 175) debido a dos razones; a la necesidad de contexto ya que lo que es relevante en un lugar puede que no lo sea en otro, y a la perspectiva de los individuos ya que tienen preferencias, como en el deporte o en la moda, sobre cuál identidad quieren mostrar o si la quieren mostrar de manera notable o discreta.

Geertz (1973) se refiere a identidad como la relación intrínseca que existe entre la cosmovisión y el ethos de un individuo. Al referirse a la cosmovisión el autor hace referencia a los aspectos cognitivos y existenciales que moldean una visión de mundo y que resultan en un retrato de la manera en que las cosas son en la concepción de la naturaleza de una persona. En relación con

esta definición el autor también explica que el ethos de una persona es el estilo moral estético que rige su conducta en una determinada sociedad, “es el tono, el carácter, la calidad de vida, la disposición de ánimo, y la actitud que le subyace en cuanto a si mismo y ante el mundo que la vida refleja” (Geertz, 1973, p. 118). Así, el ethos de un individuo se hace intelectualmente razonable al mostrar que representa un estilo de vida implícito por el estado de cosas que la cosmovisión describe. Una constitución mutua que se relaciona a la razón del por qué en Venezuela se sigue enseñando el inglés bajo un estilo tradicional. Es una mezcla de “transmisión cultural y acciones reclamadas” (Coulmas, 2005, p. 173) que terminan por moldear “el entendimiento de lo que cada cual es y hace” (Danielewicz, 2001, p. 10) según sus medios y los medios que los rodean. Es una idea de ser y hacer a partir de una adquisición entre lo que se tiene en mente y lo que te tiene en el entorno.

Hacia una construcción de la identidad docente

Varghese et al. (2005) sostienen que para concebir la identidad de un docente se requiere prestarle atención a dos aspectos relevantes como lo son: la identidad en la práctica y la identidad en el discurso. La identidad en la práctica describe un enfoque orientado a la acción, subrayando la necesidad de investigar la formación de la identidad como un asunto social que se genera a través de prácticas y tareas concretas. El otro aspecto de una comprensión de la identidad, identidad en el discurso, reconoce que las identidades están constituidas discursivamente a través del lenguaje. Visto de esta manera, el lenguaje y la identidad se constituyen mutuamente debido a que el lenguaje le presenta al individuo formas específicas de dar sentido a la realidad social, y es también “el lugar donde el sentido y la subjetividad de los individuos se construye” (Weedon, 1999, p. 21).

Estos aspectos representan una visión meramente social para referirse a la construcción de esa visión de mundo que el docente va edificando a través de sus experiencias. Algo que se construye por medio de un largo paso por etapas de formación y práctica social en la que constantemente se interacciona con los individuos del entorno y el propio entorno. Esto es un reflejo de la imposibilidad de divorciar el lenguaje de las prácticas sociales en la formación de la identidad. Esta noción se relaciona al proceso de construcción de identidad desde “la participación de los individuos en actividades sociales significativas” (Wenger, 1998, p. 152)

donde el lenguaje es el medio que permite la negociación del conocimiento en dichas actividades.

Una de las actividades fundamentales en este estudio involucra el tema de la reflexión para solventar los problemas que se exponen en relación a una fosilizada y tradicional forma de enseñar. La importancia de reflexionar es fundamental para discontinuar patrones establecidos que contribuyen en la formación de los cuerpos dóciles (Foucault, 1995) o cuerpos que son entrenados y/o forzados para cumplir con tareas con el fin de mostrar un cuerpo productivo o un cuerpo subyugado. Desde este punto de vista la reflexión puede ser vista como una forma discreta de controlar y cambiar al cuerpo, así; el resultado es: una nueva persona. Los profesores pueden solventar problemas a través a la reflexión en la acción (Erlandson, 2005). Este tipo de reflexión remarca el performance del docente en el punto más interno del cuerpo. De la misma manera que los docentes han sido institucionalizados por el sistema para operar en una forma tradicional, la reflexión en la acción pudiera verse como una herramienta para controlar el cuerpo y para hacerlo más beneficioso, con más y mejor conocimiento, más profesional, más reflexivo, más eficiente, y al mismo tiempo más dócil en términos políticos. Esto genera una visión de construcción de la identidad a través de propuestas que invitan a la reflexión.

De la misma manera en que el docente ha aprendido, consciente o inconscientemente, a regirse por una serie de elementos tradicionales que han impactado en la forma de enseñar el ILE en Venezuela, de la misma manera pudiera comenzar a mirar otras alternativas que le permitan apreciar distintas formas de concebir la enseñanza del inglés en este contexto. Para esto, se tienen que mostrar alternativas distintas a los patrones de interacción IRE y condicional, que existen otras formas de relaciones de poder más que las coercitivas, y que existen estrategias de enseñanza que responden a esquemas contextualizados donde se generan espacios para que la negociación y apropiación del conocimiento ocurra, y donde la enseñanza no precisamente se rijan por el estudio permanente de la lengua per se sino por el desarrollo de habilidades comunicativas que se orientan desde la praxis hacia la comprensión teórica, o del todo a las partes (Goodman, 1989, 2003).

Las teorías, aquí referidas como “teorías alternativas de construcción de la identidad”, funcionaron como fuente de influencia de “lo nuevo” en el docente, centradas en impactar tanto la forma, es decir las superficialidades de la práctica docente; las expresiones discursivas y sus

estrategias de aprendizaje, como el fondo de dichas formas, o a lo anteriormente referido: sus decisiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y pedagógicas. Es decir, al impactar la identidad del docente a través de: La Filosofía del Lenguaje Integral (Goodman, 1989, 2003; Freeman y Fremman, 1992), El Aprendizaje Situado LPP (Lave y Wenger, 1991), La Diferenciación Cultural (Cazden, 2001), Las Relaciones Colaborativas de Poder (Cummins, 2009), La Noción de Expansión (Lee y VanPattern, 2003), Las Estrategias de Retroalimentación (Harmer, 2007), El Lenguaje Motivacional (Madden, 1988), El Desarrollo de Las Habilidades del Siglo XXI, “The Four Cs” (Preparing 21st Century Students for a Global Society, NEA-2014), se genera un proceso de construcción de la identidad docente en tanto que aprendizaje gestionado desde la dimensión teórica-práctica.

A propósito de la Diferenciación Cultural, Cazden (2001) manifiesta que se trata de una perspectiva crítica de los procesos educativos donde se consideran las diferencias cualitativas fundamentales y culturales de los estudiantes. En este sentido, a través de la Diferenciación Cultural no habría manera de que el docente trate a todos los estudiantes por igual debido a que, aunque todos participan discursivamente en el mismo contexto, cada cual es producto de su propia formación, percepción y realidad. Por su parte, Las Relaciones Colaborativas de Poder (Cummins, 2009) abren la posibilidad de que los espacios controlados por el docente, a través de las Relaciones Coercitivas de Poder, se plasmen en una relación de poder más equilibrada y enfocada en las necesidades de cada estudiante. Es aquí donde se pudieran generar espacios que inviten a la construcción de una nueva realidad y donde tanto docente como estudiante participen de las mismas oportunidades.

Existen estrategias de retroalimentación verbal que pudieran adaptarse a la enseñanza del ILE y que pudieran de igual forma vincularse con mejorar los resultados mostrados arriba. Dos de las estrategias que mejor se pudieran ajustar a esta concatenación son las siguientes: la noción de Expansión que exponen Lee y VanPatten (2003) y la noción del Lenguaje Motivacional expuesta por Madden (1988). La Expansión hace referencia a una herramienta comunicativa donde el docente no corrige ni de forma directa ni autoritaria, sino que produce un eco partiendo de la oración del estudiante para hacerle saber que entendió el mensaje y que existen otras posibilidades de ejecutarlo. A su vez, se enfoca en el lenguaje que debe usar el docente para estimular y/o motivar a los estudiantes; reconociendo el crecimiento y las contribuciones que

ellos hacen y al mismo tiempo promoviendo en ellos la confianza en sí mismos, la orientación y la cooperación. Por su parte Harmer (2007) coincide con estas estrategias de retroalimentación efectivas, acentuando que la nota como eje central en el proceso funciona como un mero condicionamiento que ha influido para que los sistemas educativos tiendan a ser controlados por el número que representa: la excelencia, la apropiación, y el fracaso académico. Para esto el mencionado autor sugiere implementar estrategias y procesos evaluativos enfocados en comentarios reflexivos desde la dinámica “Medal and Mission” donde al estudiante se le premia (Medal) a través de una sesión de comentarios pero al mismo tiempo se le motiva a expandir su responsabilidad investigativa (Mission).

Estos elementos que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje, más ajustado a las necesidades de estos tiempos, son propios de la practicidad de una educación orientada por la integralidad de la lengua como medio para aproximarse y desarrollar el conocimiento. Los postulados de la filosofía integral del lenguaje propuestos por Goodman (1989) como una alternativa para la enseñanza-aprendizaje del inglés en la Educación Media en Venezuela enfatizan que los individuos aprenden una lengua cuando es real, natural, integral, cuando tiene sentido, es relevante y, en los contextos educativos, es de interés para el estudiante. Los teóricos que han desarrollado las ideas dentro de este marco (Dewey, 1949, 2001; Goodman, 1989, 2003; Freeman y Freeman, 1992) señalan que la utilización de la lengua para fines comunicativos debe ser la meta que oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto con el fin de hacer relevante un planteamiento contextualizado a través de la incorporación de actividades auténticas y funcionales del lenguaje y a través del lenguaje.

Según Freeman y Freeman (1992), en las orientaciones de esta filosofía de enseñanza las sesiones de clases y las lecciones deben estar orientadas hacia una interacción constante y social del individuo. Razón por la cual el docente debe saber que su función es la de guiar, apoyar, monitorear, alentar y facilitar el proceso de aprendizaje orientado hacia una aproximación de la lengua desde el todo a las partes, es decir, desde el empoderamiento y desarrollo de las habilidades comunicativas en el estudiante para intercambiar mensajes significativos y asociados a un sentido contextualizado y entendible, para que luego se abran los espacios necesarios del estudio de las partes. Al respecto Goodman, (1989) manifiesta que

Avanzar de las unidades pequeñas a las grandes tiene un elemento de la lógica del adulto: el todo está compuesto por partes, si se aprenden las partes, se aprende el todo. Sin embargo, la psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del todo a la parte. Por esto, los maestros integrantes tratan las partes del lenguaje; letras, sonidos, frases, oraciones, solo en el contexto de lenguaje integral y real (p.15).

Esta visión se opone en gran medida al tipo de enseñanza registrada en este contexto; la que intenta desarrollarse desde el estudio permanente de las partes hacia un todo que, según los resultados, no parece ser alcanzado debido a la contante, y repetitiva enseñanza de la meta-lengua.

Debido a que los fines para la educación están cambiando, las estrategias de enseñanza del docente deben, del mismo modo, ajustarse a los propósitos educativos actualizados y orientados por, entre las opciones de preferencia, teorías como las revisadas hasta ahora. La transformación de las creencias del docente debe considerar direcciones distintas a las que los resultados han reflejado para no seguir fosilizando los métodos tradicionales que a su vez implica una visión utópica de la tarea de enfocar la enseñanza hacia el desarrollo de las Habilidades del Siglo XXI.

El término Habilidades del Siglo XXI (Bellanca, 2010) se refiere a una amplia gama de conocimientos, habilidades, hábitos de trabajo, y características que se cree son de vital importancia para que los estudiantes sean exitosos en el mundo de hoy. Estas habilidades y competencias se enfocan en una educación caracterizada por: el aprendizaje efectivo, la adquisición de un sólido contenido académico, el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, el desarrollo de las habilidades comunicativas ajustadas a las exigencias del mundo globalizado, la inclusión de un proceso orientado por la constante innovación, y el trabajo en equipo efectivo. Debido a las exigencias competitivas del mundo actual los sistemas educativos ahora se interesan por la inclusión de estos elementos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se convierte entonces en una educación elevada por el desarrollo de lo que llaman “The four Cs”, ó: Critical Thinking, Communication, Collaboration, y Creativity; cuatro dimensiones que le permite a los estudiantes formarse y prepararse para afrontar retos de orden superior.

Todo este bagaje teórico forma parte de lo que aquí se refiere a las teorías alternativas de construcción de la identidad docente. Es a su vez, en gran parte la revisión teórica que direccionó

cada uno de los ciclos de trabajo que se explican más adelante, y que sirvió como recurso para influir las futuras acciones del docente reflejo de los desplazamientos en su identidad.

www.bdigital.ula.ve

Capítulo III

Marco Metodológico

En este capítulo se describirá la estructura metodológica que orienta el desarrollo de la investigación. Se definirán, el paradigma, enfoque, tipo y diseño de la investigación, así como también las técnicas de recolección de datos, las herramientas de análisis y una breve sesión que describe la dinámica del estudio.

Paradigma de Investigación

De acuerdo a Cohen et al. (2007) existen cuatro paradigmas de investigación que orientan la manera de realizar estudios para generar aportes en los diferentes campos académicos. En tal sentido, los aportes teóricos del conocimiento científico surgen desde los siguientes paradigmas: normativo, interpretativo, el emergente paradigma crítico y el paradigma de la complejidad (Cohen et al. 2007).

Cada uno de estos paradigmas se concentra en entender los fenómenos a través de diferentes lentes. Así, el paradigma normativo aborda los fenómenos en busca de la objetividad, la medición y la predicción a través de mecanismos de control que permiten la construcción de leyes y normas globales. Por otro lado, el paradigma interpretativo direcciona la forma de hacer investigación aproximándose al entendimiento y la interpretación del mundo a través de la experiencia de los individuos en un contexto y episodio específico. En el paradigma de la complejidad se intentan romper los modelos simples que ocurren en situaciones de causa-efecto, de predicción lineal y de enfoques de disección, esto con el fin de entender los fenómenos desde enfoques holísticos orgánicos no lineales en el que son comunes las relaciones interconectadas en redes. En este paradigma se dejan atrás las casualidades lineales, la habilidad para predecir, el control y la manipulación y se apertura una conexión de redes que emerge en el tiempo a través de la organización, la retroalimentación, la relación de los ambientes externos e internos y el desarrollo hacia la adaptación y el cambio. Por último, el paradigma crítico, que se relaciona profundamente con el contexto político e ideológico, lo cual lo hace particularmente útil para abordar fenómenos en el campo de la investigación educativa donde se pretendan de-construir paradigmas y relaciones de poder. La principal intención de este paradigma se expresa

deliberadamente en ámbitos orientados a la emancipación de individuos y grupos en una sociedad igualitaria. Asimismo, la intención desde este paradigma no es simplemente describir determinadas conductas en la sociedad, sino también influir en la construcción de una sociedad basada en la igualdad y la democracia para todos sus miembros (Cohen et al. 2007).

Las características del paradigma crítico trazan una ruta de investigación bien definida que la diferencia de los modelos explicados anteriormente. Los teóricos de este paradigma argumentan que “tanto el paradigma normativo como el interpretativo son esencialmente técnicos, ya que ambos buscan entender y retratar una situación existente, más que cuestionarla y transformarla” (Cohen et al. p.27). Esto hace que el propósito del paradigma crítico no sea simplemente el de entender y describir situaciones y fenómenos sino intentar participar en ellos y generar propuestas de cambio. Dichas propuestas deben ir orientadas hacia la emancipación y relacionada a temas como: “la legitimidad, la igualdad la represión, la voz, la ideología, el poder, la participación, la representación, la inclusión y los intereses de todos” (Cohen et al. 2007, p. 26,)

De lo antes expuesto derivó la importancia de utilizar el paradigma crítico en este proyecto de investigación. Como se ha planteado hasta ahora, este trabajo busca describir el proceso de construcción de la identidad de un docente de ILE a través de la influencia de participación del investigador en sesiones de reflexión. Por tal motivo, existe una necesidad no solamente de describir que en este contexto la forma de enseñar el inglés está definida por el fracaso y sus muchas razones, sino también la de cuestionar y tratar de generar cambios a través de la propuesta emergente de las teorías alternativas de construcción de la identidad docente.

Tipo de investigación

Las premisas de la investigación-acción orientaron la realización del presente trabajo. Una de las razones por las cuales se utilizó esta forma de abordar el estudio fue debido a su concordancia con el paradigma de la teoría crítica. Cohen et al. (2007) manifiestan que uno de los estilos más sólidos para abordar un fenómeno con el fin de generar mejoras y cambios sobre las características de una situación particular es la investigación-acción. Para los autores ésta es una forma ideal para desarrollar un estudio donde un problema que involucre personas, quehaceres y

procedimientos amerite una solución o un cambio de característica que promueva un mejor resultado.

Para Cohen et al. (2007) la investigación acción se define como “una intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real conjuntamente con una cautelosa examinación de los efectos de dicha intervención” (p. 297). Se hace evidente entonces que este modelo orientó un estudio guiado a no solo observar y registrar los fenómenos desde una posición no participante, sino a intervenir y ser parte de la práctica, tal fue el rol del investigador en la búsqueda de transformar no solo la identidad del docente participante sino su misma identidad por el hecho de formar parte del proceso.

Dentro de este modelo, existe una característica que fue relevante para el desarrollo de este trabajo; la investigación acción debe ser colaborativa. Así lo expone McKernan (1991), al referirse a este tipo de investigación como una práctica colaborativa debido a la premisa de tomar en cuenta el punto de vista de todos los participantes para la contribución y el entendimiento. Al gestionarse una práctica colaborativa también se está gestionando otra de las características fundamentales de este estilo, como lo es la vinculación con los valores sociales, es decir, el auto criticarse, y temas como la legitimidad e ilegitimidad, la distribución del poder, entre otros. En este sentido, cada participante debe estar expuesto a liberarse tanto de sus propias creencias como de las institucionales para adaptarse al conocimiento experimental que se vaya obteniendo a través del resultado de cada ciclo de trabajo.

Para Kemmis y McTaggart (1992), hacer investigación acción es conllevar un procedimiento cíclico que se origina a través del desplazamiento por cuatro pasos fundamentales: observar planificar, actuar, y reflexionar. Este ciclo permite que la dinámica de investigación participativa esté en constante movimiento ya que una vez que se cumplan los cuatro pasos, el proceso puede repetirse hasta tanto el investigador considere haber conseguido resultados favorables. En esta investigación la ejecución de cada uno de los pasos mencionados se realizó una sola vez, es decir, se cumplió un ciclo completo, pues se consideró que al finalizar el ciclo los resultados reflejaron suficiente contenido para describir las conclusiones.

Este ciclo único comenzó a desarrollarse desde la realización del estudio piloto y el inicio de este trabajo. Estos momentos se transformaron en el primer paso o fase de observación para la

completa ejecución del ciclo mencionado anteriormente. Lo obtenido durante estos momentos generó un punto de partida o primera aproximación al fenómeno de estudio y a su vez la necesidad de trascender o generar cambios en busca de una situación distinta a la encontrada. Así, el resultado obtenido hasta entonces se convirtió en el diagnóstico de la investigación, debido a que posteriormente motivó la realización del segundo paso; la planificación a través del planteamiento, diseño y actividades a realizar en este trabajo. El tercer paso, actuar, se ejecutó una vez se aplicaron las actividades diseñadas necesarias para el proceso de recolección de los datos y la simultánea necesidad de alterar el fenómeno de estudio. Los dos pasos anteriores, la planificación y realización de las actividades se explican en detalles en la sección: El estudio. Por último, la reflexión como cuarta etapa del ciclo, se dio a través de un constante proceso de análisis sobre la ejecución de los pasos anteriores. De esta manera, a través de la reflexión en la acción, se fueron orientando las decisiones que progresivamente generaron las conclusiones del trabajo.

Diseño de Investigación

El estudio de caso fue el diseño que orientó la realización del presente trabajo. Las razones por las cuales se decidió orientar esta investigación bajo esta premisa se deben a la necesidad de delimitar la naturaleza del fenómeno en un contexto específico. Para esto, el caso en particular que permitió el desarrollo del trabajo estuvo comprendido por la situación que se manifiesta actualmente en un liceo del municipio Libertador del estado Bolivariano de Mérida donde se abordó el caso de un docente de ILE como único participante en la investigación.

