

Villalta G., Chayenne y Plata R., José M.

** Chayenne Villalta Gómez es Magister Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Los Andes. Es profesor de inglés en la Smart Academy – Panamá, su correo electrónico es: chayvillalta@gmail.com.*

*** José Miguel Plata-Ramírez es Doctor en Educación en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera y cultura de la University of Iowa. Es profesor titular e Investigador de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Los Andes – Venezuela, su correo electrónico es: jomiguel150@hotmail.com.*

Recibido: julio 2017 Revisado: noviembre 2017 Aceptado: diciembre 2017.

Resumen

En el aula de clases, la influencia de pedagogías constructivistas y de aprendizaje social permiten ver en la actualidad que la actitud y postura de la relación docente-estudiante con respecto al género, en ocasiones tiende a ser diferente según sea el caso. Esta investigación estudió la forma en la que el género de los participantes en el aula de clases influye en el establecimiento de las relaciones de poder, y a su vez, ver de qué manera repercuten en el proceso de enseñanza / aprendizaje de inglés como lengua extranjera. La teoría que sustentó este estudio estuvo enmarcada en el conocimiento de las relaciones de poder a través de una lente de teoría feminista con la misión de encontrar y analizar dentro del aula de clases, el tipo de relación de poder que emerge considerando el género de los participantes, y si se observa algún género oprimido o favorecido y de qué formas. El estudio estuvo fundamentado en el paradigma cualitativo, bajo el método de investigación de un estudio de casos. Las técnicas para recopilar información fueron: la observación no participante, notas de campo, grabaciones en video, entrevistas semi-estructuradas; tomando en cuenta el rol de los investigadores como una técnica más. Los resultados indicaron que dentro de las aulas de clases investigadas, el género, aún cuando no fue el factor más determinante, significó una característica y factor importante de estudiantes y docentes en el desarrollo de las relaciones interpersonales dentro del aula, además, la concepción del género es particular dentro de cada contexto cultural.

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

Las Relaciones de Poder en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera: Género y Enseñanza/Aprendizaje

Abstract

In the classroom, the influence of constructivist pedagogies and social learning, allows us to see at present the attitude and position of the teacher-student relationship with respect to gender. This research studied the form that the gender of classroom participants influences the establishment of power relations, in order to see the impacts on the teaching / learning process of English as a foreign language. The theory behind this study was framed in the knowledge of power relations through a lens of feminist theory with the mission of finding and analyzing within the classroom, the kind of relation of power that emerges regarding participants' gender and see if there was any oppressed or favored gender and in what ways. The study was based on the qualitative paradigm, under the research method of a case study. The techniques for collecting information were: non-participatory observation, field notes, video recordings, semi-structured interviews; taking into account the role of the researcher as a technique. Results suggest that within the classrooms investigated, gender, though it was not the most fundamental factor, meant a characteristic and an important factor of students and teachers in the development of interpersonal relationships within the classroom, in addition, the conception of gender is particular within each cultural context.

Key words Power relations, gender, sex, teaching, learning.

1. Introducción

Al hablar de educación, siempre viene a la mente la imagen de un docente enseñando a sus estudiantes, y, por consiguiente, aquella imagen en la que los estudiantes aprenden. Autores como Piaget (1969), Vygotsky (1978), Goodman (1989), han mencionado que aprender es en realidad un proceso que requiere tiempo, espacios, diálogo, experiencias, exploración, pensamiento, imaginación, pruebas y, por tanto, el aula de clases se convierte en un laboratorio de convivencia, donde toda la comunidad que allí está inmersa educa y aprende. ¿Por qué es necesario el análisis del poder dentro del contexto social y económico? El impacto que tiene el poder en la vida del ser humano interviene en cómo se ve y en qué es capaz de hacer; es por ello que las relaciones de poder están en cualquier parte de la sociedad y estas tienen distintas manifestaciones. Cummins (2001) establece una distinción entre las relaciones coercitivas de poder y las relaciones colaborativas de poder. Las relaciones coercitivas de poder se refieren al ejercicio del poder por parte de un grupo dominante (o individuo) sobre un grupo subordinado (o individuo). Por el contrario, las relaciones colaborativas de poder funcionan bajo la idea que la cantidad de poder no se encuentra fija ni está predeterminada, sino que puede ser generada en las relaciones interpersonales e intergrupales y así los participantes son empoderados a través de la colaboración y no de la imposición.

Según García (2005), es necesario recordar que las relaciones de poder son inherentes al proceso educativo debido a las actividades, procesos, conflictos y

contradicciones que se generan al interior de cada aula. En ese sentido, es normal observar estudiantes que se resisten de manera abierta a un poder soberano en las aulas, o inclusive ejercen su poder de resistirse a la autoridad del docente, como un mecanismo que les permite ser reconocidos como actores principales del hecho educativo. Sin embargo, ese significado de poder y dominación, reflejado en este tipo de aulas, les da a los docentes la potestad de hacerse de los mismos, de aprovecharlos e inclusive sobrepasarlos y, por tanto, a sus estudiantes les hace doblegarse bajo el yugo dominante de su autoridad, es decir, hacer de ellos “cuerpos dóciles”. Justamente, en esta investigación se estudió la forma en la que el género de los docentes y estudiantes participantes de estas relaciones de poder en el aula de clases influyó en el establecimiento de las mismas, y a su vez, ver de qué manera estas relaciones de poder repercutieron en el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera, siendo inglés en este caso.

En un modelo de pedagogía tradicional, el poder y dominio del docente se ve afectado en el aula de clases cuando sus estudiantes se empoderan del conocimiento, dejando de ser el más capaz en el tema; máxime si aquellos estudiantes son del género femenino. Es por ello que gracias a argumentos de Foucault (1970; 1995), Cummins (1996; 2001) y Bolívar (2007) con la intención de contrarrestar el poder soberano y el disciplinario y la pedagogía tradicional jerárquica-patriarcal, pueden aplicarse en la misión de conseguir una sociedad más igualitaria en cuestión de género (con respecto al género dominado en el aula de clases). En esta investigación, se parte de la siguiente presunción: En la

actualidad, la influencia de pedagogías constructivistas, de aprendizaje social y comunitario y de igualdad de género (y las implementaciones educativas por parte de los gobiernos actuales) permite ver que la actitud y postura que las estudiantes de género femenino tienen para con los docentes, en ocasiones tiende a ser diferente a la de los estudiantes de género masculino. De la misma manera, los docentes también tienden a adquirir una actitud desigual basada en la diferencia de géneros, entendiendo género como una construcción social desde un punto de vista antropológico, y los tratos o modales que cada grupo otorga y merece. Está claro que el establecimiento de las relaciones de poder que se generan entre los docentes (masculino-femenino) y estudiantes (masculinos-femeninos) dependerá de muchos factores y en gran medida de la personalidad e identidad de cada uno de los que participan en las interacciones. Sin embargo, el propósito de esta investigación fue explorar y comprender las relaciones de poder existentes en dos (2) aulas de clases de inglés como lengua extranjera en una universidad autónoma al occidente de Venezuela; específicamente entre un/una docente y un estudiante de género masculino y femenino en cada clase. Además, se investigó cómo estas relaciones de poder influyen en el desarrollo de la lengua de los estudiantes de lenguas extranjeras y la forma en que se suceden este tipo de relación (hombre-hombre o hombre-mujer o mujer-mujer). Esta investigación está orientada por las siguientes preguntas:

