

## Ruiz C., Jean y Medina R., Anderzon.

\* Jean D. Ruiz C. es profesor adscrito al Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de La Universidad de Los Andes, Mérida Venezuela, su correo electrónico es: jeandarvinruiz@gmail.com.

\*\* Anderzon Medina R. es Doctor en Lingüística por la Universidad de Los Andes. Es Profesor Asociado adscrito al Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, su correo electrónico es: anderzonmedina@gmail.com.

Recibido: julio 2018 Revisado: septiembre 2018 Aceptado: noviembre 2018.

### Resumen

Este estudio piloto analiza 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. Se observaron y entrevistaron dos docentes (uno de primer año y otro de cuarto año) en una institución de Educación Media en el Municipio Libertador del estado Bolivariano de Mérida. Enmarcados en el paradigma crítico de investigación, más allá de describir las relaciones de poder encontradas, se invitó a los docentes participantes a reflexionar en torno a su práctica docente. Se utilizó el análisis crítico del discurso para, por una parte, derivar de los textos abordados los significados que se configuran en torno a un discurso educativo en el que las relaciones de poder se muestran claramente coercitivas; por otra parte, se analizó la actitud de los docentes frente a dicha coerción y se observó que ambos desplazan el centro de control y responsabilidad de las relaciones de poder coercitivas en sus clases lejos de sí. El estudio cierra con reflexiones en torno a tres aspectos relevantes para mejorar la práctica de los docentes observados.

**Palabras clave** Relaciones de poder, Análisis crítico del discurso, inglés como lengua extranjera, retroalimentación verbal en el salón de clase.

## Relaciones de poder en la retroalimentación verbal. Análisis crítico de discurso docente en aulas de inglés como lengua extranjera.

### Abstract

This pilot study analyzes the discourses implied in some of the naturalized practices regarding power relations within English as a foreign language classes in the Secondary School Education system in Venezuela. Two teachers were observed and interviewed in a High School in the Libertador Municipality of the Bolivarian State of Mérida. Framed within the critical research paradigm, beyond describing the power relations found, participating teachers were invited to reflect on their teaching practice. Critical discourse analysis was used to, on the one hand, derive from the analysed texts the meanings that are configured around an educational discourse in which power relations are clearly coercive. On the other hand, the attitude of teachers faced with this coercion was analyzed and it was observed that both teachers displace the center of control and responsibility of coercive power relations in their classes far from themselves. The study closes with reflections on three relevant aspects to improve the practice of the teachers observed.

**Key words** Power relations, critical discourse analysis, English as a foreign language, verbal feedback in the classroom.

## 1. Introducción

Las aulas de clases son espacios donde se materializan las voces de los individuos que ahí participan. Al considerar las prácticas educativas como eventos comunicativos (Rogers, 2011), podemos hacernos una idea de la responsabilidad que implica la noción de discurso en estos espacios. Hablamos y no solo emitimos sonidos representado un sistema de signos, sino que producimos mensajes cargados de sentido y atados “a un todo orgánico que nos molda y que ayudamos a moldear” (Medina 2015a, p.1). 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.

Históricamente, el discurso en el aula ha tendido a obedecer a patrones tradicionales que han orientado los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cazden, 2001). Estos patrones se enmarcan en una dinámica de comunicación que obedece a turnos controlados por el docente coartando una conversación crítica y extensa en tanto que docente y estudiante participen en la construcción del conocimiento. Esta noción conduce a pensar que el discurso docente, como herramienta para crear espacios interpersonales donde las relaciones y la adquisición se materialicen (Cummins, 2009), obedece a manifestaciones jerárquicas.