En soporte a la decisión de utilizar este diseño, Merriam (1988) define al estudio de caso como una examinación de un fenómeno específico que debe ir enmarcado dentro de una serie de características particulares que lo identifican en relación a otros casos. Para esta autora, el estudio de caso es fundamentalmente heurístico, particularista y descriptivo.

Para Merriam (1988) el estudio de caso desde la cualidad heurística puede generar el descubrimiento de un nuevo significado. El rasgo heurístico implica aspectos como: explicar la razón de un problema, el trasfondo histórico de una situación, por qué una innovación funciona o no, así como también el tener la capacidad de evaluar, resumir, y concluir aumentando así su potencial de aplicabilidad. Todas estas características aplican en las distintas fases realizadas de

este estudio. Merriam (1998) también explica que un estudio de caso es particularista debido a que “las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis emergen de la examinación de datos que están basados en su mismo contexto” (p. 13); una connotación que le da un sentido de construcción inductiva a partir de lo que se va generando en el proceso del estudio. Y por último, el estudio de caso es descriptivo debido a que se basa en una explicación a partir de la examinación de eventos o fenómenos en los que el investigador debe tomar las cosas tal como son y como se le presentan. Desde esta cualidad las manipulaciones y las predicciones quedan descartadas. Otros estudios, como ya se mencionó, han logrado la construcción de la identidad de los individuos debido a la participación en contextos y objetivos distintos, en este caso, los resultados obtenidos al aplicar las teorías de la construcción de la identidad fueron exclusivamente particulares del contexto y en el caso mencionados.

Técnicas de recolección de datos

Para ejecutar el procedimiento de recolección de datos, el presente trabajo confió dicho proceso en la técnica de la observación y la técnica del relato.

www.bdigital.ula.ve

Observación

Bernal (2010) señala que la técnica de la observación “es un proceso riguroso que permite conocer de forma directa el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada” (p. 257). Según este autor esta técnica confía su procedimiento en la claridad previa que debe tener el investigador para codificar la información: el sujeto que investiga, el objeto de estudio, los medios en que se da la observación y los instrumentos que se van a utilizar. Esta técnica clasifica la posición de investigador según el rol que este asume al momento de recolectar los datos. Esencialmente se habla de la observación no participante que según Bernal (2010) es aquella en la que el observador es un mero espectador de la situación observada, por lo tanto no hay intervención alguna de éste en el curso de los acontecimientos observados. Por otro lado, se habla de la observación participante en la cual el investigador opta por ser parte de la situación que observa con el propósito de conocer de forma directa todo aquello que a su juicio puede constituirse en información para el estudio. Según estos criterios, la segunda característica encaja idealmente en el proceso de observación del presente trabajo donde el investigador asumió un rol de participación directa, no solo al presenciar las sesiones de las clases impartidas

por el docente observado, sino también en las acciones que tomó para intervenir en las discusiones, las reflexiones con el docente y sobre todo en las decisiones que antecedieron las acciones sucesivas.

Una característica distintiva de la observación como proceso de investigación es que ofrece, según Cohen et al. (2007), una oportunidad de recopilar datos “en vivo” y de forma natural en la misma situación real en la que ocurren. De esta manera, el investigador puede mirar directamente lo que está sucediendo in situ en lugar de depender de datos recopilados a los que los mismos autores denominan “datos de segunda mano”. Esto es una característica relevante para la obtención de datos auténticos. En relación a esto, Durante la fase de recolección de datos en el estudio piloto, por ejemplo, se realizaron ocho sesiones de observación dentro del aula de clases. Cada una de estas sesiones duró aproximadamente 45 minutos. Este tiempo de observación fue suficiente para registrar las acciones y el discurso docente “en vivo” mientras desempeñaba su labor en el aula. Posteriormente, se realizaron en este estudio dos sesiones de observación para evaluar el desempeño del docente antes de involucrarlo en las sesiones de reflexión. Mientras se llevaron a cabo las sesiones de reflexión, que se explican en detalles en la sesión: El estudio, fue necesario observar al docente una vez que se cerró cada ciclo, es decir, cuatro veces respectivamente. En total, Durante este estudio se registraron seis sesiones de observación, cada una de estas sesiones de igual manera duró aproximadamente 45 minutos o lo que es una hora académica en la institución educativa donde se desarrolló el trabajo.

Una razón más que justifica la selección de esta técnica de recolección de datos es lo que precisamente Robson (2002) expone en cuanto a la diferencia que existe entre las cosas que se piensan y se dicen y las que realmente se hacen. Tal es el caso de los docentes observados en el estudio piloto (Ruiz y Medina, 2019) el cual reveló que ambos difieren en esta acción. Para Robson (2002) la observación proporciona un control de la realidad al comprobar in situ lo que el investigador está observando. Esto hace que el investigador pueda observar constantemente el comportamiento en acción del docente, un elemento relevante para la gestión inmediata de los datos recolectados y la posterior descripción del proceso de construcción de su identidad.

Relatos

Cohen et al. (2007) afirman que cada individuo tiene una forma de hablar sobre sus conductas, percepciones y experiencias al compartirlas con los demás individuos que los rodean. Al hablar sobre estos elementos, se considera que cada cual lo hace relatando sus acciones para hacerlas inteligibles y justificables ante sus semejantes. Esa forma de narrar los acontecimientos es a la que los mencionados autores se refieren como relatos. Para ellos, Esto es un conocimiento que se transmite, por lo general en detalle, respecto a un cierto hecho donde se necesitan tres partes: quien relata (en este caso el docente observado), qué relata (episodios cargados de contenidos) y quién recibe la información (el investigador). Según Cohen et al. para los intereses del investigador, los relatos deben fijarse en episodios debido a que la información debe clasificarse en eventos discursivos que tengan un principio y un fin enlazados en una secuencia de acciones que lo constituyen para que muestren un significado lógico.

El relato es una técnica de recolección de datos que trasciende los límites de las entrevistas semi-estructuradas. Una forma ideal de generar discurso en el docente durante todo el proceso de reflexión docente-investigador fue a través de la constante discusión que emergió del diseño y la realización de las actividades significativas que involucraron al docente en un proceso de aprendizaje. Para Cohen et al. (2007) los relatos son registros personales que se materializan de una forma natural tal cual las conversaciones con los vecinos que no solo muestran el comportamiento percibido a través del habla y de los gestos sino también reflexiones personales, pensamientos, sentimientos e intenciones. Una relación que fundamentalmente se asocia con la idea de evaluar no solo el registro del docente sino lo que subyace a éste. Para estos autores la técnica del relato es ideal para la recolección de datos a los que necesariamente se pueden analizar a través de una herramienta de análisis como lo es: el análisis crítico del discurso.

En este trabajo se realizaron ocho sesiones de recolección de datos a través de esta herramienta; uno durante la sesión de discusión con el docente y uno durante la sesión de reflexión con el docente. El tiempo de duración de cada relato varió entre los 60 minutos y 90 minutos debido a la disposición de tiempo de docente, la profundidad de la conversación, y debido a la naturaleza del tema discutido que a su vez orientó el foco de cada relato registrado.

Herramienta de análisis de los datos

Análisis crítico del discurso

Según Rogers (2009) el análisis crítico del discurso (ACD) se basa en la teoría social y la lingüística sistémica funcional o el funcionalismo de Halliday (Halliday 1977; Halliday y Matthiessen, 2004; Eggings, 2005); dos características que son compatibles con los intereses de este trabajo. Para la autora, el ACD presenta un esquema de análisis compuesto de tres partes, una basada en el análisis del texto (palabras, frases, cláusulas, oraciones,), una dirigida hacia el análisis del discurso en la práctica (los eventos comunicativos y sus interpretaciones), y otra hacia la práctica social (aproximándose al análisis de los procesos en la sociedad). Cada parte es esencial para abordar los temas de poder e injusticia social basándose en la crítica a fenómenos relacionados con la educación. Partiendo del criterio de análisis de esta herramienta, que permite explorar no solo la forma del lenguaje sino también su función en uso, es que este trabajo se aproximó a los datos recolectados.

En la variedad de opciones que ofrece el ACD, el análisis aquí se realizó a través de dos de las herramientas (*tasks*) expuestas por Gee (2011): Política (la distribución de bienes sociales) y Sistema de Signos y Conocimientos. Al referirse a la tarea Política, Gee aclara que:

El término política no se relaciona ni al acto de gobernar ni a los partidos políticos, son que lo político refiere a “cualquier situación donde la distribución de bienes sociales está en riesgo” (Gee, 2011. p. 31), entendiendo por bienes sociales cualquier cosa que una sociedad o grupo social asuma que vale la pena tener. Este autor manifiesta que a través del lenguaje se puede construir o de-construir los bienes sociales (Ruiz y Medina, 2019).

Un ejemplo del cómo según Gee (2011) se puede usar esta herramienta para analizar el discurso docente en tanto que la distribución de los bienes dentro del aula de clases es el siguiente:

D1e2:

P: bueno, **el que no me coloque los indicadores no lo evalúo**

E: profe, ¿cuáles son los indicadores?

E2: ¿Cuáles son?

P: Los del pizarrón

E3: ¿Cuáles son los indicadores?

E: Profesora ¿cuáles son los indicadores?

(Ausencia de respuesta)

En este condicionamiento establecido por el docente (**el que no me coloque los indicadores no lo evalúo**), pareciera anularse los demás elementos a ser tomados en cuenta en la evaluación. Es decir, no importa si el estudiante cumplió con los indicadores que se listaron en el pizarrón, parece ser más importante el hecho de copiarlos para poder tener acceso a ser evaluados. En este caso el docente se rehúsa a distribuir la evaluación como bien social, de forma holística por ejemplo, al darle una característica estructurada. (Tomado de: Ruiz y Medina, 2019, p. 68)

Por otra parte, los individuos usan el lenguaje para construir o de-construir varios sistemas de signos. A través de la herramienta Sistema de Signos y Conocimiento, se puede observar:

Cómo las personas se conectan y se comprometen con sus propios dialectos a sus maneras de ver y construir las realidades cotidianas (Gee, 2011). Esto debido a que los diferentes sistemas de signos representan las visiones en cuanto a conocimientos y creencias de los individuos. Así es entonces como los docentes hablan como docentes, los abogados como lo que son y cada cual participa de su propio sistema de signos dependiendo de lo que es, conoce y cree. La propuesta de Gee (2011) permite abordar el énfasis en el sistema de signos usados. Es decir, podemos usar el lenguaje para construir un sistema de signos o formas de conocimientos que hagan mejor o peor, relevante o privilegiado, real o no, alguna cosa en situaciones dadas. Esto es “podemos darle más privilegio o prestigio a un sistema de signos o a una forma de conocimiento que a otro” (Ruiz y Medina, 2019).

Un ejemplo del cómo según Gee (2011) se puede usar esta herramienta para analizar el discurso docente en tanto que la selección y producción de su sistema de signos es el siguiente:

En el extracto “**el que no me coloque los indicadores no lo evalúo**”, puede argumentarse que el sistema de signos que construye la oración responde a un código comúnmente usado por docentes. [...] Se puede inferir que el docente en esta oración condicional regula a través del premio y el castigo las conductas académicas de los estudiantes. Si los estudiantes copian podrán obtener el premio de ser evaluados, de lo contrario el castigo será perder la oportunidad de presentar la actividad. Así, vemos que este docente actúa como un docente regulador, pues se vale de la regulación como técnica de poder en sus prácticas pedagógicas para limitar o controlar al individuo a través de la norma incluyendo sanciones, premios o castigos (Gore, 1998). (Tomado de: Ruiz y Medina, 2019, p. 68-69)

Las dos herramientas presentadas por Gee (2011) tienen un alcance considerable para el análisis del discurso docente debido a su intrínseca relación con la relación discurso-identidad definida a

través del funcionalismo de Halliday. Al correlacionar estas dos herramientas, se refleja que privilegiar un sistema de signos y conocimientos es construir u ofrecer un bien social como parte de las características internas o de preferencias del docente.

El estudio

El desarrollo de esta investigación se ajusta a los principios metodológicos previamente explicados: Una investigación-acción, particularista, descriptiva y heurística guiada por la filosofía del paradigma crítico. Esta ruta metodológica orientó el desarrollo de la fase de recolección, gestión y análisis de los datos centrada en el proceso de interacción crítico-reflexivo docente-investigador organizado y planificado de la siguiente manera: a) una sesión de revisión teórica por parte del docente y el investigador, b) una sesión de discusión sobre las reacciones emergentes de la sesión anterior, c) una sesión de planificación de actividades aplicables en el aula e influenciadas por el material revisado y discutido, d) una sesión de clases con los estudiantes para aplicar las actividades planificadas, y por último, e) una sesión de reflexión docente-investigador para evaluar el alcance de las sesiones anteriores. Cada una de estas sesiones fue agrupada en ciclos de trabajos, cuatro ciclos específicamente, a través de un criterio de organización dado por la necesidad de influenciar la identidad del docente.

La noción de identidad que teóricamente orienta este trabajo manifiesta que la misma es un proceso flexible y dinámico de múltiples capas (Coulmas, 2005) que se activan y alteran, unas más que otras, según las particularidades de cada situación en la que participan y aprenden los individuos (Lave y Wenger, 2003). Desde esta perspectiva y para una mejor apreciación de la activación y participación de dichas capas, aquí referidas como “elementos de la identidad”, se fragmentó la identidad del docente participante en cuatro elementos con el fin de gestionar cada uno de ellos de una mejor manera. Esto es, la observación, el análisis y la influencia de cambio de cada elemento en pro de las mejoras teórico-prácticas sugeridas a través de las teorías alternativas, partiendo de una identidad de inicio encontrada en la fase de diagnóstico y el estudio piloto. Estos elementos son: la cosmovisión docente, la identidad docente-gerente, la identidad docente-colaborativo, y la identidad docente-moderno. La clasificación de estos elementos se realizó estableciendo un vínculo de concordancia entre el elemento de la identidad y el propósito de ejecución de cada ciclo. Esta relación puede observarse en el siguiente recuadro:

Número de Ciclo y fecha de ejecución	Recurso de influencia utilizado	Propósito del ciclo	Elemento de la identidad abordado
1 (del 15 de enero de 2019 al 30 de enero de 2019)	-Video: Why can't Venezuelans speak English? Disponible en: https://www.ywatch?v=B-qA-FujzPM&t=31s -La filosofía del lenguaje integral, Goodman (1989)	-Promover la de-construcción de la enseñanza orientada únicamente por el estudio de la meta-lengua.	Cosmovisión docente: desde la enseñanza de meta-lengua hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas; el lenguaje como un todo (El lenguaje integral, Goodman, 1989)
2 (del 01 de febrero de 2019 al 22 de febrero de 2019)	Texto: Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. (Lave y Wenger, 1991)	Promover la deconstrucción de la teacher-centered-class .	Identidad docente-gerente; desde la enseñanza centrada en el docente hacía la participación legítima periférica.
3 (del 04 de marzo de 2019 al 28 de marzo de 2019)	Textos: <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de poder en la retroalimentación verbal. Análisis crítico de discurso docente en aulas de inglés como lengua extranjera. (Ruiz y Medina, 2019) • Resumen: noción de la diferenciación cultural y el trato diferencial (Cazden, 2001) • Resumen: Mistakes and Feedback, en: The Practice of English Language Teaching (Harmer, 2001) • Texto: Do teachers communicate with students as if they were dogs (Madden, 1988) • Resumen: Noción de Expansion (Lee y VanPatten 2003) 	Promover la deconstrucción de la enseñanza dada a través de los mecanismos coercitivos y tradicionales de evaluación.	Identidad docente-colaborativo; desde la de-construcción del docente-coercitivo hacia la apertura de los espacios interpersonales para que ocurra la negociación del conocimiento.
4 (del 01 de abril de 2019 al 23 de abril de 2019)	Texto: An Educator's Guide to the "Four Cs" (NEA, 2014)	Promover la deconstrucción de la clase orientada por la transmisión de información.	Identidad docente moderno; desde la de-construcción de la clase "transmisión de información" hacia una visión crítica, creativa, colaborativa y comunicativa de la clase de ILE

Partiendo de esta clasificación, se recolectó el discurso docente proveniente de cada sesión de trabajo, donde luego se procedió a seleccionar los extractos según las necesidades de la presente investigación. Una vez seleccionados los extractos de discurso docente se identificó con letras en mayúscula las distintas voces que participaron en los extractos de discurso analizados. Por ejemplo: D= docente, I= investigador, E1 (o cualquier número de identificación) para la voz de uno o más estudiantes, y A1 para la identificación de las voces de un individuo ajeno a las

comunes responsabilidades de la institución incluido en la práctica por algún propósito planteado. En el caso de que el nombre de algún estudiante aparezca en la conversación, éste se ha reemplazado por un seudónimo con el fin de proteger la identidad del mismo. Finalmente, la información paralingüística pertinente a las observaciones se comunica en *cursivas* y entre paréntesis.

www.bdigital.ula.ve

Capítulo IV

El Proceso de construcción de la identidad docente. Análisis de los datos

El propósito de este capítulo es el de organizar los datos recolectados para analizar el discurso docente e intentar mostrar cómo se fue trazando el proceso de construcción de una nueva identidad docente al ser influenciado por las teorías alternativas en cada uno de los ciclos de trabajo. El siguiente capítulo está estructurado en dos sesiones, a) una sesión para reflejar la identidad de partida del docente donde se analizó el discurso docente recolectado tanto en el estudio piloto como en la fase previa a la ejecución del primer ciclo, Seguidamente, b) una sesión para determinar el proceso de desplazamiento o proceso de construcción de la identidad docente.

a) **Identidad de partida**

Tanto en el estudio piloto como como en la fase previa a la ejecución del primer ciclo de este trabajo, se logró recolectar discurso docente que refleja la participación de los distintos elementos de la identidad del docente con características acordes a la enseñanza tradicional de del ILE. Esto se determinó a través del análisis de datos recolectados en diferentes escenarios de práctica; en las sesiones de clases, en las interacciones docentes-estudiantes, en las interacciones docente-investigador. Por su parte, el docente para el momento manifestó y reflejó que las estrategias de enseñanza que orientaban su práctica respondían únicamente al estudio de la lengua per se. Una visión tradicional y estructuralista del cómo enseñar una lengua extranjera a través de su continua y constante fragmentación. Muestra de estos extractos de análisis se presentan a continuación. El resaltado en los textos es propio.

D: "... entonces primer año, en primer año ¿qué es lo primer que uno enseña?, **las letras. Yo lo primero que doy es el abecedario y hasta que esos muchachos no dominen el abecedario, ¿qué hago?, doy primero las vocales, después que doy las vocales, me voy con las consonantes,** similitud con nuestro abecedario, **todas las que suenan parecido a las nuestras** pero que les cambia en vez de "e" la "i" (*sonido*) b-c-d-p-t, entonces después nos vamos con las que se parecen f-l-m-n-s, ¿Qué le quita? La e (*sonido*) final. **Y hasta ahí llegué en el primer lapso. Yo todavía no he dado pronombres, y el verbo to be menos."** yo veo que esto me ha dado resultado, por eso lo continuo haciendo así."

Aprender el abecedario de una lengua extranjera es necesario, y así otros elementos de la lengua que necesitan ser fragmentados para su comprensión. Sin embargo, fragmentar la lengua

únicamente al nivel mínimo carente de significado, el fonema (Obediente, 2007), para orientar la enseñanza de un contenido y compararlo con la lengua materna “**todas las que suenan parecido a las nuestras**” durante todo un lapso escolar “**Y hasta ahí llegué en el primer lapso**” es reflejo de un modelo teórico repetitivo para instruir sobre una lengua extranjera cuando la necesidad, según las referencias de los más de cien años de fracaso (Beke, 2015), apunta al desarrollo de las habilidades comunicativas en el estudiante.