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

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

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

2. Marco Teórico

Según Foucault (1979; 1984; 1995), el poder es una relación asimétrica que está constituida por dos entes principales: la autoridad y la obediencia, es decir, los dominados y los dominantes, los cuales más que poseer el poder lo ejercen, ya que, según el autor, éste no se puede adquirir, compartir ni perder, se ha impuesto a través de los años y en la actualidad se le otorga a quien/quienes se escogen como líderes gracias a la democracia. Estos factores se han dado a lo largo de la historia y están presentes en la actualidad, dominados y dominantes / opresores y oprimidos se han manifestado en cada ámbito de la sociedad, desde político, económico (que son los más grandes espacios de ejercicio de poder), familiar, laboral e inclusive educativo.

Sostiene Foucault (1984; 1995) que los dominados y dominantes siempre ejercerán algún tipo de resistencia al poder para no ser oprimidos u oprimir, esto es parte de los actos de poder soberano. Además, el autor menciona en cuanto al poder disciplinario, que este se ejerce haciéndose invisible; en cambio el poder soberano se impone a aquellos a quienes somete un principio de

visibilidad obligatorio, ya que el poder está en todas partes, no porque abarca todo, sino porque viene de todas partes. Es, por tanto, que una característica relevante en la distribución del poder es la disciplina, puesto que al ver a quienes se someten, se ve respaldado el dominante sobre el dominado. Es importante reconocer la influencia del poder que existe en la sociedad, los parámetros y delimitaciones que tiene cada individuo, así como su rol y función dentro de la misma, como se ha citado previamente. Ahora bien, es importante ver cómo este poder se maneja dentro de las sociedades y su relación. Aunado a ello, Freire (1998; 2003) revela que en las relaciones de poder dentro de un aula de clases, al estudiante no se le permite ni siquiera tocar al docente como una muestra de afecto, debido a que este tipo de muestras de cariño podría implicar una amenaza para romper la distancia “necesaria” entre el docente y los estudiantes para poder ejercer ese poder y dominación sin verse afectado de alguna manera. Cummins (1996) sostiene que las relaciones de poder que emergen de los contextos educativos pueden ser colaborativas o coercitivas.

Para Foucault (1984; 1995), la educación en la escuela marca el significado del poder: el sujeto aprende acerca de la autoridad y la jerarquía, por la construcción cotidiana de hábitos y costumbres incluidos en los dispositivos escolares (aprendices y aulas ordenadas, el docente controlándolo todo, tareas organizadas en tiempos estipulados, entre otras cuestiones como parte del poder disciplinario-invisible). Foucault (1984; 1995) hace mención al término panóptico, con el que explica que los principales mecanismos e instrumentos empleados en el aula para regular y uniformar son:

la vigilancia, el discurso, la disciplina, y el castigo. El uso desmedido del ejercicio del poder afecta en gran medida las relaciones docente-estudiantes y las consecuencias negativas que estas influencias del poder ejercen en los estudiantes podrían ser: falta de motivación (filtro afectivo), baja autoestima, bajo rendimiento académico, frustración, agresividad e inclusive miedo dependiendo del tipo de relaciones que se establecen (colaborativas o coercitivas) y el trato diferencial o la diferenciación cultural con que se asuma la relación (Foucault, 1995; Cummins, 1996, 2001; Cazden, 2001).

Según Cummins (1996; 2001) las relaciones colaborativas de poder funcionan bajo la premisa de distribuir el poder en tanto cuanto se den las relaciones interpersonales e intergrupales, para que de esta manera los participantes sean empoderados a través de la colaboración, el respeto, del acuerdo y no de la imposición, con el fin de lograr reafirmar en cada individuo su identidad y su sentido de eficacia para trabajar en pro de la sociedad. Cuando estas relaciones se fomentan con desigualdades en la distribución de poder se generan un tipo de relación coercitiva que en nada ayudan a reafirmar la identidad del estudiante. Las relaciones de poder entonces se establecen a partir de tratos y comportamientos interpersonales de los participantes. A este respecto, Cazden (2001) sostiene que el trato diferencial es una perspectiva crítica sobre la marcada diferenciación en el trato que algunas escuelas (docentes) perpetúan con los estudiantes, lo que conlleva al reforzamiento e incluso incremento de las desigualdades en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, la diferenciación cultural es una perspectiva crítica que contrasta la

visión anterior, ya que sostiene que algunos estudiantes obtendrían mayores beneficios y ventajas en el proceso educativo si se consideran sus diferencias cualitativas fundamentales culturales.

En cuanto al género, es necesario definir dicho término. Es importante considerar la distinción que varios autores hacen entre lo que significa “género” y “sexo”, lo cual será relevante dentro de este estudio. Por ejemplo, según la ONU (2006), el sexo es el conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, que los definen como hombre o mujer. El sexo viene determinado por la naturaleza, es una construcción natural, con la que se nace. Por su parte, género es el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas que la sociedad asigna a las personas de forma diferenciada como propias de hombres y mujeres. No es estático ni permanente. Los géneros son construcciones socioculturales que varían a través de la historia y se refieren a los rasgos psicológicos y culturales que la sociedad atribuye a lo que considera “masculino” o “femenino” mediante la educación, el uso del lenguaje, la familia, las instituciones o la religión.