Durante más de cien años (Blanco, 2000), el aula de inglés como lengua extranjera en la escuela pública venezolana ha facilitado un espacio para que el discurso docente se promulgue. A esta razón, Beke (2015) ha manifestado que en estas aulas, en el mejor de los casos, prevalece una visión

tradicional de la enseñanza del idioma, y en el peor de los casos, nos encontramos con docentes que no tienen orientación de lo que significa aprender y conocer un idioma. Sin perder de vista la noción de discurso, la que nos refiere a sistemas de significados anclados socioculturalmente (Medina, 2015b), podemos deducir a través de lo dicho por Beke (2015) que en las aulas de inglés como lengua extranjera en Venezuela las voces del docente, atadas a estrategias de aprendizajes tradicionales en el mejor de los casos, pudieran obedecer a patrones discursivos coercitivos.

En tal sentido, es necesario que se comiencen a generar cambios para obtener mejores resultados. Sin duda, los fines para la educación están cambiando constantemente y esto implica que de la misma manera nuestra responsabilidad como docentes en cuanto al discurso también cambie (Cazden, 2001). A pesar de los resultados poco alentadores que han registrado algunos estudios (Plata, 2000, 2002; Beke, 2015), en tanto que docentes debemos asumir retos para reconstruir sobre las razones que han moldeado el fracaso educativo, enfocándonos, dentro del amplio panorama que abarca el proceso educativo, en maneras más eficientes de dirigirnos a nuestros estudiantes.

Surge en tal sentido la iniciativa de describir algunos de los efectos de la reflexión docente-investigador en cuanto a las relaciones de poder en la retroalimentación verbal en clases de inglés lengua extranjera (ILE) a nivel de educación media. Para tales fines, se revisaron los discursos de dos docentes que forman parte de este nivel en sistema educativo de Venezuela. Uno de los propósitos de analizar los discursos de los docentes fue el de registrar las características

predominantes en cuanto a las relaciones coercitivas de poder (Cummins, 2009), así como planificar sobre los resultados obtenidos para establecer estrategias de interacción que permitan la reflexión de los participantes en el estudio.

## 2. Herramientas desde la teoría

La noción de poder es eje central en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Rogers, 2011), según esta autora, las teorías del ACD tienden a centrar la mirada en situaciones donde el poder manifiesta usos negativos articulados a través y en los discursos, generando como resultado un dominio causante de la opresión. En este sentido, El ACD se sustenta en “las Teorías Críticas Sociales (TCS) las cuales reúnen un compendio de conocimientos multidisciplinar basado en agendas de teorías críticas donde el foco es la resistencia al dominio en la creación de una sociedad libre de opresión” (Rogers, 2011, p. 3, *traducción propia*).

Los efectos de una distribución negativa del poder pudieran ser determinantes en los actos de habla que constantemente ocurren en las aulas de clases. En la retroalimentación, por ejemplo, el docente de un lengua extranjera, para evitar la opresión, debe, según Harmer (2001), al menos reconocer la mayoría de los elementos que entran en juego al momento de comentar y corregir verbalmente a sus estudiantes. Para este autor, el rol docente en la retroalimentación es crucial en la búsqueda de aclarar y construir sobre las ideas que los estudiantes expresan. Bajo esta premisa, se reconoce que el efecto de retroalimentar parte, en la mayoría de los casos, de una causa que en términos

generales se relaciona al castigo o premio sobre alguna acción previa realizada por el estudiante, tales como: la formulación de una pregunta, un error, una respuesta inesperada, o el acierto de una respuesta esperada por el docente.

Si asumimos que en nuestro contexto uno de los fundamentos principales del docente es el de evaluar a los estudiantes a través de escalas cuantitativas y, en el mejor de los casos, a través de comentarios sobre cualquier actividad realizada por los estudiantes, es inevitable pensar que el poder a través del discurso no participe en la retroalimentación. Esto nos lleva a preguntarnos respecto a la mejor forma de llevar a cabo ese ejercicio de poder en la retroalimentación. Para esto, por ejemplo, Harmer (2001) sugiere una combinación apropiada entre comentarios, reconocimientos, premios, y sugerencias útiles sobre cómo dirigirse al estudiante en pro de que mejore en acciones futuras. Así, el docente estaría dispuesto a practicar una distribución del poder más equilibrada.