Aunque el docente afirma que de esta manera ha conseguido el éxito académico “**yo veo que esto me ha dado resultado, por eso lo continuo haciendo así**”, el modelo tradicional que orienta la enseñanza del docente para el momento deja claro que su cosmovisión no precisamente percibe la enseñanza de la lengua como un todo significativo donde el fin último es precisamente el intercambio de significado, ni mucho menos una concepción de la lengua semántica, semiótica, contextual y funcional (Halliday y Matthiessen, 2004), sino más bien la creencia de que las partículas, carentes de lo semántico, contextual y funcional, deben ser enseñadas por separado “**las letras**” sin la garantía de alcanzar niveles superiores de formación de “textos” (Eggings,2005) que permitan generar actos de comunicación.

Este extracto también es propio para el análisis de la enseñanza a través de un orden gramatical gradual que claramente define la cosmovisión del docente. El sistema de signos “**Yo todavía no he dado pronombres, y el verbo to be menos.**” refleja que conllevar la enseñanza-aprendizaje de la lengua parece ser algo que depende de niveles gramaticales “**todavía**”, con la connotación además de la existencia de cierto grado de dificultad, “**menos**”, que el docente percibe y que probablemente orienta la decisión de cuándo y qué es lo que deben aprender los estudiantes. En el siguiente extracto se percibe lo propio:

D: Los pronombres, ¿qué hago? Yo primero les doy toda la teoría. Pero yo les pongo I=YO, YOU=TÚ, y les digo I sería YO porque soy quién hablo, YOU=TÚ quién me escuchas, tercera persona del singular es ÉL, ELLA O ESO de animal o cosa y así. Cuando ellos se aprenden eso entonces les enseño el verbo to be.

Además del riesgo de priorizar el estudio de la gramática sin abrir los espacios de práctica en tanto que la clase orientada hacia la transmisión de información (McLaughing, 1987) donde impera la memorización y la repetición de patrones, en esta relación sucesiva “**Cuando ellos se aprenden eso entonces les enseño el verbo to be.**” El docente deja ver la mencionada necesidad

de dirigir la enseñanza a través de un orden gramatical, pues la clase no avanza si no se cumple con el logro del aprendizaje del patrón gramatical anterior. Un sistema de signos que al mismo tiempo refleja una condición, más de lo que piensa el docente que el reflejo del logro o no-logro de los estudiantes para avanzar.

No necesariamente aprender un idioma debe seguir los patrones gramaticales que el docente selecciona o que los libros seriados ofrecen, esto debido a que existe la posibilidad de adquirir la lengua según las necesidades comunicativas y particulares de los estudiantes y del contexto en el que ocurre la enseñanza. Krashen (1985) sostiene que la lengua que se enseña debe orientarse hacia una comunicación auténtica y completa y no hacia una comunicación de manera gradual organizada por patrones gramaticales. Es *La Hipótesis del Orden Natural* (Krashen, 1985) la que indica que los estudiantes adquieren o aprenden, las estructuras gramaticales en un orden predecible; es decir, hay ciertas estructuras gramaticales que se adquieren antes, y otras después y no precisamente en el mismo orden en que el docente organiza la enseñanza de la lengua. Una razón que pudiera explicar el porqué el docente concibe la enseñanza de forma fragmentada es debido a que en su cosmovisión la noción del conocimiento es un asunto de niveles:

D: sencillamente porque **el conocimiento es eso, escalones** que el estudiante va subiendo una vez haya alcanzado el escalón anterior, **el estudiante no puede pasar del escalón uno al escalón ocho**, no, debe ir paso a paso, **en el conocimiento no es posible esa flexibilidad.**

El posicionamiento epistemológico del docente no deja ver otra posibilidad en cuanto a la adquisición del conocimiento sino aquella que refleja una gradualidad “escalones”, dejando claro que desconoce que los individuos son seres sociales que participan en una semiótica social y que desde que nacen comienzan a adquirir conocimiento a través de la activación de todos los sentidos en una alfabetización simultánea (Whimore et al, 2004). Si bien el docente y la escuela fragmentan el conocimiento para su “aprendizaje”, no necesariamente los individuos deben ser sometidos a un proceso escalonado por niveles para que aprendan significativamente (Smith, 1998). En tanto que seres sociales, los individuos adquieren el conocimiento a través de un proceso de desarrollo y constante participación en una semiótica social (Halliday, 1988).

Esta característica particular de fragmentación del conocimiento, probablemente para su control dentro de un sistema educativo que se maneja por números y notas, es propio de las clases donde el patrón I.R.E ocurre comúnmente, y en lo que se conoce como una “*Teacher Centered-Class*”.

En este modelo de clase, la trasmisión de información y el control del conocimiento a través de la nota se suman a acciones como la de la separación del “currículo de enseñanza” y el “currículo de aprendizaje” (Lave y Wenger, 1991) donde un proceso liderado únicamente por el primero solo incluye las necesidades del docente. Aquí es común observar la poca o no participación del estudiante puesto que el docente activamente dirige la clase y el estudiante pasivamente atiende en modo receptor. La responsabilidad única de un docente que no incluye los demás elementos que pudieran participar en la enseñanza-aprendizaje como: el estudiante, su participación, sus conocimientos previos, la inclusión de recursos didácticos y la tecnología, entre otros, refleja que en la teacher-centered-class el estudiante no tiene espacios para la interacción, y el docente así lo reconoció:

I: el profesor en el video habla de teacher-centered class.

D: claro, porque todo es uno, uno, uno, los muchachos nada, o sea uno es el centro, y el muchacho está ahí como a la expectativa.

Más allá del reconocimiento y definición de un modelo Teacher-centered-class, este extracto claramente muestra la participación activa y desequilibrada entre un “centro”-docente por un lado, y por el otro, un receptor expectante “**el muchacho está ahí como a la expectativa.**” Desde la perspectiva de Lave y Wenger (1991) éste es un ejemplo de clase que se orienta no precisamente desde lo participativo, legítimo y periférico, sino más bien desde a) lo no participativo, al anular cualquier espacio de inclusión donde el estudiante también coopere en el proceso “**todo es uno, uno, uno**” b) desde lo ilegítimo, debido a la carencia de participación auténtica del estudiante “**el muchacho nada**” y c) desde lo centralizado, al generarse en el aula una ambiente donde el docente, al manejar los contenidos gramaticales, es el único foco “**uno es el centro, y el muchacho está ahí como a la expectativa**”. El resultado es entonces un docente que se identifica con una “teacher-illegitimate-non participative-centered-class”. El siguiente extracto refleja lo propio:

D: No quiero un trabajo completo de ese autor, solamente una página.

E: ¿Y todo en inglés profe?

D: ¿Y qué dije?

En este extracto puede verse cómo el docente se dirige discursivamente al estudiante, haciéndole saber que en el aula se hace únicamente lo que él quiere. Al respecto, Ruiz y Medina (2019) mencionan que este tipo de interacción cierra de inmediato un posible espacio de negociación

donde los estudiantes también tengan la oportunidad de expresar lo que ellos quieren. Esto también puede describirse como un docente que se impone a través del ejercicio de poder en una visión jerárquica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El extracto anterior también es propio de la participación del patrón IRE (Cazden, 2001). Este patrón de tres partes: *Inicio, Respuesta, Evaluación*, el cual encaja en el modelo de transmisión de información, se refleja en este particular acto interactivo donde el docente *Inicia* con un : “**No quiero un trabajo completo de ese autor, solamente una página.**”, generando en el estudiante una *Respuesta* inmediata “**¿Y todo en inglés profe?**” que al parecer muestra más preocupación del cómo realizar el trabajo que solicitud de información, para que luego el docente se posicione a través de una clara *Respuesta* en modo interrogativo “**¿Y qué dije?**” Donde en principio no solo se cumple el mecanicismo del patrón sino que además se muestra un docente “poco respetuoso para el contexto de una clase” (Ruiz y Medina, 2019 pág. 71)”. Nuevamente, una muestra del modo de interacción que ocurre en el aula de clases y que poco o nada permite abrir espacios para una construcción y negociación más amplia y significativa del conocimiento.

Otros elementos relevantes que también aportan para una definición más concreta de la identidad de partida del docente y que fueron encontrados en los datos recolectados son los siguientes:

a) Presuponer y decidir los gustos de los estudiantes:

D: ...Les puedes cantar a los niños porque ese es su mundo, pero aquí no, de segundo año en adelante se fastidian, **les da pena cantar**, eso es para los más niños.

Presuponer que un bien social dentro del aula, como lo es la canción como recurso didáctico, no sea compatible con cierto grupo de estudiantes, aparentemente debido a sus edades “**les da pena cantar**”, es muestra de una distribución desequilibrada de las oportunidades y ventajas de este recurso en cuanto al acercamiento del estudiante al idioma meta. El estudio de inglés a través de canciones (Mora y Fuentes, 2012) pudiera contribuir al desarrollo de significado, habilidades de pronunciación y apropiación de nuevo vocabulario, sin dejar de lado el impacto emocional que genera el cantar en una clase de ILE. Esto refleja que las decisiones en el aula son profundamente unilaterales.

b) El trato preferencial (Cazden, 2001):

El siguiente extracto fue recolectado durante un ejercicio de evaluación oral sobre la memorización de los verbos en los tiempos: presente y en pasado:

D: Jesús (pseudónimo), traer, presente y pasado

E: (*permanece en silencio*)

D: **tanto que estudió, tanto que miran esa hoja pero no saben estudiar.**

D: y Andrea (pseudónimo), **vamos a tratarla bien**, comer presente y pasado.

E: este, no sé

D: **Andreita** a estudiar

Este extracto es muestra de cómo el docente se posiciona discursivamente ante dos de sus estudiantes y en distintos niveles de preferencia. En este caso el docente no solo deja sin espacios para la construcción del conocimiento a ambos estudiantes puesto que la interacción es propia de un ejercicio de memorización descontextualizado donde al parecer no hay margen de error, sino que además expresa de manera directa una preferencia de trato “**vamos a tratarla bien**”, por un lado compasiva “**Andreita**”, y por el otro en modo de reprehensión “**tanto que estudió, tanto que miran esa hoja pero no saben estudiar**”.

La estudiante “**Andreita**” corre el riesgo de acostumbrarse a ser tratada discursivamente de esta manera, generando en ella una dependencia de “Lenguaje de Alabanza” (Madden, 1988) que en su esencia no coopera en el desarrollo de sus habilidades críticas, ya que la búsqueda del conocimiento pudiera obstaculizarse cuando recibe este tipo de respuestas compasivas y suficientes para ella. Por otro lado, “**Jesús**” quien también corre el riesgo de acostumbrarse al tipo de retroalimentación verbal que recibe, seguramente ya reconoce no ser “el favorito” del aula. Es probable que los efectos de este trato discursivo y ejercicio de poder desequilibrados impacten de manera distinta sobre la conducta y el desempeño de ambos estudiantes en el aula.

c) La evaluación como cierre del proceso de aprendizaje:

P: You, come here

E: (*se levanta de su asiento y en frente de sus compañeros comienza a leer un texto en inglés*)

P: (*al finalizar la lectura el docente emite su opinión*) **más o menos**

E: (*el estudiante se sienta inmediatamente sin mencionar una palabra*)

Este extracto es una breve descripción de un ejercicio de lectura en voz alta como estrategia de evaluación realizado en el aula. El propósito del siguiente análisis es reflejar la manera cómo el

docente realiza el acto de retroalimentación verbal partiendo del ejercicio de lectura como oportunidad para generar comentarios y sugerencias en pro de estimular no solo una mejor pronunciación en el estudiante sino en general su competencia lectora. Sin embargo, al articular un aislado **más o menos** como su opinión/evaluación del desempeño del estudiante en el ejercicio de lectura, el docente anula toda posibilidad de generar un ambiente de discusión que apertura las mejoras en el estudiante. Esta frase “**más o menos**”, propia además de lo que Madden (1988) refiere al Lenguaje de Alabanza, no deja ver una evaluación clara al estudiante y muestra el rol de un docente que elabora de forma directa y disminuida sobre ese espacio interpersonal que permite que ocurra el aprendizaje. No menos importante es destacar que el estudiante tampoco espera que la retroalimentación verbal sea parte de un bien social dentro del aula. Pues, se observa un cuerpo dócil (Foucault, 1995) que regresa al asiento sin mencionar una palabra.

d) Las relaciones coercitivas de poder:

D2e10:

P: La última, la última

E8: (*el estudiante realiza la oración en el pizarrón ; she said that he is arriving late to school*)

P: (*el docente interviene en la corrección*) hay un error ahí que deben tener en cuenta en lo que refiere a los plurales. Esta “s” que está aquí (*señalando al sujeto the teachers*) indica que esto es un plural. Los profesores, tú estás escribiendo aquí “él”, uno solo.

Tienen que estar pila con eso. Tienen que estar pila, ya están en cuarto año, eso se ve desde primer año.

¿En qué tiempo verbal está esto, Juan?

(*Un estudiante quiere intervenir debido a la respuesta tardía de Juan*)

E: (*levantando la mano*) puedo, puedo

P: **shh ya va**

Juan, tiempo verbal, presente continuo, ¿cambia a?

E2: (*responde Juan*) pasado

P: pasado continuo.

Este extracto muestra cómo el docente usa su poder para controlar situaciones en el aula. El hecho de controlar situaciones en el aula de clases no es en sí un aspecto negativo, de hecho es una de las responsabilidades docentes. No obstante, lo que llama la atención es la forma en que el docente, valiéndose de su forma de interactuar con los estudiantes, controla la situación situándose y aprovechándose de su jerarquía al punto de callar, con una interjección (**shh**), al estudiante que desea participar en vista de la no respuesta de su compañero. Este tipo de trato discursivo no tiene que ver con abrir la posibilidad de Expansión (Lee y VanPattern, 2003)

debido a que la intervención del docente (**shh ya va**) interrumpe la intervención potencial de un estudiante, una restricción que muestra, una vez más, un ejercicio de poder por parte del docente pues deja claro que en el aula de clases solo participa el estudiante que él autorice.

Lo dicho hasta aquí refleja claramente una identidad docente propia de las estrategias tradicionales de enseñanza. Entre las características sobresalientes de su identidad se resaltan; la fragmentación y el estudio de la meta-lengua per se, el trato jerárquico discursivo, una Teacher-Centerd-class, el trato preferencial, la trasmisión de información, el lenguaje de alabanza, la retroalimentación verbal limitada, entre otros. Si educar es un derecho para los estudiantes y el propósito de participar en un proceso de aprendizaje del área Lengua Extranjera es comunicarse en esa lengua, entonces la comunicación en inglés como bien social es algo que se les está siendo negado a los estudiantes debido al posicionamiento de un docente que utiliza un modelo de enseñanza tradicional que cierra los espacios para el desarrollo de esta habilidad. Un modelo que al mismo tiempo le permite al docente controlar el conocimiento únicamente desde su visión, generando en el estudiante el aprendizaje memorístico de lo que él considera que se tiene que aprender. Este es sin duda un ejercicio de poder inclinado meramente hacia sus propias necesidades obedeciendo a las exigencias del sistema en el que participa.

b) Proceso de construcción de la identidad docente

Esta sesión describe el proceso de construcción de la identidad docente a través del análisis crítico de discurso recolectado en los cuatro ciclos de trabajo. A continuación el análisis de cada ciclo:

PRIMER CICLO: Cosmovisión docente, desde la enseñanza de meta-lengua hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas; el lenguaje como un todo (El Lenguaje Integral, Goodman, 1989)

Este primer ciclo de trabajo intentó generar un cambio de perspectiva en el docente, partiendo desde la de-construcción de la enseñanza de meta-lengua hacia la construcción de la enseñanza a través del desarrollo de las habilidades comunicativas orientadas por la filosofía de aprendizaje del lenguaje integral. Para esto, se logró completar cada una de las fases del ciclo; en primer lugar, se entregó al docente el recurso o fuente de conocimiento para su revisión; el video *Why*

can't Venezuelans speak English? (Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-XVGNLxDUho&t=258s>) Seguidamente, se realizó la sesión de discusión docente-investigador y la planificación de la clase para poner en práctica lo discutido. Luego se procedió a ejecutar la clase con los estudiantes y finalmente se realizó una sesión de reflexión docente-investigador para evaluar todo el ciclo. Durante cada fase del ciclo se recolectó discurso docente por lo que la evaluación y análisis de los datos se realizó de manera continua. Antes de mostrar los extractos de discurso analizados se presenta el resultado de la planificación de la clase:

Planificación de la clase

Lesson Plan	
Topic: Introducing myself	
Aims:	
<ul style="list-style-type: none"> • To practice Speaking skills • To encourage students to speak • To improve students' vocabulary – words in practice 	
Age / level: Teens / A1	
Time: 60 minutes	
Materials: board, mark, laptop, speakers,	
Didactic resources: Song: Imagine by John Lennon.	
Introduction: This activity provides short speaking practice based around a dialogue about personal information. The dialogue provides real student's information for getting them involved into participation through the use of the English language in basic patterns of communication.	
Procedure	
1. Warmer	<ul style="list-style-type: none"> • Ask students to listen to a song. • Ask students to clap every time specific words in the song are pronounced. • Ask students to complete the dialogue activity.
2. Check	<ul style="list-style-type: none"> • Ask students to check their answers • Feedback and check.
3. Practicing	<ul style="list-style-type: none"> • Ask students to participate into the "introducing themselves

	<p>activity”: each student: gets up from the desk, gives personal information and introduces another student who in turn introduces himself/herself and introduces another one. So on until everyone has participated.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feedback and check.
4. Speaking activity	<ul style="list-style-type: none"> • Exchange personal information (knowledge) in pairs through one min speaking round robin cycles. (participation)
Closure	<p>Ask students to double-check vocabulary.</p> <p>Ask students to try to make sentences using new learned words.</p>

Actividad para completar en el aula.

<u>Personal information</u>
What´s your name? , My name is _____
What´s your occupation? , I am a/an _____
What´s your hobby? I like _____
This is my friend_____

Esta planificación se diseñó con el propósito de orientar una clase bajo las premisas de la filosofía integral del lenguaje. Básicamente, se intentó romper con los parámetros tradicionales que toman por contenido las propias estructuras gramaticales, la fragmentación de la lengua, la no inclusión del desarrollo de las competencias comunicativas y la no concepción de la lengua como vehículo para comunicar significado, cada una de estas ideas se profundizan en el video como recurso del ciclo, razón por la cual se utilizó para ocasionar en el docente un impacto que inmediatamente generara reflexiones sobre su propia práctica y cómo ésta influye en la fosilización de un modelo que no ha dado resultados. A razón de esto el docente expresó lo siguiente:

D: Me pareció interesante lo que habla el profe en el video, **Es cierto lo que él dice, la idea es enseñar para que los estudiantes se puedan comunicar**, y eso **no es lo que estoy haciendo**.

En este extracto el sistema de signos “**me pareció interesante**” es uno de los primeros indicios de los efectos favorables que se comenzaron a generar en este ciclo. Sin duda el uso de este recurso fue clave para que el docente comenzara a entender el fin último de enseñar ILE en la educación media donde “**la idea es enseñar para que los estudiantes se puedan comunicar**”, una idea cónsona a lo que políticamente estaría correcto si se asumen los procesos de enseñanza-aprendizaje desde lo integral-comunicativo como bien social dentro del aula de clases. Aquí el docente asume además que precisamente “**no es lo que**” está “**haciendo**” y que lo que se dice en el video pudiera ayudarle a comprender hacia donde debería orientar sus clases “**Es cierto lo que él dice**”:

D: Entonces ahí es donde llego yo voy a lo que dice el compañero del video, **estoy enseñando meta-lengua**, nos hemos ido solamente por la parte gramatical. Nos quedamos en el dichoso verbo to be, yo me reía, me moría de la risa porque es cierto, el muchacho llega a 5to año y no lo entiende, él no se ubica en lo que es ser o estar, **y yo me echo la mea culpa por ser parte de esto**. Pero aja dime tú, **¿qué hago para cambiar, si no sé cómo?**

En este extracto el docente no solo reconoce en qué parte del problema se posiciona al afirmar que “**estoy enseñando meta-lengua**“, sino que además señala su responsabilidad al articular la oración “**y yo me echo la mea culpa por ser parte de esto**”. Esto pudiera ser el resultado de un momento reflexivo generado por el impacto de la información nueva que está recibiendo. Una especie quizá de “aha moment” (Goodman, 2003) que motiva la inquietud, urgida si se quiere, de un docente que desea saber cómo solventar el problema “**¿qué hago para cambiar, si no sé cómo?**”.