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

biológicamente diferentes se convierten en mujeres y hombres, mediante la adquisición de aquellos atributos que cada sociedad define como propios de la feminidad y la masculinidad. Por otra parte, Beauvoir (1969) alega que el hecho de nacer hombre o mujer ya conlleva una clara especificidad que es dada por el género. Por lo que “la repercusión de pertenecer a uno u otro sexo no tienen que ver sólo con el aspecto biológico, sino también con el psicológico y con el sociológico” (p.13). El género es, por tanto, la construcción psico-social de lo femenino y lo masculino que está atada a las formas más importantes de la organización de una sociedad, es decir, la economía, la ideología, la familia y la política, y es además una entidad en sí (Lorber y Farrel, 1991; Ponce, 2011). Cabe destacar la importancia que tienen estas definiciones, pues para efectos de esta investigación, como se ha mencionado anteriormente, se entiende el género como una construcción social desde un punto de vista antropológico, delimitando de esta manera el estudio en función de la escogencia y uso de instrumentos de recolección de datos para su apropiada interpretación y posterior análisis.

Con respecto a la teoría feminista, es necesario definirla para encontrar su relación dentro de este estudio. Esta teoría busca hacer una interpretación de la realidad, aplicando una mirada intelectual específica sobre la sociedad y utilizando ciertos conceptos (género, patriarcado) con el fin de dar respuesta y soluciones a determinadas problemáticas y dimensiones de la realidad que desde otras perspectivas no han sido esclarecidas. De hecho, Amorós (1998) señala que la teoría feminista, en sus inicios desde finales del siglo XIX,

se ha configurado bajo un marco de interpretación de la realidad en el que se visibiliza el género como una estructura dentro del poder en la sociedad. Según la autora, la teoría feminista busca poner en evidencia todos aquellos mecanismos y estructuras ideológicos que reproducen la discriminación y/o exclusión de mujeres (feministas radicales) u hombres de los diferentes ámbitos de la sociedad. Es por ello que, para esta investigación, la teoría feminista sirvió como el lente a través del cual se analizaron los eventos y situaciones que surgieron del estudio.

3. Metodología

La presente investigación estuvo enmarcada en el paradigma cualitativo. Según Glesne (2011), el diseño de investigación cualitativo “trata de entender e interpretar cómo los diversos participantes en un entorno social construyen el mundo que les rodea” (p. 4) para así tratar de interpretar construcciones de la realidad de las personas e identificar singularidades y patrones de comportamientos. El diseño de investigación corresponde a un estudio colectivo de casos, que según Merriam (2009) y Stake (2007), está centrado en la indagación de un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos y situaciones de un contexto estudiar. Esta investigación tiene una metodología de carácter particularista, descriptivo y heurístico, ya que como lo expresan Merriam (2009) y Hernández, Fernández y Batista (2010),

este tipo de investigaciones se utiliza para estudiar cómo las personas ven, entienden y construyen su mundo.

Esta investigación se llevó a cabo en una universidad al occidente de Venezuela, en la que se enseña inglés como lengua extranjera. Se contó con seis (6) participantes claves: es decir, en una de las aulas de clases (Inglés I) participaron un (1) docente de género masculino, dos (2) estudiantes de género masculino y dos (2) estudiantes de género femenino. A su vez, en la segunda aula (Inglés IV) participaron una (1) docente de género femenino, dos (2) estudiantes de género masculino y dos (2) estudiantes de género femenino. La experiencia previa del investigador (1) en este entorno (como estudiante y luego como docente) y las concepciones con respecto a las relaciones de poder en las aulas de clases con base al género desde una perspectiva más abierta; despertaron los propósitos de este estudio. Asimismo, para el momento de la recolección de datos, ambos investigadores cumplían funciones como docentes de inglés como lengua extranjera en dicha universidad.

Además, es necesario destacar que los criterios que determinaron la escogencia de los participantes fueron sin lugar a duda el género, la voluntad de participar y que estos no se conocieran previamente. Para esta investigación, cada uno de los participantes se identificó a sí mismo con un género respectivo. Dichos participantes son identificados en este estudio con pseudónimos para resguardar su anonimato y confidencialidad de los datos (Cuadro 1-Inglés I), (Cuadro 2-Inglés IV).

Cuadro 1-Inglés I: identificación de los informantes.

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

Cuadro 2-Inglés IV: identificación de los informantes.

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

1.1. Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

La Observación no participante, notas de campo y grabaciones en video: La Observación no participante permitió al investigador (1) observar a los participantes y sus relaciones durante un semestre de clases, es decir, un periodo de dieciséis (16) semanas académicas. A través de las notas de campo se registraron las interacciones docente-estudiantes en el aula de clases de inglés como Lengua Extranjera. Además, se realizaron *grabaciones en video* como un auxiliar de las observaciones y notas de campo. Estas grabaciones fueron observadas posteriormente por ambos investigadores y se codificaron respondiendo al tipo de relación que emergieron de las interacciones de clase. Se realizaron tres (3) grabaciones en cada curso, es decir, tres (3) en Inglés I y tres (3) en Inglés IV. Esto obedeció a lo considerado por los investigadores como los tres tiempos de recolección de datos más

aptos, es decir, al inicio, a la mitad y al final del proceso de observación.

Entrevistas semi-estructuradas: Se realizaron tres (3) entrevistas a lo largo de la investigación que se transcribieron posteriormente. La primera al inicio de la misma donde se indagó sobre las concepciones que se tienen sobre el tema y todo lo relacionado a la concepción de las relaciones docente-estudiante en el aula de clases, así como la influencia del docente y del estudiante dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En esta entrevista se realizaron preguntas como: ¿Cuál ha sido tu relación con el docente de esta clase?, ¿El nivel de comprensión lingüística de la L2 influye en el establecimiento de las relaciones en la clase?, entre otras. La segunda entrevista permitió indagar sobre hechos específicos que ocurrieron en la primera fase de observación. Se realizaron preguntas como: ¿Observaste preferencias del profesor con estudiantes?, ¿Discriminación?, ¿diferencias

en el trato? ¿Por qué pasa?, entre otras. La tercera entrevista se llevó a cabo al final del semestre, considerando todo lo observado y discutido. Se realizaron preguntas como: ¿Existe diferencia entre estudiar con hombres o mujeres?, ¿Cómo percibió la relación del docente con los estudiantes en cuanto a su género?, entre otras.