La aparición de este tipo de elementos favorables fue aún más notable luego de la ejecución de la clase planificada. Las rotaciones en el procedimiento de la clase: *Speaking Activity: Exchange personal information (knowledge) in pairs through one min speaking round robin cycles. (participation)*” fueron determinantes para lograr que, por un lado el docente percibiera la ejecución de una actividad donde no necesariamente se tiene que estudiar la lengua per se para luego usarla, sino que es posible inmiscuirse en procesos de comunicación usando la lengua como un todo desde la praxis, y por otro lado se logró que los estudiantes usaran la lengua para intercambiar información a través de ella. Al docente percibir esta dinámica comenzó a reflejar

aspectos de trascendental importancia para la clase de ILE. Uno de ellos fue el discurso motivador para dirigirse a los estudiantes:

D: Con este trabajo ustedes deben creer, deben ponerse metas, prepararse, no para pasar un examen, sino para aprender.

No cabe duda que el discurso motivador es un elemento importante de la clase, éste puede generar que el docente y los estudiantes mantengan en mente tanto el propósito del proceso como el deseo continuo de enseñar y aprender. Krashen (1985) define la *Hipótesis de Filtro Afectivo* para determinar que los aspectos de “la motivación”, “la actitud” y “la auto-confianza” deben estar presentes en el estudiante y el docente al momento de interactuar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según este autor, si el filtro afectivo se encuentra en una posición elevada, difícilmente el proceso será consolidado. Debería el docente tener la habilidad de gestionar una clase amena y significativa para lograr que el filtro afectivo de todos esté en la posición favorable para que ocurra la adquisición. El siguiente extracto es una muestra de los filtros afectivos del docente como fuente de motivación para la clase:

D: Realmente me gustó y estoy muy contenta, de verdad no me arrepiento de haber decidido trabajar en el proyecto, **entonces yo lo quiero intentar en la próxima clase.**

A través del sistema de signos “**Realmente me gustó y estoy muy contenta**” puede describirse un docente que ha encontrado en la clase algo que tiene sentido y que impacta su estado emocional. No menos importante es mencionar que el sistema de signos “**entonces yo lo quiero intentar en la próxima clase**” refleja que el docente no solo se comienza a identificar con el nuevo modelo, sino además la creencia de que la filosofía de la clase funciona al querer implementar la misma estrategia en las próximas clases. Esto es reflejo de la proyección de una nueva visión en dos dimensiones de tiempo; una a corto plazo “**lo quiero intentar en la próxima clase**” y otra a largo plazo:

D: a mí me gustaría que luego de esto se les hiciera seguimiento a ellos. Como apenas están en segundo año.

En este extracto el docente muestra cierta preocupación por la continuidad de la ejecución del nuevo modelo de clase al afirmar que “**me gustaría que luego de esto, se les hiciera seguimiento a ellos**”. Esto es reflejo de lo que probablemente el docente ahora cree en cuanto a la compleja labor que su rol amerita, pues da a entender, en primer lugar, que necesita más

tiempo para que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas en el idioma inglés, y en segundo lugar, que está consciente de la dependencia fuera de su alcance para dicha continuidad “se les...” debido a que sabe que su rol en la institución es enseñar a los estudiantes del primer y segundo año. En los siguientes años los estudiantes estarán conllevando sus procesos de aprendizaje al frente de otras visiones de mundo. Algo que le preocupa y que al mismo tiempo refleja que el nuevo modelo de enseñanza le parece acertado y que es distinto al de sus colegas.

Los efectos que el docente ha mostrado hasta ahora son significativos puesto que elementos como: la preocupación anterior, los “aha moments”, el sorprenderse ante lo nuevo, y el agradarse con lo que ha estado observando han influido para que en poca medida la inclusión del estudio de la lengua desde el todo a las partes se comience a reflejar. En el siguiente extracto se observa lo propio:

D: Estoy aplicando la actividad de las canciones porque me gusta, **les estoy bajando canciones, tengo varias en mente que son fáciles, por ejemplo, Dust in the wind de Kansas, es lenta, entonces para que ellos vayan entendiendo.** Así poco a poco luego le voy poniendo canciones más nuevas.

En los extractos de la identidad de partida del docente se observó la no inclusión de la canción como recurso didáctico básicamente debido a una suposición en cuanto a la no compatibilidad entre el recurso propio y la edad de los estudiantes. Sin embargo, luego de ejecutar la clase, la cual incluyó la canción como recurso para generar el *warm up*, el docente ahora decide incluir el recurso en sus clases y además deja ver avances importantes en la restructuración de la visión de lengua al afirmar que “**les estoy bajando canciones...fáciles**” o accesibles para que ocurra la comprensión en el estudiante, lo que a su vez conlleva a la apertura de un acto comunicativo “**para que ellos vayan entendiendo**”. Además, este mismo sistema de signos refleja que el docente no utiliza los mismos recursos de la clase modelo para utilizarlos en otras clases, sino más bien busca otras opciones con las que se siente identificado. Una señal de empoderamiento del conocimiento que se da al planificar y hacer, por sus propios medios, algo útil con lo aprendido. Al respecto, el docente manifestó de forma directa su opinión sobre el resultado de haber participado en este primer ciclo:

D: **sí da resultado, si da resultado, lo estuvimos practicando** y le fuimos bajando el tiempo. A lo último lo hicimos en 30 segundos de intercambio en las rotaciones.

La afirmación “**sí da resultado, sí da resultado**” es reflejo de avances importantes en el proceso de construcción de la identidad del docente debido a que aplicarlo genera, como se puede ver, espacios para el análisis de su funcionamiento, en este caso favorables. Con este tipo de afirmaciones el docente deja ver que cree en la propuesta de cambio “**sí da resultado**” mientras que al mismo tiempo le da continuidad al nuevo modelo “**lo estuvimos practicando**”, generando incluso en su propia perspectiva una opinión de progreso con la que al parecer se comienza a sentir identificado con mayor frecuencia:

D: **fíjense cómo hemos progresado, desde hace menos de tres semanas, y mire cómo hemos evolucionado, y esto me encanta y lo voy a seguir aplicando** con todos los temas.

La reflexión del docente en este extracto refleja avances tanto en el objetivo de de-construir un modelo tradicional de enseñanza “**fíjense cómo hemos progresado**” como en la continuidad y aplicación de las nuevas propuestas con que se están conllevando las últimas clases “**desde hace menos de tres semanas**”, lo cual, como se afirmó anteriormente, impacta positivamente la motivación “**y esto me encanta**”, las expectativas y la proyección del docente para el futuro de sus clases “**lo voy a seguir aplicando**”. Sin embargo, al hacer un análisis más amplio de estos extractos puede observarse que al menos a corto plazo, no todos los elementos en la cosmovisión docente responden al cambio inmediato. Como es de esperarse, será la práctica continua que permita desarrollar potencialmente la construcción de la nueva identidad del docente con respecto a la inclusión de la filosofía del lenguaje integral en su cosmovisión. Por ahora, el docente deja ver, entre las buenas impresiones y los efectos favorables del “Aha moment”, la necesidad de orientar en algunas situaciones las clases desde el estudio de la meta-lengua:

D: Entonces ahí es donde llego yo voy a lo que dice el compañero del video, estoy enseñando meta-lengua, nos hemos ido solamente por la parte gramatical. Nos quedamos en el dichoso **verbo to be**, yo me reía, me moría de la risa porque **es cierto, el muchacho llega a 5to año y no lo entiende, él no se ubica en lo que es ser o estar**, y yo me echo la mea culpa. Pero ajá dime tú, qué hago para cambiar, si no sé cómo.

En este extracto, la connotación que refleja el sistema de signos “**es cierto, el muchacho llega a 5to año y no lo entiende, él no se ubica en lo que es ser o estar**” refleja un docente que o bien pone en duda si realmente ha comprendido según el recurso, las discusiones, reflexiones y la práctica en el aula lo que es enseñar bajo un enfoque integral contrario a la enseñanza de meta-

lengua, o si necesita tiempo y práctica para consolidar su aprendizaje. El siguiente extrato se relaciona con la segunda hipótesis:

I: ¿tú estás de acuerdo con el criterio de que lo importante es comunicarse?

D: si, considero que es importantísimo. Pero **tú no puedes comunicar mal**, pienso que te tienes que **comunicar bien**, porque comunicarse mal tampoco es la idea, si vas a aprenderlo, aprenderlo bien. Y ahí es donde yo si pienso que la gramática es importante **pero que uno no se debe quedar ahí**. No es fácil, **poco a poco**.

El docente al afirmar que “**tú no te puedes comunicar mal**” de alguna manera intenta justificar el estudio de la meta lengua como parte del proceso aunque el objetivo sea el de comunicar. El problema no es precisamente si el estudio de la meta lengua y la fragmentación de la misma participan en el proceso, sino en qué medida éste es o no el único enfoque que se usa para orientar la enseñanza del ILE en este contexto. Para lograr el objetivo de “**comunicar bien**” solamente el estudio de la meta lengua no es suficiente (Goodman, 1989; Freeman y Freeman, 1992), algo que al parecer el docente ha comenzado a comprender “**uno no se debe quedar ahí**” pero que al mismo tiempo no garantiza la inmediata asimilación debido a que esto es cuestión de tiempo “**poco a poco**”.

Conclusiones del ciclo

En este primer intento de generar una influencia en el docente para generar cambios en su cosmovisión pudiera decirse que el resultado hasta ahora ha sido favorable. Es notable el cambio de actitud y receptividad que ha mostrado el docente en cuanto al nuevo modelo de enseñanza. Esto es importante para marcar un punto de partida hacia el cambio. Sin embargo, también se evidenció que de cierto modo el docente sigue estimando la necesidad de fragmentar la lengua para su enseñanza, abriendo así los espacios para el estudio constante de la meta-lengua. El siguiente extracto refleja grosso modo el resultado obtenido hasta entonces, la evidencia de un docente que comprende y digiere las orientaciones de la filosofía integral del lenguaje para propósitos comunicativos, pero que al mismo tiempo sigue estimando orientar las clases desde la visión estructuralista de enseñanza debido a lo reciente del estudio:

D: **Ya no hago exámenes porque me parece que no tienen sentido**, por ejemplo **hoy traje unas flash-cards** que me regalaron.

I: También pienso que los exámenes estructuralistas no tienen sentido.

D: si, que memoricen y luego escriban en el examen y después se les olvida.

I: Son grandísimas y coloridas (*refiriéndose a las flash cards*), dan para trabajar mucho desde lo integral, comunicativo, con esto.

D: si, son grandísimas y con ellas puedo trabajar muchas cosas. Por ejemplo, **plural, singular**, colores, los números. Hoy, por ejemplo, trabajamos los pronombres. Enseñándoles cuándo es **I, they, she**, según la imagen.

Esta interacción refleja que el docente comprende hacia donde debería desplazarse para lograr enseñar la lengua con fines ajenos a la memorización **“Ya no hago exámenes porque me parece que no tienen sentido”**. El desprendimiento del examen tradicional como herramienta de evaluación es sin duda una señal favorable en la cosmovisión del docente; ahora percibe que el hecho de que los estudiantes **“memoricen y luego escriban en el examen y después se les olvida”** no tiene sentido, lo que conlleva a la sustitución de esta estrategia de evaluación tradicional por recursos didácticos más integrales **“hoy traje unas flash-cards”**. Sin embargo, es notable percibir la necesidad de fragmentar la lengua **“I, they, she”** y atarla a prioridades gramaticales **“plural, singular”** antes que comunicativas. Un sistema de signos que revela que el docente necesitará mucho más tiempo tanto para asimilar las nuevas formas de percibir la enseñanza de ILE como para desprenderse de un estilo del que participó por más de quince años.

SEGUNDO CICLO: Identidad docente-gerente; desde la enseñanza centrada en el docente hacia la participación legítima periférica

Freeman y Freeman (1992) dicen que la clase de ILE debe estar centrada en el estudiante para que éste desarrolle sus fortalezas y trabaje en mejorar sus debilidades. Una student-centered class, para estos autores, es dirigir la atención hacia el currículo de los estudiantes al punto en el que el docente se convierta en un participante colaborador y facilitador en el proceso. En estos espacios el docente no solo es el que gestiona el andamiaje en el desarrollo del estudiante (Vigostky, 1978) por ser uno de los *“More capable peer”* en el aula, sino que además genera oportunidades de interacción donde todos exploran y construyen nuevos conocimientos. Contrario a esto, una Teacher-Centered-Class es dirigir la atención hacia el currículo de enseñanza donde básicamente ocurre una dinámica de trasmisión de información en dirección docente-estudiante.

Un currículo de aprendizaje, según Lave y Wenger (1991) es un campo de recursos para el aprendizaje en la práctica cotidiana. El currículo de aprendizaje en situaciones didácticas evoluciona a partir de la participación en una comunidad específica, las relaciones pedagógicas y las diversas relaciones que vinculan a todos los participantes. Un currículo de aprendizaje no puede considerarse de forma aislada ni manipularse en términos didácticos arbitrarios o separarse de las relaciones sociales. Un currículo de enseñanza, por el contrario, se construye para la instrucción de los estudiantes. Cuando un currículo de enseñanza proporciona la estructuración limitada de los recursos para el aprendizaje, el significado de lo que se aprende y el control del acceso, tanto en sus formas simples como en sus formas más complejas e intensificadas y/o posiblemente más fragmentadas, está mediado a través de la participación del instructor, mediante una visión externa, del estudiante, de lo que significa el saber.

Orientar las clases únicamente desde la organización de un currículo de enseñanza es fuente para que la materialización de una Teacher-Centered Class ocurra. Es esta última la concepción que genera que los docentes orienten sus clases desde una postura de participación desequilibrada donde la instrucción como estrategia de enseñanza deja sin espacio de participación a los estudiantes.

El objetivo en este ciclo de trabajo es el de influenciar al docente para que en principio perciba las diferencias entre una Student-Centered Class y una Teacher-Centered Class. Además, que el docente comience a orientar las clases desde el currículo de aprendizaje para que la participación de ambos actores, docente-estudiante, tenga lugar en el proceso. Esto en pro de generar una ruptura de la Teacher-Centered Class, posicionado en primera instancia una gestión docente que incluya y coordine todos los elementos que participan en el proceso.

Para involucrar al docente en este ciclo de trabajo se cumplieron cada una de las fases del ciclo tal como fueron planificadas. En esta oportunidad se le entregó al docente el recurso o fuente de conocimiento para su revisión; un resumen del libro “*Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation, (Lave and Wenger, 1991)*”. Al igual que el ciclo anterior, se realizó la sesión de discusión docente-investigador y la planificación de la clase para poner en práctica lo discutido. Luego de la ejecución de la clase, se realizó la sesión de reflexión docente-investigador para evaluar todo el ciclo. Antes del análisis de los extractos de discurso docente analizados se presenta aquí el resultado de la planificación de la clase:

Lesson Plan	
Topic: Knowing new people	
Aims:	
<ul style="list-style-type: none"> • To practice Speaking and Listening skills • To encourage students to ask question and decode answers in an authentic communicative act. • To improve students' vocabulary, and the ability to formulate questions 	
Age / level: Teens / A1	
Time: 60 minutes	
Materials: board, mark, laptop, speakers,	
Didactic resources: An American Boy (Authentic English Speaker)	
Introduction: This activity provides an authentic source of language for encouraging students to ask questions to an unknown person. The idea is to encourage students to participate in an authentic communicative act where their participation be legitimated by their needs to be understood when asking the question and be able to understand the answers from an authentic English speaker boy.	
Procedure	
1. Warmer	<ul style="list-style-type: none"> • Greeting • Let students know that an American boy is coming to the class, so each of them have to formulate a question to meet him • Students have a time for formulating the questions according to what they themselves want to know about the boy. (Teacher assistant)
2. Authentic communicative act.	<ul style="list-style-type: none"> • The boy enters the classroom and sits in the middle of the circle waiting for students to start retrieving information about him. • Each student ask a question (round 1) • The boy answers the question proving that if he answers it is because he understands the questions, so a communicative act occurs. • Each student receives an answer and teachers make sure that students understand the boy (help if necessary)

	<ul style="list-style-type: none"> • There must be a space for those students who wish to ask more questions (round 2)
3. Speaking Activity	<ul style="list-style-type: none"> • Exchange personal information (knowledge) in pairs through one min speaking round robin cycles. (with the American boy and the two professors participation)
4. Closure	<p>Ask students to double-check vocabulary.</p> <p>Ask students to double-check feedbacks.</p>

Esta planificación se diseñó con el propósito de orientar una clase bajo las premisas de la teoría de aprendizaje “*Legitimate, Peripheral Participation*”. A través de esta premisa se quiso que el docente observara cómo la inclusión y gestión de los distintos elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden generar espacios para el uso auténtico de la lengua. En esta oportunidad se contó con la presencia de un niño de diez años, anglo parlante y procedente de los Estados Unidos que sirvió como fuente auténtica en el uso de la lengua, aquí identificado con el código **A1** para el análisis. Con estos recursos se intentó desmontar la gestión *Teacher-Centered-Class* y se dio espacio a una clase donde la creación del currículo de aprendizaje se generara en la práctica in situ. Las primeras reacciones favorables de la realización de este ciclo comenzaron a percibirse desde el primer ejercicio de discusión del texto como recurso. A razón de esto el docente manifestó:

D: Esto me llamó mucho la atención “*For this reason, LPP establishes its direction toward a theory of social practice rather than to a cognitive theory*” (refiriéndose a sus notas sobre el texto)

I: ¿Por qué?

D: porque aja, yo puedo saber todo, puedo saber la teoría, los pronombres, el verbo y cómo se dice pero ¿si yo no lo aplico?, **¿si no genero actividades para que se practique?**

Este extracto, producto de la explicación en el texto de la teoría de aprendizaje LPP refleja una vez más que el recurso seleccionado logra captar la atención del docente a favor del entendimiento de una clase participativa. Las consecuencias de estas reacciones, en relación con la cita del texto, pudieran generar en el docente una ruptura de la clase donde se trasmite, memoriza y repite el conocimiento teórico de la lengua, generada por la inclusión de estas teorías que impulsan la concepción donde la interacción es el punto de partida para la adquisición de mensajes comprensibles. Si los estudiantes, según lo manifiesta Krashen (1985) a través de la *Hipótesis Input $i+1$* , adquieren lengua al recibir mensajes comprensibles, solo el estudio teórico de la lengua difícilmente generará oportunidades para romper con el acto memorístico *input-output*, donde debido a la carencia de participación auténtica del estudiante, la dimensión del *Intake* difícilmente ocurrirá. Es decir, ese momento significativo que permita la adquisición del mensaje contextualizado, funcional, auténtico, y producto de la participación activa del individuo queda en riesgo.

Según Lave y Wenger (1991), una de las maneras de lograr que los estudiantes tengan espacios para que ocurra el *Intake* es proporcionándoles más oportunidades de práctica evitando la gestión superficial de información y desarrollo teórico cognitivo aislado. Lo importante en el docente es que ha notado este desequilibrio y a su vez la importancia del engranaje teórico-práctico para gestionar práctica auténtica en sus clases “¿si no genero actividades para que se practique?”. Este tipo de asimilaciones favorables también se observan en el siguiente extracto:

D: O sea, el estudiante tiene que interactuar con lo que es, su comunidad su medio de vida con su día a día, con el que tiene al lado para construir conocimiento desde la práctica y la interacción.

Todo el sistema de signos confirma que para el docente la apertura de una gestión más práctica ahora forma parte de su visión. Al mismo tiempo se cree que para las necesidades de mejoras que el docente ha expresado anteriormente a través de preguntas como “y ¿cómo hago si yo no sé?” se han ido satisfaciendo con la asimilación de estas nuevas teorías y modelos de práctica. Lo propio se observa a continuación:

D: mira, yo me puse a buscar el libro de inglés de Santillana que es uno de los mejorcitos, yo quería ver cómo trabajan en ese libro lo de las profesiones, eso lo dan empezando, empezando en primer año. Entonces empieza un diálogo: A: Who is she? B: She is Laura A: What does she do? o sea para el muchachito que está entrando a 1er año gramaticalmente está bastante avanzado, **si lo abordo de las partes al todo y no vice versa como dice**

Goodman pues creo que ahí pasaré todo un lapso explicando, o sea **yo le tengo que explicar a ese niño que she lleva does y you lleva do.**

I: ¿de este modo es auténtico para ellos?

D: no del todo, ya hemos visto que solo así no es significativo, en cambio si ellos ya lo practican, lo interactúan, que sé yo, por ejemplo ahorita vienen las fiestas de carnavales. **Ellos pudieran disfrazarse de doctores, de mecánicos para reforzar las profesiones** y si ellos ven el disfraz pienso que sería significativo, **y ponerles actividades para que todos participen y se comuniquen e ir viendo los errores y luego mejorar.**

De los aspectos importantes que se reflejan en este extracto está en primer lugar el reflejo de la capacidad del docente para diferenciar la probabilidad de obtener mejores resultados si el proceso se orienta desde el todo a las partes o vice versa **“si lo abordo de las partes al todo y no vice versa como dice Goodman”**. En segundo lugar, el sistema de signos **“no del todo”** deja ver un docente consciente del balance teórico-práctico que evita la inclinación permanente hacia un extremo **“ya hemos visto que solo así no es significativo”**, puesto que si se enseña solo meta-lengua el proceso carecerá de lo práctico y comunicativo. Por último, se observan indicios de la de-construcción de la Teacher-Centered Class **“y ponerles actividades para que todos participen y se comuniquen e ir viendo los errores y luego mejorar”** a través de la apertura de espacios donde los estudiantes pasan de ser pasivos a participar en actividades vivenciales **“Ellos pudieran disfrazarse de doctores, de mecánicos para reforzar las profesiones”**. El hecho de involucrar a los estudiantes en este tipo de actividades pudiera influir directamente en la adquisición de la lengua debido a que se promueve una enseñanza distinta a la forzada memorización de información. Es evidente cómo el docente comienza a darle cabida a elementos que antes no incluía en el proceso, al mencionar la palabra **“disfrazarse”** sin duda se da paso a una dimensión de la realidad que impacta positivamente en el aprendizaje y la convivencia del estudiante dentro del aula, y que al mismo tiempo refleja que la gestión del docente se ha ido transformando en la praxis a medida que va adquiriendo nuevo conocimiento:

D: Entonces aquí *“legitimate versus illegitimate, peripheral versus central, participation versus non-participation”* **Cuando establecieron esta diferencia fue que lo pude entender bien,** y claro ahora si te entiendo cuando te preocupas por una clase teacher centered. Si está centrada en mí y en solo lo que yo quiero entonces por más participativa que yo la haga sería entonces **Legitimate central participación y eso no tiene sentido.** Y ellos lo dicen aquí, las tres partes se relacionan sí.

Aquí se puede ver cómo el efecto de la oposición de términos presentada por el autor impacta la concepción de la participación periférica legítima en el docente **“Cuando establecieron esta diferencia fue que lo pude entender bien”**. Según el texto, Una “Ilegitimate-Peripheral Participation” no tiene razón de ser puesto que la participación legítima es una característica trascendental en el sentido de pertenencia para el aprendizaje, y un elemento constitutivo de su contenido. Del mismo modo, con respecto a "peripherally" se dice que puede que no exista algo tan simple como "participación central" en una comunidad de práctica, a menos que ocurra de manera forzada y superficial como en el caso de la *Teacher-Center Class*. La periferia refiere a que existen formas múltiples, variadas, comprometidas e inclusivas de ubicarse en los campos de participación definidos por la comunidad, algo que el docente favorablemente ha asimilado **“eso no tiene sentido”**. Por último, el recurso manifiesta que la participación periférica conduce a la participación plena que está destinada a incluir la diversidad de las relaciones involucradas en las diversas formas de pertenecer auténticamente a la comunidad de aprendizaje. Que el docente asimile esta teoría y manifieste que lo pudo **“entender bien”** refleja entonces el empoderamiento de una dimensión participativa y legítima de la enseñanza-aprendizaje que además está dispuesto a seguir entendiendo:

D: me estoy leyendo el libro completo porque me parece que esto es muy interesante. Es cierto todo, **cómo va a aprender uno una cosa que no la ponga en práctica**, algo que descontextualizado, algo que yo no sé para qué sirve, **o sea puro memorizar y memorizar, así no se puede.**

Este extracto refleja cómo el docente en su condición de aprendiz comienza a ampliar su visión del aprendizaje a través de la formulación de una pregunta retórica **“¿cómo va a aprender uno una cosa que no la ponga en práctica?”** que al mismo tiempo influye en su nueva concepción de enseñanza al considerar que la visión tradicional de **“puro memorizar y memorizar”** no funciona. También es importante mencionar cómo el docente asume su condición de aprendiz con responsabilidad, elemento fundamental para que ocurra la participación legítima periférica en pro de la construcción de la identidad en tanto que aprendizaje, pues es él mismo quien decide ir más allá del resumen y leer el libro completo porque afirma que la teoría planteada por estos autores le parece **“muy interesante”**. El impacto que ha generado lo teórico desde esta parte de la lectura ha sido trascendental en los avances del docente puesto que su gestión en el aula comenzó a reflejar la inclusión del estudiante en las decisiones para un proceso más equilibrado:

D: Todavía no he decidido que voy a hacer con los de 1er año, no sé si un diálogo o que ellos se presenten, den su información personal.

I: está usted creando el currículo en el aprendizaje, viendo según lo que ellos van haciendo y necesitan, qué bueno.

D: claro, porque ahora entiendo que esto es algo que se va dando y que no está atado, que está amarrado, yo tengo que ir viendo la mejor manera, yo les voy reforzando y que ellos sientan que sí lo están haciendo, entonces como que les cambio la técnica porque en vez de un diálogo que creo que le va a costar más, les hago esto. Que se presenten porque me acordé de A1 en el video, mejor.

D: ¿les gusta más presentarse? (dirigiéndose a los estudiantes)

E: (todos) si

D: entonces la evaluación será así.

D: ahora escribo aquí (señalando la planificación del lapso) algo porque hay que llenar una planificación pero **ahora que tengo la mente más abierta con esto, pues yo cambio, voy viendo.**

Este extracto refleja varios elementos importantes para describir la percepción del docente luego de haber participado en este ciclo. En primer lugar, la apertura de espacios donde los estudiantes y el propio docente toman decisiones en conjunto en la delegación de funciones donde el estudiante comienza a ser más participativo “¿les gusta más presentarse?, entonces la evaluación será así”. Segundo, el reflejo de la creación del currículo de enseñanza que se va construyendo según los resultados en el proceso y las necesidades in situ de los estudiantes “ahora que tengo la mente más abierta con esto, pues yo cambio, voy viendo” donde el docente deja ver oportunidades de negociaciones “esto es algo que se va dando y que no está atado que está amarrado, yo tengo que ir viendo la mejor manera,” que generan los espacios donde se construye el conocimiento en conjunto (Cummins, 2009). Esto es una clara inclusión de los elementos del proceso que en la Teacher-Centered Class el docente no gestionaba de la misma manera.

Conclusiones del ciclo

La realización de este ciclo fue determinante para generar cambios favorables en el proceso de construcción de la identidad del docente. EL docente ha dejado ver que la adquisición de las teorías que orientaron las nuevas decisiones ha ocurrido. El hecho de darle apertura a los espacios de práctica “Ellos pudieran disfrazarse de doctores, de mecánicos para reforzar las profesiones” en vez de centrarse únicamente en: “yo le tengo que explicar a ese niño que she

lleva does y you lleva do” deja entre dicho que las revisiones teóricas han surtido efecto. Según Lave y Wenger (1991) este resultado es un efecto dado debido a que en los procesos significativos de participación auténtica el cambiar ubicaciones y perspectivas es parte de las trayectorias de aprendizaje, el desarrollo de identidades y formas de membresía.

De la misma manera, no solo el resumen del libro como recurso teórico impactó y generó cambios positivos en las nuevas decisiones del docente, sino que la incorporación de **A1** como recurso en la generación de actos comunicativos auténticos en el aula fue determinante para que se comenzara a integrar la concepción de una clase orientada por la teoría *Legitimate Peripheral Participation*. Llevar a **A1** al aula fue un acto de muestra para que el docente observara que, a pesar de enseñar en una institución que no cuenta con una fuente de recursos modernos para la enseñanza del ILE, una persona que domine la lengua meta pudiera servir de recurso para que interactúe con dos estudiantes y así la gestión de nuevas voces en el aula genere oportunidades de comunicación auténtica. Esta percepción pasó; desde un cambio de perspectiva limitada **“cada liceo debe haber una laboratorio de inglés, que hayan pizarras que no sean pizarras, que sean como una portátil grande, o sea una pantalla, que sean táctiles que usted las mueva con sus dedos como yo veo en España”** a una perspectiva de inclusión al alcance del entorno:

D: “Lo de **A1** fue increíble, nunca pensé que mis estudiantes se comunicaran así tan natural, y se respondían y se entendían, Dios mío que mecánicos somos, enséñanos cosas que a veces no sirven, ahora invitaré a una sobrina y a una vecina que hablan inglés, no sé algo me invento”

El docente deja ver que las sugerencias para una clase más participativa nuevamente han sido efectivas, esta vez en la inclusión de nuevos elementos al aula. Se cierra este ciclo con un docente que ahora asume la dimensión del aprendizaje como el desarrollo de habilidades interactivas a través de la participación **“ya hemos visto que solo así (meta-lengua) no es significativo, en cambio si ellos ya lo practican, lo interactúan”**. Esto es fundamental ya que la dimensión de enseñanza pudiera seguir buscando orientar sus decisiones hacia esta premisa. De alguna manera estos resultados representan la ruptura de una Teacher-Center Class; el docente ha mostrado un desprendimiento del programa de capacitación para la instrucción abstracta y descontextualizada que históricamente ha ayudado a alimentar el paradigma que ha mantenido a los individuos de este contexto de ILE reducidos a procesos cognitivos únicamente.

En cuanto a la gestión de participación equilibrada dentro del aula de clases este ciclo generó cambios importantes, pues ahora la participación como bien social conlleva a que los estudiantes activen sus voces en las sesiones de clases, participen más en actividades vivenciales y disuelvan la dinámica única de un estudiante receptor de información. La gestión de este bien social diluye las dicotomías entre la actividad cognitiva y la actividad vivencial, entre la contemplación y la participación, entre la abstracción y la experiencia: las personas, las acciones y el mundo están implicados en todo pensamiento, discurso, conocimiento y aprendizaje.

TERCER CICLO: Identidad docente-colaborativo; desde la de-construcción del docente-coercitivo hacia la apertura de los espacios sociales para negociación del conocimiento

La ejecución de este tercer ciclo de trabajo se vincula en mayor medida con el discurso docente y su relación con el tipo de retroalimentación verbal espontánea que se generó en la interacción diaria. El ciclo no exactamente siguió el mismo orden de ejecución de los ciclos anteriores debido a variaciones en la gestión de los datos y la consecuencia del impacto que el análisis de los mismos causó en el docente. En primer lugar, se le entregó al docente el recurso correspondiente compuesto por los textos: Relaciones de poder en la retroalimentación verbal. Análisis crítico de discurso docente en aulas de inglés como lengua extranjera. (Ruiz y Medina, 2019), Resumen: noción de la diferenciación cultural y el trato diferencial (Cazden, 2001), Resumen: Mistakes and Feedback, en: The Practice of English Language Teaching (Harmer, 2001), Texto: Do teachers communicate with students as if they were dogs? (Madden, 1988), Resumen: Noción de Expansión (Lee y VanPatten 2003). Estos textos proporcionaron la promoción de la enseñanza colaborativa principalmente desde el estudio de la retroalimentación verbal como punto de partida en la generación de oportunidades de interacción equitativa y activación de todas las voces que participan en un aula de clases. Así como también la gestión del error-estudiante como elemento de partida en la planificación orientada a las necesidades del estudiante.

En segundo lugar, se realizó la sesión de discusión de los textos con la que inmediatamente se enlazó la sesión de reflexión docente-investigador debido a la sustancia de los datos del ciclo anterior y su vinculación trascendental con los propósitos de este ciclo. Es decir, se consideró que la interacción de **A1** con los estudiantes fue ideal para analizar y comparar los tipos de

acciones discursivas de retroalimentación en dirección docente-estudiantes por un lado, y por el otro; A1-estudiantes. Una vez se cerró el ciclo de reflexión se procedió a planificar la clase, más como una evaluación-observación para determinar cómo el docente intentó llevar a la praxis lo aprendido que como modelo de referencia tal como ocurrió en los ciclos anteriores. Antes de mostrar los extractos de discurso analizados se presenta aquí el resultado de la planificación de la clase:

Lesson Plan	
Topic: Exchanging daily use information	
Aims:	
<ul style="list-style-type: none"> • To practice Speaking, listening and reading skills • To improve students' interactive skills 	
Age / level: Teens / A1	
Time: 60 minutes	
Materials: board, mark, laptop, speakers,	
Didactic resources: Text: Hey soul Sister (a song)	
Introduction: This activity provides a short reading practice session based around a dialogue about personal information. The dialogue provides information for getting students involved into participation through the use of the English language in basic patterns of communication.	
Procedure	
1. Warmer	<ul style="list-style-type: none"> • Ask students to listen to a teacher's reading. • Ask students to complete the lines with the correct words. • Ask students to read all together parts of the text
2. Check	<ul style="list-style-type: none"> • Ask students to check their answers • Feedback and check.
3. Practicing	<ul style="list-style-type: none"> • Give students a text to participate into the "reading activity" round: each student gets up from the desk and reads the part of dialogue chosen. The student with the related answers proceeds to participate and interact with the student who best fits his/her readings

	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback and check.
4. Speaking activity	<ul style="list-style-type: none"> • Once all of them know who the dialogue's partner is, they exchange the information (knowledge) in pairs through one min speaking round robin cycles (participation), introducing new and authentic information
Closure	<p>Ask students to double-check vocabulary.</p> <p>Ask students to try to make sentences using new words learned.</p>

La sesión de reflexión que antecedió la planificación de esta clase fue fundamental para que la misma intentara generar espacios de numerables retroalimentaciones en diversas direcciones; docente-estudiantes, estudiantes-docentes, estudiantes-estudiantes. Esta decisión fue influida por el análisis previo donde se revisaron los distintos fragmentos de discursos provenientes de la retroalimentación que realizaron: por un lado, **A1** en un acto comunicativo legítimo periférico, y por el otro, el docente en su común y corriente “Teacher-talk” (Cazden,2001). La reflexión de este análisis comparativo permitió observar las distintas naturalezas de estos dos tipos de retroalimentaciones y sus formas más efectivas para aplicarlas en el proceso de una clase participativa. Una vez el docente comprendió teóricamente la diferencia entre las relaciones coercitivas vs las relaciones colaborativas de poder, las corrección abrupta vs la noción de expansión, el trato preferencial vs la diferenciación cultural, el lenguaje de alabanza vs el lenguaje motivacional, se procedió a orientar la reflexión docente-investigador bajo estos postulados y en frente de su propio discurso y el de **A1**.

El resultado de estos análisis se presenta a continuación, exponiendo en primer lugar una interacción docente-estudiante donde se perciben algunos elementos relacionados a los tratos discursivos de estrategias de enseñanza tradicionales:

D: Giselle (*Pseudónimo*): I am Ana (*Pseudónimo*)

E: I am Giselle

D: where are you from?

E: I am from Spain (*Pronunciación en español de la palabra Spain*)

D: Spain (*Spain: intervención del docente para corregir la pronunciación*)

D: are you Colombian?

E: no, I am not, I am a Spanish

D: Spanish, no a Spanish, I'm Spanish (*intervención del docente para corregir sobre el errado uso del artículo indefinido "a"*)

D: y si yo te digo, hello I am Ana, vamos a hacer otra vez

D: hello I am a teacher

E: I am a doctor

D: where are you from?

E: I am from a Spain

D: sin el a, otra vez (*intervención del docente para mencionar de nuevo el errado uso del artículo indefinido "a"*)

E: I am from Spain

D: are you Italian?

E: no I am not, I am a Spanish

D: sin el a. (*intervención del docente para mencionar de nuevo el errado uso del artículo indefinido "a"*)

E: Eso ya se le pegó (*fin de la interacción*)

El sistema de signos resaltado en este extracto refleja una característica que no es propia de un acto de comunicación legítimo. Como puede verse, en algunas entradas el docente interviene con intención de abrir espacios de corrección inmediata que ponen en riesgo el acto comunicativo fluido. Al respecto, Harmer (2001) manifiesta que durante las actividades comunicativas los docentes no deben interrumpir a los estudiantes en la mitad del flujo interactivo para señalar un error gramatical, léxico o de pronunciación, ya que hacerlo coarta la comunicación y orienta a su vez la actividad hacia el estudio de la lengua per se. Los cortes abruptos que no permiten que el estudiante se manifieste de manera continua cierran la posibilidad del empoderamiento de la habilidad de interactuar y a su vez se torna difícil percibir el nivel real del estudiante debido a que el primer error detiene una posible comunicación extensa. En el siguiente fragmento la interferencia del docente se orienta directamente hacia el error gramatical:

D: are you Colombian?

E: no, I am not, I am a Spanish

D: Spanish, no a Spanish , sin la a, I'm Spanish

D: y si yo te digo, hello I am Ana, **vamos a hacerlo otra vez.**

Harmer (2001) manifiesta que hacer este tipo de correcciones es necesario para precisar el uso de la lengua, Sin embargo, el momento en el que el docente interviene es el menos adecuado para señalar los errores. La constante e inmediata corrección de todos los errores en este tipo de actos comunicativos pudiera causar, además de un empobrecimiento de la fluidez, la desmotivación en el estudiante debido a que la voz repetitiva del docente generaría la predisposición y el miedo a fallar en el estudiante. En este punto el estudiante estaría más enfocado en seleccionar correctamente las palabras y estructuras gramaticales que en entregar un mensaje potente. Es evidente que desde esta dinámica el estudiante pone en riesgo el desarrollo del pensamiento crítico. Para evitar estas consecuencias el mismo autor sugiere que la intervención del docente ocurra al final de la interacción a través de la apertura de un espacio dedicado al foco gramatical para explicar, si es necesario, la función correcta de este tipo de errores. Es importante mencionar que en este extracto el docente favorece la dinámica de un ejercicio de comunicación limitado y repetitivo pues el sistema de signos “**vamos a hacerlo otra vez**” es reflejo de una interacción estática con pocas posibilidades de expansión. En la reflexión del docente sobre este extracto su reacción fue la siguiente:

D: eso es interferir antes, sin duda. **¡Qué increíble cómo le quito dinámica a la conversación sin darme cuenta! o sea es una cosa tan inconsciente,** uno no se da cuenta de lo que dice, nos equivocamos muy seguido. Y por este tipo de cosas les estamos cerrando la puerta a muchos estudiantes que de repente sí les interesa el idioma pero no encuentran la manera de entrarle y venimos **nosotros y le terminamos de cerrar la puerta con nuestras acciones,** porque esta pared que está aquí (*señalándose a sí misma*) no deja, no coopera.

En este primer ejercicio de reflexión en frente del propio desempeño del docente es evidente ver cómo el mismo docente desapueba sus propias acciones y al mismo tiempo se sorprende por sus interferencias inadecuadas en el acto comunicativo con la estudiante. El sistema de signos “**Qué increíble cómo le quito dinámica a la conversación sin darme cuenta**” refleja el posible inicio de la de-construcción del trato discursivo coercitivo docente-estudiante puesto que su auto-evaluación señala la carencia de una comunicación dinámica y fluida a causa de su propio discurso del que aparentemente no está consciente del todo cuando está inmerso en su propia práctica “**o sea es una cosa tan inconsciente.** A su vez, el sistema de signos “**le terminamos de cerrar la puerta con nuestras acciones**” refleja la introspección y mea culpa de sus acciones en

el resultado de las decisiones de los estudiantes. Algo que sin duda suma al cambio de percepción de enseñanza del docente y que es probable interfiera en la inclusión de estrategias de aprendizaje que permitan el acto comunicativo fluido.