El rol de los investigadores: Es necesaria una exposición de algunos de los motivos que llevaron a los investigadores plantearse este estudio, entre ellos: la gran influencia que los docentes, en su rol de formadores, tienen sobre los estudiantes; el género y su importancia, el trato diferencial y/o la diferenciación cultural con algunos estudiantes en particular dependiendo del género; la influencia del contexto social, ya que por ambos ser latinos, venezolanos y específicamente andinos, el trato hacia las mujeres se caracteriza mayormente por ser más respetuoso y formal que la que se puede otorgar a los hombres; conversaciones con colegas y compañeros en las que se comenta que existen tratos diferenciales entre docentes y estudiantes de géneros opuestos en ese contexto educativo, entre otros. Todo ello, con el fin de analizar si estos tratos, en ocasiones preferenciales, tienen repercusiones académicas en los estudiantes al momento de aprender una lengua extranjera. Sin embargo, teniendo en cuenta el género de los investigadores y su contexto social como una posible limitante o al menos una variable influyente, se consideró seguir con detenimiento las herramientas de recolección propuestas, y asumir la teoría feminista para el análisis de los datos enfocados a responder de manera exhaustiva y lo más imparcial posible, las preguntas que guiaron este estudio.

1.2. Análisis:

Para el análisis e interpretación de los datos, toda la información se trianguló con el objeto de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Según Méndez (2003), la triangulación es la relación conceptual y definitoria entre lo que se plantea en el estudio, las bases teóricas y los resultados que se correlacionan para llegar al análisis concluyente de la investigación. Para ello, la triangulación tiene como exigencia que el investigador se familiarice con la realidad y los participantes para facilitar la obtención de información. El análisis e interpretación de los datos en un estudio cualitativo, puede ser abordado a través de diversos procedimientos propuestos por diferentes autores (Merriam, 2009; McKernan, 2001; Mucchielli, 2001; Méndez, 2003). Con base a estos autores, el procedimiento que se siguió para analizar la información en este estudio se orientó por medio de las siguientes actividades:

Se hizo una revisión de toda la información recabada de todas las fuentes de recolección de datos. Se realizó un análisis inicial general de todas las situaciones encontradas relacionadas con las preguntas de investigación. Se procedió a hacer lectura detallada de las situaciones apuntadas por el investigador (1) durante las observaciones y de la transcripción de las interacciones en las grabaciones de video. Estas situaciones se cruzaron y se contrastaron con las respuestas que los participantes ofrecieron en las entrevistas, las cuales fueron transcritas por los investigadores. Además, fueron contrastadas con las notas de campo y las reflexiones hechas por los investigadores, todo ello con el fin de encontrar similitudes,

patrones regulares o discrepancias entre los datos recogidos.

Después de reflexionar y discutir sobre las situaciones presentadas, los investigadores discriminaron los datos de ambas clases (Inglés I e Inglés IV) en tres grandes grupos que obedecían a las preguntas de investigación. Cada uno de los investigadores leyó por separado la información recabada en estos tres grandes grupos con el fin de establecer patrones que ayudaran a agruparlos y organizarlos, para así, tras un análisis continuo y comparativo de ambos, poder comprender y categorizar los resultados. De igual forma, para el análisis de las situaciones se relacionaron las observaciones, las notas de campo, las entrevistas, las grabaciones de video y el rol de los investigadores con el fin de contrastar todo aquello relacionado o discrepante entre ellas. Por último, se analizaron estas categorías y se realizó una interpretación teórica mediante la relación entre las diferentes categorías emanadas que permitió dar respuesta a las preguntas de investigación y una mayor comprensión de la investigación llevada a cabo.

4. Resultados

Es preciso notar que el establecimiento de las relaciones de poder que se generan entre los docentes (masculino-femenino) y estudiantes (masculinos-femeninos) dependerá en gran medida de la personalidad e identidad de cada uno de los que participan en las interacciones. En ningún momento, el retrato que se construye en este estudio sobre estas relaciones de poder pretenden simplificar la complicada, compleja y dinámica relación poder-género, sino más

bien ofrecer una realidad particular que se construye a partir del análisis de este estudio. Considerando cada uno de los datos recolectados y a partir del análisis realizado se presentan a continuación las categorías y las subcategorías que emergieron a partir del mismo.

Categorías:

1. La relación de poder docente-estudiante en el aula de clases.
2. La influencia del género y el establecimiento de relaciones de poder: a) La relación desarrollo de lengua extranjera-género.
3. La repercusiones del género y el establecimiento de las relaciones de poder en el proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera: a) El nivel de comprensión lingüística en inglés como elemento indispensable en el establecimiento de las relaciones docente-estudiante, en tanto que género.

En la **categoría 1**, la relación de poder docente-estudiante en el aula de clases, se pueden señalar dos grandes etapas, es decir, inicialmente, para los estudiantes, la concepción del poder dentro del aula de clases y la distribución del mismo tenía que ver con una cuestión de asumir roles. Al momento de conversar con los participantes de la investigación, si bien los términos y las definiciones iban cargadas con más o menos palabras, todos coincidían en un punto: en el aula de clases, el poder lo tiene el docente, es decir, existe un poder soberano y jerárquico que reside en el docente quien es el que organiza, planifica y ejecuta a su antojo los contenidos académicos. Las perspectivas,

respuestas y observaciones iniciales, tuvieron una ligera conversión en comparación con el final del semestre, lo cual es relevante señalar ya que estas influyeron de alguna manera en el establecimiento de las relaciones de poder en el aula.

En el caso de Inglés I, tras la primera entrevista, el docente Silvestre decía: *“dentro del aula los poderes pasan por saber cuándo actuar y cómo, no es hacer lo que digo yo o ellos, es hacer lo que se debe hacer... yo solo soy una herramienta”*. Sus estudiantes mencionaban: *“el profesor sabe todo y pues uno aprende de él”* (Pedro); *“hay una jerarquía estudiante-profesor”* (Gonzalo); *“existe un dominador y un súbdito”* (Valeria); *“alguien ejerce más poder en la clase”* (Fernanda). En el caso de Inglés IV, tras la primera entrevista, la docente Samantha decía: *“creo que en un salón de clase no hay dominación, más bien jerarquía, pero no dominación”*. Sus estudiantes mencionaban: *“el poder es como una herramienta que el profesor podía usar dentro del aula para establecer su punto de vista, para explicarnos algo más grande”* (Darren); *“poder y dominio del docente sobre el grupo”* (Ethan); *“pienso que el poder lo tiene la persona que está enseñando a los alumnos”* (Patricia); *“el dominio que tiene el profesor sobre los alumnos y la clase”* (Mirla). En la clase de inglés I y en la clase de inglés IV, tanto los docentes como los estudiantes utilizaron recurrentemente los términos “poder, dominación y jerarquía”, los cuales son el reflejo de un poder soberano, visible y jerárquico (Foucault, 1995) con el que los docentes en el sistema educativo venezolano parecieran haber sido investidos. Esta es una percepción común de los estudiantes con respecto a sus docentes.