Por otra parte, el docente se enfrentó al tipo de retroalimentación verbal que surgió de la conversación entre **A1** y los estudiantes, con el fin de analizarla y compararla con la de su propio desempeño. Las acciones **A1**, quien se dirigió a los estudiantes de una forma natural, generó en algunas oportunidades un tipo de retroalimentación verbal relacionada a lo que la noción de Expansión de Lee y VanPattern (2003) sugiere se aplique en el aula de clases. En los siguientes extractos puede verse cómo las respuestas de **A1** no pusieron en riesgo la fluidez de la comunicación:

E1: where have you traveled?

A1: where have I traveled? Mmmm to: Puerto rico, Venezuela, cuba, USA and Colombia.

E1: Puerto rico, Venezuela, cuba, USA, y, y Colombia

A1: Yes

E1: and, what do you listen to?

A1: like music?

E1: yes

A1: mmmmm, ok, fine, I like One Direction.

E (algunos): aaaaaaa; One Direction.

El sistema de signos “**Where have I traveled?**” es un ejemplo de lo que Lee y VanPattern refieren al eco que el docente debería generar para dar a entender que el mensaje del estudiante fue entendido y a su vez el que sugiere intrínsecamente formas más apropiadas de expresarse. De esta manera se ratifica que el acto comunicativo entre el estudiante y **A1** ocurrió en tanto que se dieron respuestas desde ambos lados, generando beneficios como el de la proporción de un estilo de acento (**A1**) que pudiera orientar el acento del estudiante en futuras interacciones. No menos importante es mencionar que la pregunta “**and, what do you listen to?**” pudiera poner en riesgo el acto comunicativo, sin embargo, la respuesta de **A1** “**like music?**” no cierra los espacios a la fluidez en la interacción sino que los mantiene abierto e incluso los mejora. Al final el resultado es una interacción breve pero sustanciosa donde no entran en juego los prejuicios educativos del

docente básicamente debido a la no necesidad de evaluar ni los posicionamientos jerárquicos entre **A1** y los estudiantes. En el siguiente extracto se muestra un caso similar al anterior donde **A1** nuevamente proporciona un eco al confirmar la pregunta hecha por el estudiante:

E3: What do you like doing in your free time?

A1: what do I like doing in my free time... mmm watching TV, playing with my tablet, playing soccer and drawing.

En frente de estos extractos el docente pudo observar la diferencia de una respuesta extensa con una naturaleza distinta a la suya. Es evidente que el rol de un docente no es el mismo que el de un niño al que se invita al aula de clases, sin embargo, el resultado de este análisis abrió el debate de si es la labor del docente en la espontaneidad de la retroalimentación la que se desvía en la naturalidad de una comunicación por razones del “*schooling*” (Whimore et all, 2004). El siguiente extracto muestra la respuesta del docente en cuanto a esta reflexión:

D: esto va más allá, **está claro que uno por la presión de evaluar y de que ellos “aprendan” (simulando el signo de comillas)** se vuelve como terco corrigiendo a cada rato. Esto hace que uno no piense en la **retroalimentación como la del niño más natural** sino **siempre ver en qué se equivocan para reaccionar**. Es increíble cómo nos **fijamos es en lo malo y no en lo bueno**.

Este extracto deja claro que la opinión del docente en cuanto a la desviación de la naturalidad en la comunicación ocurre debido a dos razones que lógicamente forman parte del proceso en este contexto; la “**presión de evaluar**” y el propio fin del proceso: que los estudiantes “**aprendan**”. Estas causas forjan, según el docente, un desenfoque para orientar un acto comunicativo extenso y crítico debido a que la prioridad es “**siempre ver en qué se equivocan para reaccionar**”. Una vez más se espera que dicha reflexión influya las futuras decisiones del docente para que varíe el foco de solo “**fijamos es en lo malo y no en lo bueno**” en estas situaciones de flujo comunicativo. Al menos así lo dejó ver en la siguiente reflexión post realización de la clase:

D: es increíble, pero ahora se me ocurren cosas que yo considero que son buenas, o no sé, pero creo que ahora sé que tienen sentido, con las demás secciones también, **hago actividades enfocadas a la participación y los dejo fluir más y voy anotando los errores sin que ellos se den cuenta, y al final hablamos un poco sobre las correcciones, y me resultan**, esto nunca lo había hecho en mi vida.

Es evidente que el sistemas de signos “**hago actividades enfocadas a la participación y los dejo fluir más y voy anotando los errores sin que ellos se den cuenta, y al final hablamos un poco sobre las correcciones, y me resultan**” refleja un avance importante en los propósitos de

la investigación. La materialización de las nuevas estrategias que el docente ha ido integrando en el aula de alguna manera es el reflejo de que sus decisiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas han sido alteradas. Es importante mencionar que la ejecución de este ciclo de alguna manera genera cambios favorables en los propósitos de los ciclos anteriores debido a que las nuevas estrategias requieren más de la enseñanza práctica que del estudio de la lengua per se y por ende invitan a la participación de todos en el aula. Esto se refleja en el siguiente extracto tomado de la observación de la clase planificada para este ciclo:

E1: where is your color favorite? (Favorite tal cual)

D: **What is your favorite color?**

E2: my favorite color is orange and blue.

E1: naranja y azul.

E2: yes

E2: What is your favorite color?

E1: black (*fin del ejercicio*)

D: nice, ya están más fluidos, se entendieron?

E1 y E2: si

D: eso es lo más importante.

D: “E1” recuerde que where es para lugares “dónde”

E1: ¿yo dije where?

D: si, Where is your favorite color.

E1: me equivoqué.

D: **Vamos a escribir otras preguntas para hacer el ejercicio de nuevo.**

En función de la noción de expansión que se trató anteriormente en los discursos de **A1**, el docente en esta oportunidad interfiere de manera similar para reforzar la formulación de la primera pregunta en la interacción estudiante-estudiante. En este caso el sistema de signos “**What is your favorite color?**” permite que la comunicación entre estudiantes se mantenga y evolucione a pesar de las falencias en la estructura y la pronunciación en E1. Lo que es importante en el docente es que no realizó correcciones inmediatas permitiendo así la apertura de espacios para que ocurriera el flujo interactivo. Las correcciones, tal como lo sugieren los autores

mencionados, se hicieron al final “**recuerde que where es para lugares “dónde”** en el espacio apropiado para hacer focos gramaticales.

Visto desde un ángulo diferente, este extracto también es una muestra del estudio de la lengua que parte desde el todo a las partes abordado en el primer ciclo, ya que en primera instancia la actividad buscó el intercambio de significados a través de la comunicación fluida y luego puntualizó las partes que necesariamente se deben reforzar. También es importante mencionar la presencia del lenguaje motivacional en el discurso del docente “**eso es lo más importante**” para impulsar principalmente la comprensión y la negociación de mensajes. Por último, el sistema de signos “**Vamos a escribir otras preguntas para hacer el ejercicio de nuevo**” refleja la consolidación de la gestión práctica y participativa como prioridad en el docente al ofertar oportunidades para que los estudiantes se desplacen favorablemente en un proceso significativo y se cumplan los objetivos de la clase.

Conclusiones del ciclo

Para concluir es importante reflejar que las referencias teóricas que orientaron la ejecución de este proceso fueron trascendentales para los resultados obtenidos. Cada una de las sugerencias de las que se empoderó el docente sirvió para transformar perspectivas que en la práctica generaron mejores resultados. Esto fue posible gracias a la disposición del docente para la revisión teórica; una muestra del compromiso y deseo de transformar su identidad:

D: entonces leí, muy interesante el artículo, y los resúmenes, muy interesante verse en el espejo a través de estos textos. Tomé muchas notas de todo porque pienso que esto lo deberían saber los docentes desde el comienzo. Las relaciones de poder y todas las formas de retroalimentación, todo esto ayuda a que uno tome en cuenta cosas que a veces de le olvida como lo del trato preferencial que me parece algo negativo en el aula. Lo bueno es que cada cosa tiene su sugerencia y me gustó por eso. Ya está es en ir llevándolo a la práctica.

Este extracto refleja, en parte, la transformación epistemológica que ha ocurrido en el docente. La brecha entre un docente que maneja estos términos y uno que los ignora es amplia puesto que estas orientaciones teóricas son fundamentales para enfrentar problemas de aula que influyen el rendimiento del mismo docente y de los estudiantes. Se sabe que las variaciones en la práctica pueden generar oportunidades para que estas teorías se apliquen en mayor o menor medida según las situaciones particulares del contexto. Las retroalimentaciones apropiadas abrirán espacios

para que las interacciones sean realmente significativas y colaborativas **“hago actividades enfocadas a la participación”**, las inapropiadas tenderán a coartar el flujo interactivo, estimular las relaciones coercitivas de poder, o estimular respuestas que no generen expectativas y deseos de seguir aprendiendo en los estudiantes. En todo caso, para darle paso el desarrollo del pensamiento crítico es necesario que se rompan con patrones como el IRE. Algo que en este tercer ciclo se logró **“los dejo fluir más y voy anotando los errores sin que ellos se den cuenta, y al final hablamos un poco sobre las correcciones, y me resultan”**.

CUARTO CICLO: Identidad docente-moderno; desde la de-construcción del docente tradicional hacia una visión crítica, creativa, colaborativa y comunicativa del docente del siglo XXI

En la ejecución de este cuarto ciclo se intentó consolidar el trabajo de los ciclos anteriores al incluir estrategias modernas de enseñanza guiadas por el desarrollo de las habilidades denominadas “Four Cs” (*Crithical Thinking, Communication, Creativity, Collaboration*). Para esto, el ciclo se ejecutó siguiendo las orientaciones de la planificación inicial; en primer lugar, se entregó al docente el recurso o fuente de conocimiento para su revisión; el texto *“An Educator’s Guide to the “Four Cs, (NEA, 2014)*. Este texto es una guía completa para docentes que asumen el difícil reto y la responsabilidad de preparar estudiantes para las demandas de la sociedad global del siglo XXI, resaltando la importancia de una educación que forma individuos con habilidades avanzadas para la comunicación, el pensamiento crítico, la innovación y el trabajo en equipo. El texto no solo define cada una de las “Cs” sino que sugiere ideas y actividades para adaptar y aplicar en el aula, además de ofrecer múltiples recursos y enlaces para expandir el conocimiento en cada área. Seguidamente, se realizó la sesión de discusión docente-investigador y la planificación de la clase, esta vez, organizada en cuatro sesiones de una actividad global con el fin de indagar a fondo sobre cada una de las habilidades a desarrollar; es decir, una sesión para el estudio y aplicación de cada una de las “Cs”. Finalmente se realizó una sesión de reflexión docente-investigador para evaluar todo el ciclo. Antes de mostrar los extractos de discurso analizados se presenta aquí el resultado de la planificación de la clase:

Lesson Plan
Topic: Developing four Cs abilities

Aims:	
<ul style="list-style-type: none"> • To encourage students to think Critically • To encourage students to do group works • To encourage students to develop high communication abilities • To encourage students to innovate into the classroom 	
Age / level: Teens / A1	
Time: 60 minutes per session	
Materials: board, mark, laptop, speakers,	
Didactic resources:	
Introduction: This activity provides four practice´s sessions based on the development of the four “Cs” into the classroom. The idea is to offer students opportunities where learning occurs in a meaningful and dynamic context.	
Procedure	
Session 1	<p><u>Critical thinking.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Resource: Lemon Tree song • Provide a space for singing and practicing the song. • Students individually articulate different ways to interpret the same musical passage. • Students then compare the various interpretations taking into account age-appropriate considerations such as the style and genre of the music and determine which one is most effective for a general conclusion.
Session 2	<p>Creativity- Collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ask students to make groups and organize roles as follow: a speaker, a timer, a writer, a drawer, a painter (all work on ideas) • Ask Students to compose messages and draw images in groups, stating their opinion about how music is an effective way to learn different language´s elements: meaning, vocabulary, pronunciation, content, phrases, sentences and culture. • Ask students to compose another chorus for the song. • Students present their new part of the song and sing it with the help of the researcher and his guitar.

Session 3	<p><u>Communication:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Students present their work to other class. They explain from their unique perspective the messages and pictures they created in last session.
Closure	<ul style="list-style-type: none"> • Students write a simple conclusion to synthesize how various perspectives can influence understanding of an event.

Esta planificación se diseñó con el propósito de orientar una clase bajo las premisas del desarrollo de las habilidades del siglo XXI. En términos generales, se intentó consolidar el trabajo realizado en los ciclos anteriores al vincular otras perspectivas modernas que ayudaron a materializar de una manera tangible lo hecho hasta ahora y lo nuevo de estas teorías. La revisión fragmentada de cada una de las “Cs” permitió que el docente indagara a fondo la esencia de cada una, así como también su aplicación en el aula. Esto generó que se obtuviera una mejor apreciación de las realizaciones del docente, tanto en sus opiniones y reflexiones como en la praxis. A continuación se presenta el análisis del discurso docente en frente del trabajo teórico-práctico de cada una de las “Cs”. El siguiente análisis incluye fragmentos de discurso tomados de la discusión del recurso, la aplicación de cada elemento en el aula de clases y la sección de reflexión docente-investigador.

Critical Thinking

En el recurso, tanto el docente como el investigador encontraron que el pensamiento crítico está compuesto por cuatro dimensiones que fundamentalmente se enlazan con la educación. Estas dimensiones (*Reason Effectively, Use Systems Thinking, Make Judgments Decisions, and Solve Problem*) están arraigadas en los procesos de aprendizajes significativos puesto que lógicamente un “estudiante no puede aprender bien si no piensa bien” (*An Educator’s Guide to the “Four Cs*, NEA, 2014, P. 9). De esta manera el texto determinó claramente que el pensamiento crítico no solo constituye un elemento fundamental a gestionar en el aula de clases sino que además contribuye en el éxito académico y garantía de la educación elevada. La enseñanza del pensamiento crítico y a través del mismo, y la enseñanza de la efectiva solución de problemas en el aula de clases es vital para los estudiantes, el aprendizaje de estas habilidades conlleva a que

los estuantes desarrollen otras habilidades; tales como los altos niveles de concentración, habilidades de análisis profundo, y procesos para el mejoramiento del pensamiento. Entre otras revelaciones, el recurso contribuyó para que lo mencionado anteriormente formara parte de la discusión, la reflexión y la orientación de las decisiones a practicar en el aula. Al respecto, el docente manifestó lo siguiente:

D: Oye, esto me pareció súper interesante y está conectado con todo lo que has querido decirme desde el comienzo. **Mientras lo leía iba de una vez diferenciando el tipo de enseñanza memorística de mis clases de antes y este nuevo. En las clases de antes esto no aplica**, obvio, si lo que hacía era transmitir información, **¡qué egoísta era, negándoles el pensamiento crítico a los estudiantes!** Claro, esto también me dio una frustración profunda porque yo dije Dios mío en qué andan por allá en el primer mundo y nosotros aquí tan atrasados.

I: Claro, es otro sistema

D: Si es otro sistema, claro yo viendo como tú me has ido encomiando, yo fui viendo que **hay cosas que si se pueden adaptar, esa es la idea.**

Este extracto muestra tres puntos de atención relevantes para los propósitos del trabajo. El primero, un sistema de signos **“Mientras lo leía iba de una vez diferenciando el tipo de enseñanza memorística de mis clases de antes y este nuevo. En las clases de antes esto no aplica.”** que deja ver el efecto positivo generado por la apropiada selección e inclusión constante de teoría en la realización de un discurso docente distinto, mientras más input significativo recibe el docente más amplia y argumentativa es la relación discurso-percepción. A su vez, el mismo sistema de signos refleja que el docente se encuentra en un punto de reflexión que conlleva a empoderarlo para diferenciar entre la referencia teórica nueva de la que se ata y así señalar la inutilidad de un sistema “memorístico” que en la educación del desarrollo del pensamiento crítico no tiene lugar **“En las clases de antes esto no aplica”**. No menos importante es mencionar que la frase **“En las clases de antes”** deja ver un docente que cree haberse desprendido del modelo de enseñanza tradicional.

El segundo sistema de signos **“¡qué egoísta era, negándoles el pensamiento crítico a los estudiantes!”** es otra muestra de lo que significa generar en el docente momentos reflexivos importantes que reflejan el proceso de “discontinuity” que de-construye los patrones establecidos por la formación de los cuerpos dóciles (Foucault, 1995). Una vez más se abre aquí un punto de reflexión favorable que principalmente beneficia la distribución de los bienes en el aula de

clases. El docente al involucrar en su lenguaje la palabra “**negándoles**” deja entre dicho el riesgo, en aparente nulidad, en el que se encontraba la distribución del pensamiento crítico como bien social en el proceso enseñanza-aprendizaje. A su vez, el docente deja abierto a interpretación el probable cambio de dicha gestión al expresar una oración en pretérito perfecto “**¿qué egoísta era...**” con sentido de mea culpa que refleja la creencia de que ya no es egoísta. El tercer punto de atención en el extracto refleja el entendimiento y adquisición de un aprendizaje fundamental para el docente. El sistema de signos “**hay cosas que si se pueden adaptar, esa es la idea.**” deja ver una identificación proyectiva de los deseos de aplicar el contenido en futuras prácticas de aula y a su vez que la lectura del texto ha dado resultados con estas muestras de aprendizaje.

Una vez discutido el punto anterior se procedió a ejecutar la primera sesión de la clase planificada con foco en el desarrollo del pensamiento crítico. La idea fue generar espacios de reflexión y análisis profundo en el estudiante a través del estudio de la canción Lemon Tree. Espacios donde la toma de decisiones e interrogantes orientaron las conclusiones en el ejercicio. La actividad fue un reflejo de lo que Halliday (2004) se refiere a usar lengua para aprender y pensar a través de la lengua. Sobre la dinámica y el efecto de la ejecución de esta sesión de clase el docente manifestó:

D: La actividad fue productiva aunque yo no lo hubiese visto de esa manera, **antes no hubiese justificado que ellos usaran la L1 para solventar un problema en L2.**

I: Si, es cuestión de estilos, muchos colegas y teóricos condenan el uso de L1 en el aula. Otros lo favorecen, bueno Harmer es uno, el que leímos para el tercer ciclo. No es una idea descabellada si se recurre al L1 y apoyarse para resolver un problema en L2. Al final vio que el estudiante pudo llegar a una conclusión y escribirla en inglés. Si no le hubiésemos permitido el apoyo en L1 no hubiesen llegado al final de la activad. ¿Es malo?

D: no, no, hoy ya veo que no. Pero uno de atestado antes que quería **que primero hablaran “inglés perfecto”** (*Simulando comillas con los dedos*) para luego hacer estas actividades. **Sabes cuándo iba a pasar eso ¿no?** Y mira, no creí yo que esto es tan bueno, es diferente, es totalmente diferente a lo que yo pensaba. **Yo solo me puse a observar y los vi tan entretenidos, discutiendo ahí, siendo críticos, intercambiando algunas palabras en inglés y oraciones.**

Se entiende en este extracto el modelamiento de la perspectiva del docente a través de oraciones como: “**La actividad fue productiva**” que confirma el resultado de la evaluación docente en la

que se refleja la identificación de sí mismo con el trabajo realizado. Seguidamente, un “**Antes**” en la apertura del sistema de signos “**antes no hubiese justificado que ellos usaran la L1 para solventar un problema en L2**” que refleja la creencia de un desplazamiento cambiante a favor en cuanto a la inclusión y posible realización de lo nuevo en las prácticas de aula. Un sistema de signos que además representa la aprobación de usar ambas lenguas en la realización de actividades periféricas donde no solo se favorece la inclusión progresiva de la lengua meta sino además el desarrollo del pensamiento crítico. Luego, la interrogante “**Sabes cuándo iba a pasar eso ¿no?**” que claramente denota un docente que ha dejado de creer en la formación de un hablante ideal utópico del “**inglés perfecto**” que persigue la escuela tradicional. Esto a su vez representa la creencia a favor de una escuela práctica y moderna que eleva la educación a niveles mucho más complejos que los propios de las acciones unilaterales como: el estímulo-respuesta, la memorización, la repetición, etc. Por último, el sistema de signos “**Yo solo me puse a observar y los vi tan entretenidos, discutiendo ahí, siendo críticos, intercambiando algunas palabras en inglés y oraciones**” que muestra la aprobación del docente en cuanto a la relación teoría-práctica al presenciar la aplicación y adaptación de lo leído en el aula de clases.