Durante el semestre y al final del mismo, las ideas de los estudiantes cambiaron un poco. Una vez que esta relación docente-

estudiantes se instauró en el marco específico de Inglés I, el entendimiento que tuvieron los participantes sobre el mismo fue señalado por ellos a través de la experiencia durante el curso y en conversaciones con ellos. Las observaciones y grabaciones también reflejaron una mayor interacción en el aula de clases debido a una mayor participación de los estudiantes (se observó como el docente realizaba mayor cantidad de preguntas y daba mayor cantidad de turnos de habla). Es por ello que las relaciones de poder instauradas a lo largo del semestre en ambos cursos, funcionaron bajo la idea de las relaciones colaborativas de poder (Cummins, 1996; 2001), las cuales funcionan bajo la idea que la cantidad de poder no se encuentra fija ni está predeterminada, sino que puede ser generada en las relaciones interpersonales e intergrupales para que los participantes sean empoderados a través de la colaboración y no de la imposición. Tanto Silvestre (docente Inglés I) como Samantha (docente Inglés IV) creyeron y presentaron que la mejor manera de desarrollar un entorno educativo colaborativo, donde ese poder que está en todas partes y viene de todas partes (Foucault, 1984) se distribuyera de la mejor manera entre los participantes, empoderándolos para reafirmar su identidad como aprendices de lenguas.

Sin embargo, el establecimiento de las relaciones de poder docente-estudiante no es un proceso lineal ascendente o descendente sino más bien es recursivo (Cummins, 2001; Freire, 2003; Cohen, 2008; Cazden, 2011) además que es un proceso personal. Si bien se encontraron similitudes y hechos que permitieron un mejor balance en el establecimiento de la relación en el aula conforme pasaban las

clases, existieron muchos factores tanto internos como externos que modificaron en cierta forma cada situación tanto personal como de cada aula de clases que fue parte de esta investigación. Aunque al principio los participantes consideraban que el poder recaía mayormente en el docente, haciendo ver este proceso como una relación meramente coercitiva en el que el o la docente ejercía ese poder soberano para decidir sobre su clase, durante y al final del proceso la percepción de los estudiantes fue un tanto diferente. Al haber contrastado la información de los participantes y lo observado con la teoría, puesto que ambos docentes buscaban el empoderamiento de los participantes en el proceso educativo, tomando en cuenta sus roles, a través del acuerdo, de la colaboración y no simplemente de una imposición. Finalmente, tanto Silvestre como Samantha comentaron: *“no es más que una relación donde los poderes se distribuyen en tanto que la misión y objetivo que tengo como participante de este proceso”* (Silvestre); *“uno como profesor no puede poner el dedo sobre alguien que no participe porque uno no sabe el motivo, había que ver qué pasaba con ese estudiante”* (Samantha). Por otra parte, algunos estudiantes comentaron: *“con la profe pues sentí un poco más de empatía”*; *“creo que el profesor pues buscaba que nosotros aprendiéramos”*(...).

Por ejemplo, una de las estudiantes de Samantha comentó al final del semestre que su docente: *“... llegó a ser menos estricta, más permisiva”*. Esto contrastaba con su opinión sobre ella al comienzo del semestre al considerarla *“fuerte y estricta”*. Desde el estereotipo del contexto educativo venezolano, las docentes de género femenino son “más estrictas y más preocupadas” y ejercen el poder en el aula de clase en forma distinta al que un docente

de género masculino lo haría. A este último se le percibe como “más autoritario y más despreocupado”. Este estereotipo pudiera obedecer a distintas y muy variadas razones. Las mujeres ejercen el poder en forma estricta en los recintos académicos ya que no son muchos los espacios donde ellas pueden ejercer tal poder. Al mismo tiempo, las docentes femeninas pudieran ser mucho más estrictas con las estudiantes de su mismo género con el fin de prepararlas para una sociedad desigual en el conferimiento del poder en tanto que género. Estos son meros ejemplos que muestran la complejidad de la dinámica de cómo se establecen las relaciones de poder entre los individuos en determinados contextos sociales.

En la **categoría 2**, sobre la influencia del género en el establecimiento de estas relaciones de poder en un aula de clases, para el docente de Inglés I, Silvestre (donde existió el caso más relevante para la investigación), la relación establecida con todos los estudiantes dentro del aula de clases fue la misma. Para él no existían algunas características particulares que pudieran ser relevantes en sus estudiantes (diferenciación cultural) y/o les diera un trato diferencial (Cazden, 2001). Silvestre decía: *“es imposible que le prestes atención a cosas que no sean importantes para la materia (...) yo soy una herramienta para todos”*. Sin embargo, en el desarrollo de las relaciones interpersonales y de esa relación de poder docente-estudiante, no expresa pero siempre latente, se observaron en Silvestre ciertas acciones, actitudes y comportamientos que reflejaban tratos diferenciales que se basaron directa o indirectamente en el género de sus estudiantes, especialmente con las mujeres y Pedro o “Pedrito” como él le llamaba, un

estudiante de la comunidad LGBTI, quien mostraba atributos que nuestra sociedad venezolana define como propios de la feminidad, aún cuando el mismo estudiante (Pedro), al inicio de la investigación, se identificó con el género masculino. Así lo refleja una de las observaciones realizadas: (...) ya que nadie respondía, Silvestre miró a su derecha y le dijo al estudiante moviendo los brazos y sonriendo: *"Pedrito, come on, I know you know this one!"* Y ambos sonrieron. A lo que el docente respondía en entrevistas: *"yo creo que, si se puede llamar eso relación, con algunas muchachas hubo cierto acercamiento, se le puede llamar amistad"*.