Creativity and Colaboration

La primera parte de la actividad con foco en el pensamiento crítico fue construyendo el contexto para la inclusión de la creación e innovación grupal como foco de la segunda sesión. En el texto se encontró la respectiva definición de cada uno de estos elementos que permitieron la discusión:

- a) Creativity deals with three main characteristics: think creatively, work creatively with others and implement innovation. Thus, Creativity is closely intertwined with collaboration. Innovation today has a social component and requires adaptability, leadership, teamwork, and interpersonal skills. Increasingly, today the capacity to innovate is linked to the ability to connect with others and with a facility for collaboration.

En relación con la anterior definición de Creatividad y su conexión con la Colaboración el docente manifestó lo siguiente:

I: veo que aquí resaltó parte del texto

D: si, es que esto me llamó la atención (*señalando la cita anterior*)

I: ¿por qué?

D: porque es así como dicen acá, todo esto se necesita para educar, lo de **pensar creativamente, implementar la innovación, y trabajar**

creativamente con otros. O sea, lo explican bien. **Mientras los estudiantes van interactuando e innovando pues se van ayudando entre ellos mismos.** Todo se conecta.

En el sistema de signos **“sí, es que esto me llamó la atención”** se puede ver que partes del texto captaron la atención del docente reflejando que analizó y adquirió aspectos de la teoría que se consideran relevantes. Al señalar en el texto la esencia de la Creatividad **“pensar creativamente, implementar la innovación, y trabajar creativamente con otros”** u parafrasearla en un **“Mientras los estudiantes van interactuando e innovando pues se van ayudando entre ellos mismos”**, el docente deja ver que en la ejecución de esta sesión el aprendizaje está ocurriendo. Entre otras partes del texto que captaron la atención del docente está:

Collaboration is essential in our classrooms because it is inherent in the nature of how work is accomplished in our civic and workforce lives. Fifty years ago, much work was accomplished by individuals working alone, but not today. Much of all significant work is accomplished in teams, and in many cases, global teams.

La Colaboración entonces es fundamental para el desarrollo de habilidades en el aprendizaje que requiere de participación activa. El trabajo de aula mancomunado requiere de interacciones para compartir ideas y habilidades en el aula. Al respecto el docente manifestó:

D: Honestamente le digo que esto hay que saberlo. Uno como docente debe inclinarse a esto, las cosas hoy en día lo que requieren es gente preparada para estas exigencias modernas. Y con la tecnología más. Esto es esencial para que ellos (los estudiantes) puedan como ya le dije

Aquí el sistema de signos **“trabajar creativamente con otros.”** confirma que el docente ha digerido el elemento de la Colaboración para el trabajo de aula puesto que enseña a los estudiantes a cómo trabajar en grupo para alcanzar metas en común. Por su parte, la oración **“Honestamente le digo que esto hay que saberlo”** refleja que este tipo de recursos e ideas innovadoras para aplicar en el aula son apropiadas según la evaluación del docente. Esto pudiera ser un elemento trascendental en la complementación de las decisiones epistemológicas que anteriormente no conocía el docente, **“¿qué hago para cambiar, si no sé cómo?”**. La necesidad en este sistema de signos analizado en el primer ciclo pudiera satisfacerse con los avances que el docente ha demostrado, pues si ahora sabe que **“esto hay que saberlo”** es porque ahora cuenta con argumentos teóricos para atar sus opiniones. Luego de la aplicación del desarrollo de estas dos habilidades en la segunda sesión de clases el docente expresó lo siguiente.

Esta fue una clase muy productiva, **me gustó lo de los roles principalmente**. Así si se le ve queso a la tostada como dicen, porque **cada uno iba resolviendo lo que se le delegó y al mismo tiempo eso cooperó para el objetivo del grupo**. Eso estuvo genial. Y por otro lado pues nunca pensé **que ellos escribieran y cantaran cosas tan bonitas y con sentido de una canción ya hecha, y tan famosa, ¡qué bonito!**

Al mirar los sistemas de signos en este extracto se confirma que el análisis teórico previo también surtió efecto en la práctica. Por un lado el **“Cada uno iba resolviendo lo que se le delegó y al mismo tiempo eso cooperó para el objetivo del grupo”** para dar a entender que se logró el objetivo de la planificación en la creación del fragmento de canción, los dibujos y los mensajes relacionados que crearon los estudiantes, y además una muestra del empoderamiento de las sugerencias dadas por el recurso y la discusión docente-investigador previa. Además, el sistema de signos **“que ellos escribieran y cantaran cosas tan bonitas y con sentido de una canción ya hecha, y tan famosa, ¡qué bonito!”** reconoce la parte creativa del trabajo y el resultado favorable inmediato que se logró con la sesión.

Communication

Con respecto a la Comunicación el docente dirigió su atención a las ideas principales que el texto le ofrece. El texto resalta que el desarrollo de esta habilidad es necesario para expresar pensamientos de forma clara, expresar opiniones articuladas, comunicar ideas coherentemente y motivar a otros a través de un buen discurso. El comunicarse claramente es una necesidad universal en el siglo XXI, es por eso que los procesos formativos tienen que valorar profundamente el desarrollo de la comunicación oral, escrita y no-verbal en la variedad de distintos contextos, incluyendo la comunicación multilingüe y multicultural. Esto con el fin de formar estudiantes capaces de usar la comunicación con propósitos claros como; informar, dar y recibir instrucciones, motivar, persuadir, descifrar significados al escuchar con atención, incluyendo conocimiento, valores, aptitudes e intenciones. Ante el desarrollo de estas ideas el docente manifestó su opinión en aprobación de haber leído algo que es sumamente importante para incluir en el aula:

D: Bueno está claro que para poder realizar este tipo de actividades hay que comunicarse, **la cosa es que yo creía que comunicarse es solo hablar. Ahí estaba errada**, el texto ahí incluye esos elementos que vienen con el habla, y es verdad **no hay comunicación si no desciframos, escuchamos, miramos aptitudes y... e intenciones. Entonces vi que para entenderse y hacerse entender no basta con saber hablar**, y aquí vamos a lo nuestro, **qué gano**

con solo enseñar la lengua si ya veo que hay dimensiones detrás de hablar, ellos necesitan desarrollar habilidades, ese es el punto. **Entonces el reto es enseñar inglés y destrezas para la comunicación efectiva**. Esto no será fácil, pero debe ser así. Habrá que hacer muchas actividades como estás.

Este extracto no deja de mostrar cómo siguen ocurriendo desplazamientos de de-construcción y construcción en la percepción del docente. El sistema de signo **“La cosa es que yo creía que comunicarse es solo hablar. Ahí estaba errada”** refleja el cambio de consideración de algo que ya no es como lo apreciaba debido a la inclusión de referencias teóricas que le hacen ver algo distinto e importante a considerar para el desarrollo efectivo del proceso; la comunicación engloba el hablar, escuchar, escribir y leer. Esto también se refleja en la oración **“qué gano con solo enseñar la lengua si ya veo que hay dimensiones detrás de hablar”** con la que el docente deja ver su posición evaluativa de lo que hacía antes y lo que ahora considera que debe hacer **“Entonces vi que para entenderse y hacerse entender no basta con saber hablar”**. Este último reflejando que hablar no es suficiente sino el hecho de hablar bien. Algo que se puede relacionar con un proceso de enseñanza aprendizaje enfocado al estudio de la lengua únicamente, y a la inclusión de las dimensiones que componen la comunicación efectiva **“no hay comunicación si no desciframos, escuchamos, miramos aptitudes y... e intenciones”**, tal como lo dice Halliday (2004) es aprender de la lengua y a través de la lengua más que saber solamente de la lengua. Algo que se logra ofreciendo oportunidades para que la lengua se use en dirección al logro de objetivos de altos estándares de comunicación. En este sentido, el docente concluye el extracto entendiendo que uno de los propósitos fundamentales en el aula de ILE es **“Entonces el reto es enseñar inglés y destrezas para la comunicación efectiva.”**

Con las consideraciones anteriores se procedió a ejecutar la última sesión de clases enfocada hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas con énfasis en el uso de la lengua meta. Tal como se planificó, los estudiantes presentaron el trabajo realizado en las sesiones anteriores en dos secciones del mismo año escolar. Ellos explicaron brevemente en los dos idiomas los alcances de haber utilizado la canción como recurso en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación, generando así espacios de disfunción de información que por un lado exigió a los estudiantes prepararse para entregar mensajes articulados y claros y por otro la distribución de la información como bien social en el aprendizaje de los estudiantes y docentes que presenciaron la presentación. En cuanto al desarrollo de la actividad y los resultados alcanzados el docente manifestó su reflexión:

Bueno, mmmmm ya esto alcanzó otro nivel. **O sea fue sacar una actividad de aula y convertirla en algo productivo no solo para los estudiantes sino para la institución**, porque ahora mis colegas vieron qué es lo que hacemos y eso los puede ayudar, y los estudiantes pusieron atención y seguro aprendieron algo también. Se sorprendieron de ver a los míos hablando en inglés. Muy bonito todo y efectivo, **usaron las dos lenguas para hacerse entender y para que ellos evolucionaran con su inglés**, qué más puedo pedir, yo estoy feliz, casi se me salían las lágrimas de verlos ahí presentándose. **Ahora yo tengo que ver cómo seguir con esto**

En esta reflexión el docente califica el resultado favorable de la actividad al reconocer que la expansión de la información generó oportunidades de aprendizaje a docentes y estudiantes participantes **“O sea fue sacar una actividad de aula y convertirla en algo productivo no solo para los estudiantes sino para la institución”**. Este objetivo se logró producto de la gestión de las cuatro “Cs” durante todo el ciclo, sin embargo el foco en la comunicación como cierre de la actividad donde se compartió la experiencia y los objetivos alcanzados fue determinante para lograr el desarrollo de destrezas comunicativas en el estudiante y la integración y uso de la lengua meta como fin de la clase de ILE **“Usaron las dos lenguas para hacerse entender y para que ellos evolucionaran con su inglés”**. Lo importante en la realización de la actividad es que el docente pudo percibir cómo se materializó la inclusión de los propósitos bajo las sugerencias comunicativas del texto y la discusión docente-investigador puesto que las nuevas ideas y teorías dejan de parecer abstractas en la práctica, al punto de invitar al docente a seguir incluyendo este conocimiento en sus clases **“Ahora yo tengo que ver cómo seguir con esto”**. Se considera que este tipo de proyecciones personales son importantes para los objetivos del estudio.

Conclusiones del ciclo

La educación del siglo XXI intenta marcar una diferencia en la vida de los estudiantes, es por eso que los docentes deben de alguna manera aproximarse según las posibilidades a incluir estos propósitos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Según lo que se analizó aquí, este trabajo debe incluirse en las aulas todos los días. La enseñanza del pensamiento crítico y la resolución de problemas, el desarrollo de las destrezas comunicativas, la colaboración y el trabajo en grupo y la creatividad e innovación son las bases de la gran enseñanza que cada estudiante necesita para ser un ciudadano efectivo y participante en la nueva dinámica global. Estas ambiciones, difíciles de asimilar en este contexto, requieren que el docente tenga un papel importante que desempeñar

para garantizar que cada estudiante esté adecuadamente preparado. En la realización de este ciclo, esto fue lo que se quiso lograr.

Los resultados de este ciclo han sido determinantes para los propósitos de la investigación. El docente dio a conocer que la consolidación teórica ocurrió en distintas fases del ciclo, acción que marcó un antes y un después en las construcciones epistemológicas que al menos por ahora lo llevan a distinguir lo que es apropiado y lo que no en las exigencias de la educación moderna. A su vez, la ejecución de las sesiones de clases significaron un modelo o referencia que han causado una percepción docente más práctica y menos abstracta de la aplicación de cada “C”. Se entiende que una cosa es entender la teoría y otra la difícil tarea de llevar la teoría a la praxis. Por ende, cada sesión terminó por motivar proyecciones del docente en la que se espera le dé continuidad a lo que ha aprendido.

El desarrollo de las cuatro “Cs”, la participación legítima periférica, las relaciones colaborativas de poder, el estudio del lenguaje integrar y los demás elementos que fueron abordados durante todo el estudio urgen ser incluidos en las aulas de clases de ILE, y más allá en el menú de opciones de los que cada docente plasma los argumentos de sus decisiones. Estas consideraciones y habilidades deben estar en las filosofías de enseñanza de los docentes ya que cada una o en conjunto representan un bien social que hoy en día les ofrece a los estudiantes competencias acorde a las exigencias del mundo moderno. En este contexto es necesario que los estudiantes dejen de ser únicamente consumidores de información y que puedan participar en la creación. Aquí se comenzó por alterar las ideas de una canción como muestra, sin embargo la invitación es a plasmar objetivos de mayor alcance.

Capítulo V

Resumen de los Hallazgos

Participar en un proceso de aprendizaje significativo es una de las formas de generar cambios en la identidad de los individuos. En esta situación la adquisición del conocimiento se convierte en un *never-endeing.process* que a su vez significa el desarrollo, dominio y control de habilidades para poner en práctica lo adquirido, generando que la cosmovisión de un individuo sea el resultado de un constante moldeamiento de perspectivas que en el fondo impactan la esencia del ser. De esta manera, aprender es construir nuevas ideas y visiones que, en contantes cambios, forman las bases de las decisiones de los individuos.

Cada uno de los ciclos de trabajo generó situaciones teórica-prácticas para que el docente se involucrara en una constante dinámica de aprendizaje, y por consiguiente generar cambios en su identidad. El estudio de la teoría resultó en una constante renovación de las referencias del conocimiento que influyeron para que ocurriera la de-construcción de algunas estrategias tradicionales que formaban parte de la filosofía del docente, y a su vez la apertura de consideraciones teóricas como parte de las decisiones cónsonas a una enseñanza del ILE más ajustada a las necesidades formativas de estos tiempos. En la práctica el docente confirmó los resultados favorables de orientar las clases bajo las sugerencias teóricas, que a su vez representó el aprendizaje de la habilidad de adaptar innovaciones según las condiciones y las necesidades in situ, al punto de generar proyecciones en las futuras decisiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas enfocadas en la práctica. Ambas dimensiones, la inclusión teórica y práctica, fueron fundamentales para generar cambios y describir aquí los resultados obtenidos.

El constante análisis de discurso docente a lo largo de toda la investigación generó hallazgos que confirman el alcance del planateamiento de inicio de este trabajo que en principio orientó su realización: ¿En qué medida el proceso de reflexión docente-investigador influyó en el proceso de construcción de la identidad del docente? En gran medida, si la respuesta pudiera manejarse de forma directa. Sin embargo, la construcción de la nueva identidad del docente amerita una revisión a fondo de tres niveles de avance que reflejaron constantes cambios: a) El darse cuenta, b) La proyección personal, y c) La praxis.

a) El darse cuenta

La revisión de las distintas teorías y la ejecución de las sesiones de práctica reflejaron la apertura de un proceso de aprendizaje y/o identificación en el docente generado por el efecto “Aha moment” (Goodman, 2003) de entrar en contacto con “lo nuevo”. Estos momentos de comprensión profunda ocurrieron a lo largo de la realización de los cuatro ciclos y pudieron percibirse a través de sistemas de signos como: **“esto me llamó la atención” “me pareció interesante” “ok, ahora entiendo” “¿qué increíble!” “wao”**. Este tipo de reacciones discursivas son el reflejo de la apertura de espacios donde según Cummins (2009) se negocia el conocimiento y la adquisición comienza a ocurrir. Esto significó el primer paso necesario para generar cambios en tanto que la identificación del docente con algo con sentido. Este punto de partida fue vital para que los elementos de la identidad, que activados según la necesidad o significancia de lo que se aprendió, generara cambios en la identidad como un todo y su construcción. Este efecto desencadenó la transformación perceptiva de elementos trascendentales de la clase como: el discurso motivador y la concepción de la activación de más voces en el aula. Además, generó la capacidad de clasificar entre lo apropiado y lo inapropiado y la profunda autoevaluación en la consecución de reflexiones trascendentales: **“quiero cambiar” “necesito que me ayudes” “quiero hacerlo en la próxima clase” “me echo la mea culpa” “ya sé que no es así”**.

b) Proyección Personal

Como una relación causa-efecto, la constante adquisición del docente en las dimensiones teórica-práctica generó que él dejara ver su deseo de implementar lo aprendido desde sus propias decisiones. En los resultados la relevancia no solo fue observar un docente sorprendido contantemente por entrar en contacto con nuevo conocimiento, sino su inquietud del cómo, una vez aprendió algo, lo podría aplicar en la práctica **“¿cómo lo hago?”**. Orientar los pensamientos hacia el cómo hacerlo en el futuro trae implicaciones en la práctica, puesto que ese contante: **¿Cómo lo hago? ¿Qué hago? ¿De qué manera lo abordo?** Es el reflejo de un proceso de participación, de ensayo y error, que va mejorando tanto la práctica como la teoría que se construye desde la misma práctica, y que abre las puertas a la evolución. Aquí se logró que el

docente afirmara **“esto lo voy a hacer en la próxima clase”** en señal del impacto de su aceptación a de-construir la identidad de docente tradicional y a su vez de construir una identidad docente distinta. Esa proyección personal es reflejo de una revisión epistemológica y metodológica que lo empoderan a tomar acciones y decisiones que a su vez reflejan el “quién soy” “qué soy” “en qué me he convertido” o las decisiones ontológicas.

c) **La Praxis**

Desde la primera ejecución de la actividad el docente se impactó notablemente al ver los resultados favorables, sin embargo, la dimensión de la práctica no solo debe analizar las situaciones donde el docente e investigador orientaron las clases desde las decisiones en equipo sino cuando el docente intentó dirigir las clases únicamente desde sus decisiones. Al comienzo, si bien el docente no reflejó cambios consecutivos en su identidad cuando se vio inmerso en la práctica, este resultado fue inclinándose hacia la consecución de dos hallazgos importantes. En primer lugar, el logro de la sensibilización en la comprensión de la complejidad que implica ser docente de ILE en este contexto. En reiteradas oportunidades el docente manifestó lo difícil que es llevar a la práctica algo que recién se aprende **“no es fácil” “poco a poco, pero la idea es cambiar” “lo sigo intentando”**. A pesar de estas manifestaciones, fue a través de la práctica que se pudo lograr la consideración de lo que significa: entender las necesidades modernas, entender qué es aprender y cómo se aprende desde la práctica, y sobre todo la inquietud de la investigación de aula continua y responsable. Todo esto en pro de generar que su enseñanza fuera dirigida hacia la evolución. Y en segundo lugar, el hallazgo relacionado a la medida de los resultados condicionados por el factor tiempo. La garantía de involucrarse en un proceso de aprendizaje no solo depende de la gestión participativa, la calidad del proceso y sus recursos, sino del factor tiempo y la constancia. No se puede hablar de un cambio drástico en la construcción de identidad del docente debido a que precisamente es eso, un proceso de construcción que necesitará tiempo para reflejar mejores avances en la asimilación de las sugerencias puestas en prácticas.

Estos tres niveles representan los hallazgos más notables en la construcción de la identidad del docente. Sin perder de vista la noción de identidad que orienta este trabajo, la que define identidad como un proceso en constante cambios determinados por la participación de los

individuos en situaciones cotidianas, cada una de las fases, discusiones, y lecturas realizadas aquí sencillamente representaron aprendizaje; aprendizaje que no solo se abordó desde la superficialidad de la lectura reflexiva sino desde la profundidad y exigencias de la práctica. Todo esto representa movimiento, cambio, avance, o como se quiera ver, ya que cada nivel alcanzado requirió de una profunda y contante reflexión que en el fondo de las percepciones tanto del docente como del investigador generaron alteraciones de lo que se sabe, de lo que se hace, y de cómo se hacen las cosas en el aula de clases. Esto es significativo ya que se logró que ambos agregaran factores innovadores a sus formas de enseñanza. ¿En qué medida? , no habrá una completa medida porque las intenciones aquí nunca fueron generalizadas. Es decir, el proceso no se orientó de manera deductiva partiendo de una identidad modelo absoluta que quizá no existe, sino desde lo inductivo agregando alteraciones a elementos de la identidad docente orientados por teorías con un alto grado de científicidad.

Implicaciones pedagógicas

Este estudio confirma que la constante revisión teórica-práctica que debe realizar un docente es fundamental para la construcción de su identidad acorde a la evolución académica que se requiere para enseñar el ILE en estos tiempos. Por lo tanto, los docentes necesitan revisar sus creencias en cuanto a la actualización teórica y cómo ésta impacta en la formulación de su filosofía de enseñanza para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más apropiada y favorable. Como lo sugiere (Beke, 2015) los docentes necesitan reflexionar sobre cómo están abordando el proceso partiendo de una constante investigación de aula con el soporte del estudio actualizado de las teorías de enseñanza de lenguas acorde a las necesidades del siglo XXI. Ésta es la única manera de desprenderse de un modelo que por más de cien años ha calado en el sistema y precisamente se ha fosilizado al crearse un estado de repetición y conformismo con la gestión de un proceso educativo orientado solo con el conocimiento que se tiene al momento de asumir la ocupación de docentes. Este estudio demostró que un docente que admitió ser parte de un modelo tradicional pudo, al involucrarse en la dinámica de la investigación, cambiar muchas perspectivas en cuanto a su responsabilidad en el aula. Desde su propia perspectiva, se hizo evidente que la constante revisión teórica-práctica fue beneficiosa para su

identidad como docente, así que los docentes necesitan sensibilizarse ante estos beneficios y tratar de incorporarlos en sus necesidades y responsabilidades.

A pesar de los múltiples resultados que sugieren que conllevar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque comunicativo es más apropiado, aún se puede observar en este contexto la tendencia de asumir que la mejor manera de enseñar el ILE es teorizando todo el proceso. Lee y VanPatten (2003) manifiestan que el fin último de enseñar una lengua extranjera debe ser siempre el conseguir la comunicación; el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas para que ocurra el intercambio de significado. Esta perspectiva difiere de la que se enfoca en limitar los actos comunicativos de los estudiantes cuando la enseñanza ocurre desde el estudio de la meta-lengua, la cual no solo limita las posibilidades comunicativas de los estudiantes y obstaculiza la distribución de la comunicación como un bien social en el aula sino que se opone al fundamento de algunos teóricos como: Freeman y Freeman (1992; 1998), Goodman (1989; 2003), Lave and Wenger (1991), Cummins (2009), Beke (2015), Ruiz y Medina (2019), Plata et al (2017), Madden (1988), Cazden (2001) quienes abogan por una enseñanza acorde a las necesidades del siglo XXI donde básicamente, la participación, la innovación, el pensamiento crítico y el desarrollo de las habilidades de una comunicación efectiva son la prioridad en el aula de ILE.

Estar al tanto de las posibilidades que los docentes de ILE tienen para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la mejor manera es fundamental en la responsabilidad de formar a los estudiantes y las exigencias de estos tiempos. La inclusión de recursos, la tecnología y voces auténticas son elementos fundamentales que expanden las posibilidades de comunicación en el proceso. Aunque aún existe la suposición de orientar la clase exclusivamente en la lengua meta, este estudio demostró que desde la gestión del docente esta pudiera ser una de las causas por las que anteriormente concebía la causa efecto de “primero aprenden la teoría y luego si se comunican”. En la actividad comunicativa del ciclo cuatro, el docente comprendió que darle espacios a la lengua materna para conseguir objetivos en la lengua meta fue una estrategia efectiva para conseguir que los estudiantes se comunicaran en inglés. Tal como lo manifiestan Cummins (1996), Freeman y Freeman (1992; 1998), Goodman (1989), and Schwarzer (2001), el uso y la fomentación de la L1 de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de la L2 influyen en la expansión del desarrollo de las habilidades comunicativas y ayuda a conseguir los

propósitos de una educación elevada moderna. No es una cuestión de restricción sino de inclusión en un proceso inductivo o de construcción del conocimiento.

De acuerdo a las necesidades y las referencias históricas que han demostrado la ineficacia de los procesos de enseñanza de ILE en este contexto, la participación legítima periférica LPP es una teoría que urge formar parte de las identidades de los docentes. Que los educadores estén al tanto de estas orientaciones positivas significa la posibilidad de desarrollar comunidades de aprendizaje donde todos los participantes sean empoderados para ser parte de la construcción del conocimiento. Esto significa al mismo tiempo la de-construcción de las clases que se orientan hacia la trasmisión de información como la Teacher-Centered-class.

¿Qué significa para un docente de ILE conocer sobre estas teorías? Los hallazgos de esta investigación pudieran contribuir a la comprensión teórica sobre los procesos de enseñanza de ILE. Esto es cooperar en la alfabetización de docentes de aula para que estén bien informados sobre cómo desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje en L2. Las implicaciones pedagógicas serán importantes también para desafiar la práctica común y suposiciones que sigue influyendo a los docentes de ILE con respecto a las estrategias tradicionales de enseñanza. Esto al mismo tiempo pudiera generar en los docentes la inquietud y la oportunidad de reflexionar sobre el fenómeno tradicional para tomar decisiones que beneficien sus prácticas docentes. Todo para generar que los docentes revisen su identidad, el quién soy, qué soy y cómo soy en frente de los estudiantes y generar cambios si lo ameritan.

Consideraciones finales

Debido a la naturaleza de la investigación crítica, de acción y cualitativa en este trabajo, los resultados obtenidos no representan algo más que las particularidades de una situación en específico. La intención aquí no es la de generalizar conceptos que reflejen las situaciones de otros contextos. Sin embargo, los hallazgos pudieran significar una gran referencia para estudios posteriores y su comparación con las particularidades de este. De la realización de este estudio se espera que no solo el docente y el investigador participantes se motiven a mejorar su prácticas de aula, sino que otros asuman también que el docente es un elemento del proceso de aprendizaje que no puede dejar de aprender ni ignorar que las situaciones de aula son oportunidades para la

constante investigación. Son estas acciones las que irán moldeando las percepciones que forman parte de la identidad docente. Definir una filosofía de enseñanza es algo que urge en este contexto, es por eso que cada docente debe abrirse a entender que sin una filosofía de enseñanza las decisiones ontológicas, epistemológicas metodológicas y pedagógicas estarán desorientadas y es probable que sigan participando del fracaso de la enseñanza de ILE en este contexto. Este estudio deja claro que un docente que está al tanto de esta consideración fundamental para con su rol, al mismo tiempo sabe quién es en frente de sus estudiantes, qué hacer con ellos, hacia dónde orientar el proceso, cómo ejecutarlo, y evaluar contantemente los resultados para la re-planificación y reconstrucción del conocimiento.

www.bdigital.ula.ve

Referencias Bibliográficas

- Beke, R. (2015). Inglés en la Educación Secundaria Pública en Venezuela. En E. Zeuch, M. Gregson (Ed.), *La Enseñanza del Inglés en la Escuela Pública Venezolana: Evidencias, Experiencias y Perspectivas*. (pp. 47-76) Caracas, Venezuela.
- Birdwhistell, R. (1970). *Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Washington, D.C. Department of State, Foreign Service Institute.
- Bellanca, J. (2010) *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Solution Tree Press, Bloomington.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: Pearson.
- Blanco, C. (2000). Docentes de Inglés e Investigación: Paradigmas y Problemas. *Paradigma*, XX (1), 43-90.
- Bravo, L. y Uzcátegui, R. (2004). *Memoria Educativa Venezolana —La Escuela Venezolana Desde el Siglo XVI Hasta el Año 2003* (2da ed.) [CD ROM]. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse, The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth-NH: HEINEMANN.
- Cohen, L. Manion, L. Morrison K. (2007) *Research Methods in Education*. Routledge, New York, USA.
- Coulmas, F. (2005). *Sociolinguistics: The study speaker's choice*. Cambridge University press. New York, USA.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2009). Pedagogy of Choice: Challenging Coercive Relations of Power in Classrooms and Communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3), 261-27.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.

- Danesi, M (2006). *Kinesics. Encyclopida of Language and Linguistics*. York Press New York, USA.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics Continuum international*. New York-USA, Publishing Group.
- Dewey, J. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Bacon.
- Dewey, J. (2001). *The school and society and The child and the curriculum*. Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- Erlandson, P. (2005). The body disciplined: rewriting teaching competence and the doctrine of reflection. In *Journal of philosophy education*. 39 (4), 661-670.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge
- Fonseca, M.C., Toscano, C. (2012). *La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 197-213.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish the Birth of the Prison*. New York: Vintage.
- Frale, M. (1997). Gender, racial, ethnic, sexual, and class identities. In *Psychol*. 48, 139–162
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, USA: Continuum.
- Freeman, Y. & Freeman, D. (1992). *Whole Language for second language learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freeman, Y. & Freeman, D. (1998). *ESL/EFL teaching: Principles for success*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gee, P. (2011). *Discourse Analysis: What Makes It Critical?* En Rogers, R. (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gediza, New York, USA.
- Goodman, K. (1989). *El lenguaje Integral*. Mérida: Editorial Venezolana.
- Goodman, K. (2003) Language and learning: Toward a social-personal view. In A. Flurkey & J. Xu (Eds), *On the revolution of reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. (2003). *Valuing language study*. Urbana: IL, NCTE.
- Gore, J. (1998). Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy. *Teaching College, Columbia University*. (9) 231-251.
- Halliday, M. (1977). *Learning how to mean*. New York: Elsevier North-Holland, Inc.
- Halliday, M. A. K. (1978) Language as Social Semiotic. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. Matthiessen, C. (2004). *An introduction to Functional Grammar*. 3rd Edition. London, Uk. Edwar Arnold.
- Harmer, J.(2001). *The Practice of English Language Teaching*. Cambridge-UK: Pearson Longman.
- Katz P. 1986. *Gender identity: development and consequences* In the Social Psychology of Female-Male Relations, ed. R Ashmore, F Del Boca, pp. 21–67. New York: Academic.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (1992) *The Action Research Planner*. Geelong, Vic.: University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Lave J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York:Cambridge University Press.

- Lee, J. y VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill Company.
- Madden, L. (1988). Do teachers communicate with students as they were dogs? In *LanguageArts*, 65 (2), 142 -146.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Publishers
- McKernan, J. (1991) *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- Obediente, E. (2007) *Fonética y Fonología*. Consejo de Publicaciones ULA. Mérida, Venezuela.
- Plata, J. (2000). *El Lenguaje Integral: Propuesta innovadora para el desarrollo de la lengua inglesa en contextos de la escuela básica venezolana* (tesis de maestría). Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Plata, J. (2017). Moving Towards Legitimate Participation. A Venezuelan Girl Learning English in an Iowa City Elementary School. In *Educare ElectronicJournal*, 21 (3), 1-24.
- Plata, J. Gonzalez, C. Ruiz, J. (2017) Programa Nacional de Formación de la Micromisión Simón Rodríguez en Lenguas Extranjeras: impacto en la educación media general venezolana. En Zeuch, G. D´amico, R. *Se Respira Cambio: transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. (pp. 13-65) Caracas, Venezuela:
- Preparing 21st Century Students for a Global Society (2014), *An Educator´s Guide to the “Four Cs”*, National Association Education-NEA, USA.
- Robson, C. (2002) *Real World Research* (segunda edición). Oxford: Blackwell.
- Rogers, R. (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge.
- Ruiz J. y Medina, A. (2019). Relaciones de poder en la retroalimentación verbal. Análisis crítico de discurso docente en aulas de inglés como lengua extranjera. *En Entre Lenguas*, (20) 63-79. Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

Schwarzer, David. (2001). *Noa's Ark: One child's voyage into multiliteracy*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Simon, R. I. (1995). Face to face with alterity: Postmodern Jewish identity and the eros of pedagogy. In J. Gallop (Ed.), *Pedagogy: The question of impersonation* (pp. 90–105). Bloomington: Indiana University Press.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brookes-Cole.

Trent, J. Lim, J. (2010). Teacher identity construction in school-university partnerships: Discourse and practice. In *Teaching and Teacher Education*. 26 (10), 1609-1618.

Varghese, M. Morgan, B. Johnston, B. Johnson, K. (2005). *Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond*. *Journal of Language Identity and Education*. New York, (4), 21-44.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weedon, C. (1999). *Feminism, theory, and the politics of difference*. Oxford, England: Blackwell.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Whitmore, K. Martens, P. Goodman, Y. Owocki, G. (2004). Critical Lessons from the Transactional Perspective on Early Literacy Research, en *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(3) 291–325. London, Sage Publications.

Anexos

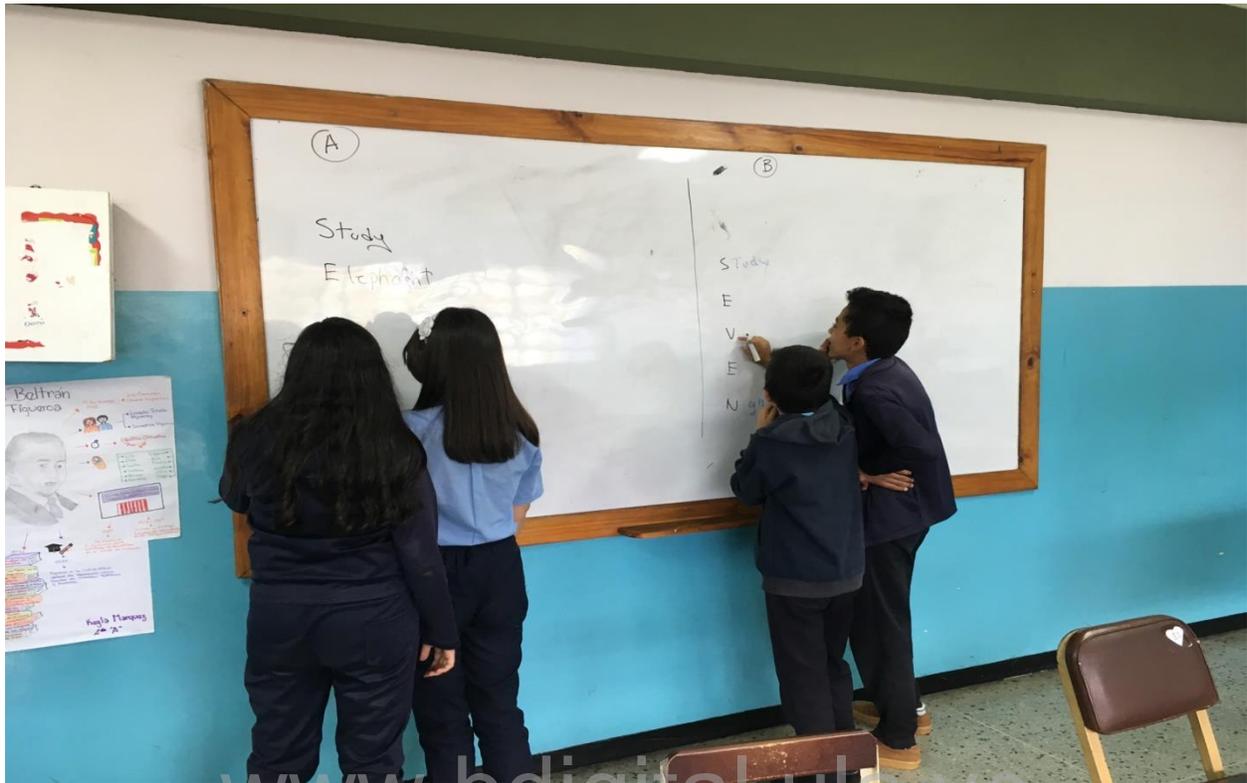
Aquí se muestran algunas evidencias de las distintas sesiones de trabajo. Por razones de reservación de la ética al docente, no se muestran imágenes donde se exponga del todo su rostro.



Rotaciones en actividades interactivas para el desarrollo de las habilidades comunicativas



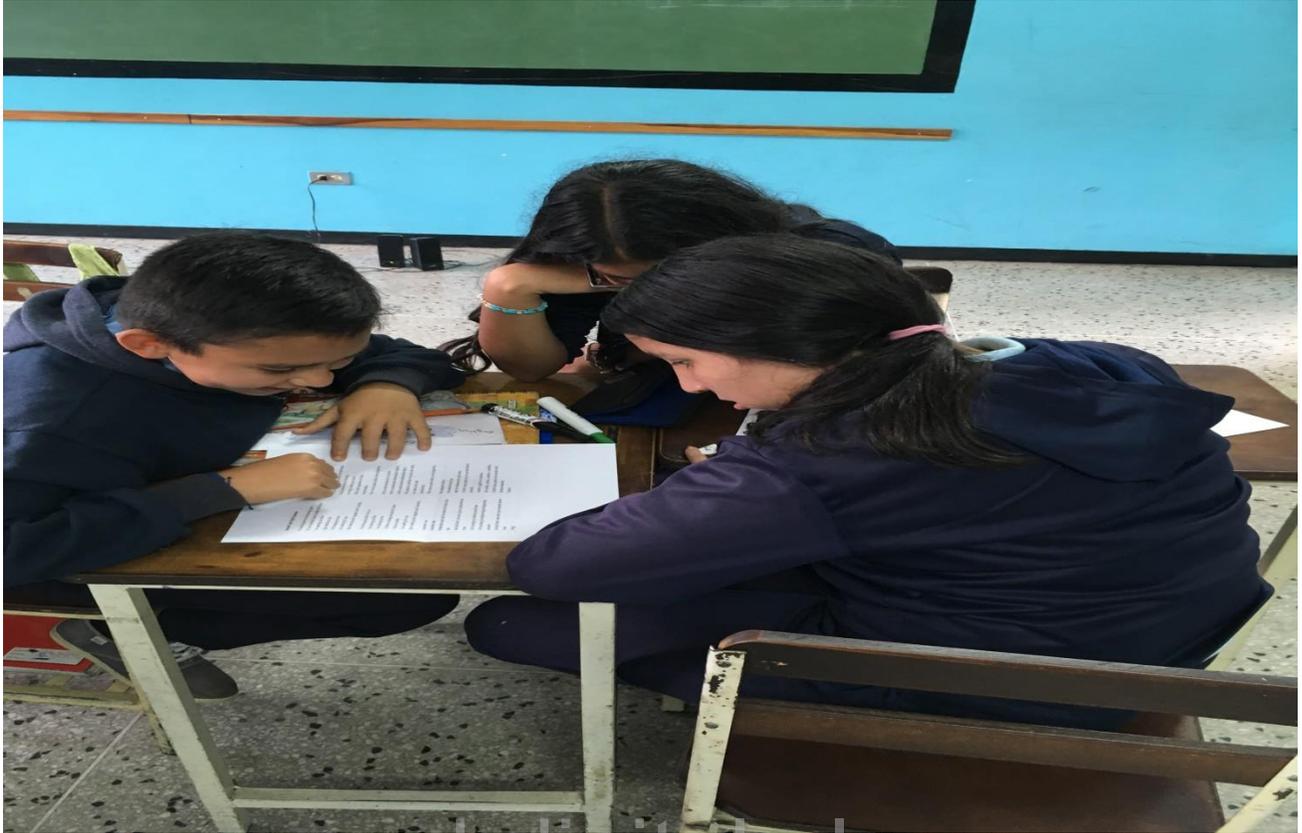
Rotaciones en actividades interactivas para el desarrollo de las habilidades comunicativas



www.bdigital.ula.ve
Actividades de aula que promovieron la participación del estudiante



Actividades grupales que promovieron el desarrollo de las “four cs”



www.bdigital.ula.ve
Desarrollo del pensamiento Crítico; Análisis de la canción Lemmon Tree.



Práctica del mensaje para compartir en la lengua meta



Actividad de las preguntas a A1.