En una de las entrevistas Silvestre mencionó: *"Tal vez era eso, el cariño o la manera pues de tratarlo porque se veía muy amigable y él permitía eso (...) sí había muy buen trato, le decía Pedrito, por ejemplo, es un buen estudiante y buena persona"*. Sin embargo, estas condiciones de buen estudiante y buena persona que mencionaba Silvestre no podían ser las razones por las cuales le llamaba *"Pedrito"*, pues entonces a los demás estudiantes que reunieron estas características también les hubiera llamado por su diminutivo. Esta situación ocurrió solo con Pedro, quien abiertamente en una clase dijo que era gay al citar un ejemplo con su novio. Al profundizar sobre este tema con Silvestre, él mencionó: *"Bueno sí me acuerdo, pero no, no creo que lo llame así porque sea gay, sino creo que es porque es el más joven de todos, y su manera de ser, el cariño que transmite, tal vez, pero creo que mi intención nunca fue hacerlo ver como el gay o menos discriminarlo por ser así"*. Se pudiera entender que Silvestre, ante los evidentes atributos y características propias de la feminidad de Pedro, reflejara una conducta en su trato similar a la que asumía con sus estudiantes

de género femenino, es decir, más amigable y cariñoso. Por su parte, para Pedro, la relación establecida con el docente basado en esta confianza le permitió participar oralmente en mayor cantidad que otros de sus compañeros, ya que, a mayor confianza, mayor participación y mayor distribución de poder para reafirmar su identidad (Foucault, 1984; Cummins, 2001). Bien sea que sus aportes orales eran efectivos o no para el docente y para la clase, su participación era constante. Dichas participaciones le permitieron recibir feedback constante del docente y de los compañeros y por ende esta mayor participación y retroalimentación favorecieron en gran medida el desarrollo de su competencia de la lengua extranjera.

Respecto a ello, como se menciona en la teoría de esta investigación, es una realidad que la cultura latinoamericana es por esencia matricentrista, por tanto, la deferencia y atención es siempre mayor para con las mujeres. Tal como mencionan Bourdieu, (1996), Krause-Fuchs (2007) y Becerril (2012) es una latente combinación cultural de machismo, de servicio, y de veneración que hace ver a la mujer como un ser al cual se trata con respeto e incluso con un cariño afectuoso y diferente al que existe entre hombre-hombre. A ello, una de las estudiantes participantes mencionó en una de las entrevistas *"... El dice que quiere que todos pasemos de nivel, pero se hace notar cuando alguien no estudia, se nota porque no participa y cómo pasa alguien que no habla, no le pregunta"*, *"Sí he visto en algunos casos que el profesor ha tenido preferencias más con mujeres que con hombres, les presta más atención a las respuestas de las chicas que de los chicos. Sí las trata más bonito"*, decía otro. Para Pedro, el factor género sí tuvo que ver en el establecimiento de sus relaciones

con el docente. Este estudiante comentaba lo siguiente: *“Yo pienso que nos trata de la misma manera, no es irrespetuoso. Bromea más con las mujeres y ahora que pienso conmigo también, debe ser por la empatía y porque yo me la paso con mujeres”*, decía. Por tanto, para Pedro, la relación establecida con el docente basado en esta confianza le permitió participar oralmente en mayor cantidad que otros de sus compañeros, ya que, a mayor confianza, mayor participación y mayor distribución de poder para afirmar su identidad (Foucault, 1984; Cummins, 2001), lo que posteriormente se puede traducir en una mejor oportunidad para el desarrollo de la competencia lingüística de la L2.

La información observada y recabada durante el semestre en el curso de Inglés I confirmaron que las actividades que se generaron dentro del aula de clases con respecto al género de los participantes en el establecimiento de estas relaciones de poder en el aula de clases de inglés como lengua extranjera se enmarcaron en la confianza que los estudiantes iban ganando conforme las clases transcurrieron. Esta confianza estaba basada en los diferentes tratos que recibían los estudiantes por parte del docente, en específico conforme al género, pero mayormente por el nivel de lengua extranjera que estos tenían. De acuerdo con Foucault (1984) y Amorós (1998) la influencia que el ejercicio del poder del docente en el aula de clases tiene sobre los estudiantes es importante para poder entrever cómo esta actuación tiene matices y actuaciones diferentes en los estudiantes. Es por ello que, bajo la lupa de la teoría feminista, el género subyugado pasa a ser aquel que tuvo menores privilegios, en cuanto a participación y actividad dentro del aula

de clases. Sin embargo, este análisis sobre la posible discriminación de género presentada en estas clases, pasaba principalmente por la confianza y facilidad de comunicación e interacción oral que las estudiantes de género femenino y el estudiante abiertamente homosexual obtuvieron por el entorno cultural en el que se encontró inmerso esta investigación, donde las mujeres obtienen mayores atenciones por su esencia matricentrista (Bourdieu, 1996; Becerril, 2012).

En el caso de Inglés IV, la docente Samantha, afirmaba que tomar en cuenta el género de los participantes como una característica limitante o discriminatoria siempre ha sido algo que no tiene por qué afectarle a ella y a sus estudiantes. Sin embargo, la docente reflejaba en las conversaciones tener una mayor y mejor comunicación con personas del género opuesto. Algunas de las palabras de los estudiantes participantes, especialmente Ethan, estudiante perteneciente a la comunidad LGBT, fueron: *“me he dado cuenta que las profesoras tienden a ser más maternas y comprensivas, más cálidas y atentas. Los profesores no. Tienden a ser más reservados y alejados (...) yo siendo gay para mí es más fácil relacionarme con mujeres que con hombres”*. El comentario de Samantha, así como el de Ethan refleja una percepción general (estereotipo) de las docentes de género femenino quienes son vistas como figuras maternas en nuestra sociedad, y esto a su vez refleja lo verdaderamente complejo que puede llegar a ser la dinámica del establecimiento de las relaciones de poder en tanto que género.

Por otra parte, otras estudiantes de género femenino mencionaron: *“con la profe pues sentí un poco más de empatía, me cayó bien y*

pues yo a ella también, sentí que se me dio confianza”; “tiendo a tener más confianza con profesoras, con mi mismo género”; “tener una profesora o profesor es lo mismo para mí. Yo no le presto atención al género. Aunque bueno la verdad me es más cómodo estudiar con mujeres”. De igual manera que con la información recabada por los participantes de Inglés I, estos comentarios y la observación realizada confirman que las actividades que se generaban dentro del aula de clases con respecto al género de los participantes buscaban reafirmar su identidad dándole confianza al participar dentro del aula de clases (Foucault, 1984; Krashen 1985).

Estos hallazgos permitieron ver ciertos factores y rasgos similares o características comunes en la interacción hombre-mujer, hombre-hombre, mujer-mujer. Claro está, esta lectura se tornó mucho más interesante con el análisis de relaciones entre participantes con manifestaciones psicológicas y físicas diferentes del género, es decir, aquellos estudiantes que forman parte de la comunidad LGBT. Sin embargo, es menester recalcar la postura del observador luego de los análisis realizados, es decir, la existencia del hecho más relevante observado en el salón de clases de Inglés IV, en tanto que género en el caso de Samantha, fue, que a diferencia de Silvestre, se pudo señalar la existencia de una sociedad machista y culturalmente deferente para con el género femenino, ya que Samantha esperaba entonces un trato deferente hacia ella en calidad de mujer, y, ya que era la docente, los estudiantes debían ser los primeros en tomar iniciativa en participaciones, entregas de actividades, entre otros.

Es por ello que los resultados arrojados al respecto de este tema no son

lo suficientemente extensos y posiblemente lo suficientemente acertados ya que existen una serie de elementos supra lingüísticos, psicológicos, sentimentales, sociales, políticos y económicos, entre otros, que no todo el tiempo pueden ser cuantificados o presentados en forma oral o por escrito. Tal como lo comentamos anteriormente, el establecimiento de las relaciones de poder depende en gran medida de la personalidad de los participantes, y por tanto, es en extremo difícil poder resumir y simplificar la complicada, compleja y dinámica relación poder-género. Sin embargo, como también se mencionó, la existencia de ciertos patrones es ineludible, de allí la relevancia de presentar estos hallazgos descritos en estas dos categorías. Además, muy a pesar de que la mayoría aseguró al principio que no existían diferenciaciones en tanto que género, casi todos, en algún momento, hicieron comentarios del tipo *“tiendo a tener más confianza con profesoras, con mi mismo género”, “...la verdad me es más cómodo estudiar con mujeres, “con la profe pues sentí un poco más de empatía...” “... los profesores ... tienden a ser más reservados y alejados..”*. lo que evidencia en cierta medida que si existían tales diferencias de género y de cómo se establecen las relaciones de poder entre los participantes. Por tanto, aun cuando no estuvieran muy conscientes de ese hecho, si existen diferencias. Por otra parte, una de las estudiantes de Samantha estaba muy consciente que el establecimiento de las relaciones de poder estaba marcado por el género, ella manifestaba que ella recibía un trato diferente, incluso en el aula de clase, debido a que ella no era tan femenina como las demás mujeres, por ser gay: *“Osea yo soy gay... me he dado cuenta que trabajo mejor con personas de mi mismo género... mucha gente*

es homofóbica, entonces...en clase se incomodan conmigo y con mis amigos... entonces bueno hay como una discriminación.. aunque también lo hago yo, porque pues yo conozco con quienes poder trabajar y no lo hago con otros”.

La **categoría 3**, sobre las repercusiones del género y el establecimiento de las relaciones de poder en el proceso de enseñanza/aprendizaje, surgió gracias a la premisa de que en el proceso de enseñanza/aprendizaje generalmente un género es más favorecido por parte de los docentes al momento de obtener beneficios educativos (como estudiantes), debido a que en ambas aulas de clase, la implicación más relevante por parte de los estudiantes fue la idea de considerarse incluido o excluido, es decir, favorecido o no favorecido en el establecimiento de las relaciones con los docentes. En esta categoría, se buscó evidenciar si existieron repercusiones e implicaciones en el establecimiento de las relaciones de poder dentro del aula de clases y como éstas tenían que ver con el nivel de comprensión lingüística en inglés como un factor que influyó en el aula de clases en la relación docente estudiante. Aun cuando claramente se evidenció que el género si fue crucial en el establecimiento de relaciones de poder con Pedro y con las estudiantes de género femenino), Silvestre sostenía que él encontraba poco relevante el género del estudiante para establecer estas relaciones de poder, debido a que todos los estudiantes estaban en el mismo punto de partida y que él estaba allí como guía, herramienta y apoyo, sin embargo, la ruta, la velocidad y la efectividad del proceso de aprendizaje la calculaban los estudiantes y esto pudiera hacer una diferencia. Silvestre sostenía que:

“...cuando las personas tienen un interés más alto, se organizan y saben lo que quieren pues al final del día se puede establecer una relación mucho mejor con esas personas”. Al respecto, Samantha, tenía una idea similar, aunque ésta desde la perspectiva opuesta a la de Silvestre, es decir una perspectiva basada en resultados negativos: *“...No son personas que están muy interesadas en el estudio, tampoco están muy receptivos a las ideas dadas. No se me acercaban y pues solo venían por dudas pequeñas, alguna corrección y ya”.* Estas dos perspectivas de los docentes permitieron ver que según ellos, era principalmente deber de los estudiantes el preocuparse por establecer una relación de poder, e interesarse por su proceso de aprendizaje, y por tanto, su desarrollo de la competencia del L2. Sin embargo, los estudiantes, no percibían eso desde el comienzo del semestre por considerar que eran los docentes los que establecían (con el poder soberano que la sociedad les otorga) el tipo de relaciones de poder que emergía en el aula de clase.

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

clases y que tuvo sus consecuencias, positivas para algunos, negativas para otros, dentro del contexto estudiado. Al respecto, algunos de los comentarios de los participantes fueron: *“Sí he visto en algunos casos que el profesor ha tenido preferencias con mujeres que con hombres”*; *“él prefiere prestarle atención a los que atienden en clase y los que saben, es decir los buenos”*; *“yo digo que nos trataba igual, solo que nosotros participábamos más, entonces nos trataba más”*; *“tenía favoritos al final por el nivel de lengua”*. Además, el investigador (1) señaló en una de sus notas de campo al analizar una de las clases de Inglés I: *“... se manifestaron cambios notorios en cuanto a la cantidad de participaciones de los estudiantes que conversaban más con el docente en las clases”*.

Entonces, de esto se desprende que el trato diferencial que un docente ofrezca a un/una estudiante dependiendo de su género, entre otros muchos factores, en gran medida influye en el establecimiento de las relaciones colaborativas o coercitivas de poder y por tanto puede reafirmar o discriminar la identidad del estudiante, lo que a su vez favorece o impide la activa participación en el proceso de aprendizaje de su L2 que redundará en el desarrollo de su competencia lingüística. Pero al mismo tiempo, este nivel de competencia en la L2 de los estudiantes puede convertirse en generador de oportunidades de participación en clase y, por tanto, el establecimiento de relaciones de poder a partir de este. Es necesario recordar y contrastar los comentarios previos de estos participantes y observaciones de los investigadores con las relaciones colaborativas de poder (Cummins, 1996) y la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985) que, citado en Arenas (2010) resume la confianza y autoconfianza como elementos de suma importancia

para que los estudiantes puedan combatir situaciones adversas como la ansiedad, la indisposición, el miedo a equivocarse, que bloqueen cualquier tipo de información que pueda llegar al cerebro de los estudiantes, impidiéndoles que haya un procesamiento de información y un posterior aprendizaje.

Estas dos perspectivas, tanto la planteada por los estudiantes de inglés I como la planteada por los estudiantes de inglés IV, incluso sus respectivos docentes, permitieron concluir y corroborar que la mayor repercusión-implicación encontrada en este estudio y presentada en esta categoría, fue la consideración del nivel de comprensión lingüístico en la lengua extranjera como un aspecto importante dentro del proceso de aprendizaje de la misma, favorecedor para algunos y para otros no, académicamente hablando. Estos hallazgos permitieron entender por tanto que el género de los estudiantes y los docentes es un factor muy importante en el desarrollo de las relaciones interpersonales dentro del aula, pero que este no debe-debería estar ligado directamente a la capacidad de comprensión lingüística de la lengua que se está aprendiendo. Sin embargo, existen muchas características remanentes al género que permiten o no establecer de distintas maneras las relaciones de poder entre dos o más individuos, en específico en un aula de clases como la que este estudio analizó (Rubín, 1978; Foucault, 1984; Barbieri, 1992; Cummins, 2001).

5. Conclusiones

El propósito de esta investigación fue comprender las relaciones de poder existentes en el aula de clases entre un docente y un estudiante de género masculino

y femenino en un entorno donde aprende una lengua extranjera (inglés en este caso). Además, se investigó, con la particularidad, autenticidad y singularidad de este estudio, cómo estas relaciones de poder pueden influir específicamente en el desarrollo de la lengua extranjera de los estudiantes; en que formas y direcciones se dieron y cuáles fueron las características en la relación hombre-hombre u hombre-mujer o mujer-mujer.

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

Se pudo concluir que es un factor determinante la promoción de un aprendizaje más autónomo y cooperativo, donde las características, personalidades y estrategias de los docentes no sean lo que determine que los estudiantes se empoderen del aprendizaje en el aula de clases. Si bien son aspectos que van de la mano y que son motivantes para los estudiantes, es importante tener en consideración que estos no son los que van a determinar qué tanto se aprende en un curso. Ahora bien, este estudio también permite concluir que el género, como ya se mencionó, si bien no es el factor más determinante, es un factor importante que debe ser leído de forma muy particular dentro de cada contexto cultural, pero que, como recalcaron los participantes informantes del estudio, no debe ser excluyente en el aula de clases en el relacionamiento docente-estudiante. Por último, insistimos en que la complejidad de la dinámica de cómo se establecen las relaciones de poder entre los individuos en determinados contextos sociales es profunda y las mismas dependerán en gran medida de la personalidad, intereses y motivaciones, amen de otros factores, de cada uno de los participantes. Nuestra intención, en ningún momento, pretende simplificar la compleja y dinámica relación poder-género, sino más bien contribuir con esta área de investigación que merece atención en contextos educativos.

Referencias

Amorós, C. (1998). *El punto de vista feminista como crítica*. En Carmen Bernabé (Ed.), *Cambio de paradigma, género y eclesiología*. Navarra: Verbo Divino.

- Arenas, R. (2010). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 2, (2), 96-110.
- Barbieri, B. (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórica metodológica. *ISIS Internacional* 17, (1).
- Beauvoir, S. de. (1969). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Siglo Veinte. Recuperado el 18 de febrero de 2018: <http://users.dsic.upv.es/~pperis/El%20segundo%20sexo.pdf>
- Becerril, T. (2012). *El papel de la mujer y el género en los conflictos*. Recuperado el 18 de octubre de 2015: http://www.iece.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_157_PapelMujeryGeneroConflictos.pdf
- Bleichmar, E. (1985). *Género y sexo: su diferenciación y respectivo lugar en el complejo de Edipo*. Recuperado el 19 de marzo de 2015: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/108>
- Bolívar, A. (2007). *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?* (comp.). Caracas: Libros de El Nacional.
- Bourdieu, P. (1996). *La Reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, L. (2008). Foucault and the Early Childhood Classroom. *Educational Studies, American Educational Studies Association* 44, 7-21.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *An introductory reader to the Writings of Jim Cummins*. En Barker y Hornberger (eds.). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Foucault, M. (1970). *L'ordre du discours*, Traducción de Alberto González Troyano. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta. Madrid, (Segunda Edición).
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar*. Madrid. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York, NY: Vintage Books.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- García, A. (2005). La relación maestro - alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Educación y*

- Desarrollo*, 4 (1), 21-27. Recuperado el 08 de octubre de 2014 de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Pearson Education Inc.
- Goodman, K. (1989). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Traducido al español Adelina Arellano-Osuna. Mérida, Venezuela. Editorial Venezolana C.A.
- Hernández, S., Fernández C. y Batista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado el 02 de octubre de 2014 de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Krashen, S. (1985). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Nueva York: Prentice Hall.
- Krause-Fuchs, M. (2007). *Machismo, no, gracias. Sexualidad en la revolución*. Recuperado el 20 de mayo de 2015: <http://www.monika-krause-fuchs.de/8.html>
- Lorber, J., y Farrell S. (1991). *The Social construction of gender*. California: Sage Publications.
- McKernan, H. (2001). *Investigación-Acción y Currículo*. Madrid: Morata.
- Méndez, J. (2003). *Guía Holopráctica de Cómo Organizar Trabajos de Investigación*. San Cristóbal: Santillana.
- Merriam, S. (2009). *Case of Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Sociales*. Madrid: Paidós.
- ONU (2006). *Diferencia, sexo y género*. Recuperado el 27 de octubre de 2014: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/fem/fem-seminariogalego.html>
- Piaget, J. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Ponce, J. (2011). *La mujer en la historia venezolana*. Recuperado el 09 de octubre de 2014 de: <http://josevargasponce.wordpress.com/2011/05/19/la-mujer-en-la-historia-venezolana/>
- Rubin, G. (1975). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Recuperado el 19 de marzo de 2015: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/108>
- Rubin, G. (1978). Diferencia y jerarquía de género o Constricción de la Sexualidad. *ISIS Internacional* 17, (1)

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

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

(1) El Prof. Chayenne Villalta Gómez es Magister Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Los Andes. Es profesor de inglés en la Smart Academy – Panamá.

(2) José Miguel Plata-Ramírez obtuvo un Ph. D. en Educación en procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera y cultura en la University of Iowa. Es profesor titular de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Los Andes – Venezuela y miembro del Centro de Investigaciones de Lenguas Extranjeras.