En relación con lo anterior, la noción de expansión (Lee y VanPatten, 2003) como estrategia de retroalimentación también permiten ampliar el panorama de sugerencias en pro de una mejor prácticadocente. Lo que es importante en la expansión como estrategia es que permite comparar el estado actual del lenguaje del estudiante con lo que sería una oración bien estructurada en el intercambio entre docente-estudiante. Así, 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.

La noción de expansión está profundamente vinculada a las relaciones colaborativas de poder expuestas por Cummins (2009); con éstas, la interacción entre el docente y el estudiante permite una situación más horizontal entre ambos. Mientras más “habilitado” se encuentre un grupo o individuo, más se generará y se ampliarán las posibilidades para que todos compartan y elaboren equitativamente. Los estudiantes que tengan la oportunidad de estar en este tipo de contextos saben que sus voces serán escuchadas y respetadas. Asimismo, el docente, más que silenciar, amplificará su poder de auto expresión.

No podría, en contraparte, materializarse el efecto de la expansión si el discurso dentro del aula responde a lo que el mismo Cummins (2009) refiere como relaciones coercitivas de poder. Estas relaciones hacen referencia al ejercicio de poder de un individuo, grupo o país dominante hacia el perjuicio de un individuo, grupo o país subordinado. Es decir, a lo que Freire (1993) llamó la relación entre el opresor y el oprimido.

### 3. Ruta metodológica

Los textos analizados fueron recolectados en dos cursos de inglés como lengua extranjera (uno de primer año y otro de 4to año de educación media) en una institución de Educación Media en el Municipio Libertador de estado Bolivariano de Mérida, a cargo de dos docentes con larga trayectoria dentro del sistema educativo venezolano (18 y 23 años de ejercicio respectivamente).

Cada docente fue observado en dos oportunidades mientras desempeñaba su rol en el aula de clases con el mismo

grupo de estudiantes. Dichas observaciones permitieron recolectar datos a través de notas de campo y grabaciones de cada una de las sesiones impartidas. Por otra parte, se recopilaron datos de cada docente en fases distintas de la investigación a través de dos entrevistas semi-estructuradas. La primera entrevista se realizó al finalizar la segunda clase observada, mientras que la segunda entrevista se realizó como último paso en la recolección de datos a modo de conversación reflexiva.

Luego de revisados los datos se procedió a seleccionar extractos de los textos que se mostraron particularmente útiles a los intereses de este estudio. El etiquetado de los extractos seleccionados y de la voz de cada informante se hizo de la siguiente manera: para las entrevistas se usaron los códigos D1 (docente del 1er año de Educación Media) y D2 (docente del 4to año de Educación Media) para cada docente; a cada entrevista se le asignó un código: ET1 (entrevista 1), ET2 (entrevista 2). Así, los datos etiquetados D1ET2 corresponden a extractos de la segunda entrevista hecha al docente del 1er año de Educación Media. Los datos derivados de las notas de campo y grabaciones se dividieron en una serie de extractos de los que, por razones propias al alcance de un estudio piloto, sólo una pequeña muestra ha sido utilizada aquí. Cada extracto se etiquetó de acuerdo al código asignado a cada docente (D1 o D2) y al número de extracto dentro seleccionado para el análisis (e1, e2, e3 y así sucesivamente); en este sentido, para los datos recolectados en las observaciones, D2e5 corresponde a datos del docente 2, extracto 5. Por otra parte, las voces en las entrevistas se identifican

con la inicial del rol de cada uno de los participantes: I (investigador) y D (docente), aclarando si es D1 o D2. Las diferentes voces en las clases observadas siguen un patrón similar para su identificación en la transcripción: P (profesor) y E (estudiante), si participa más de un estudiante en uno de los extractos seleccionados, se numeran por orden de intervención (E1, E2, E3 y así sucesivamente). En el caso de que el nombre de algún estudiante aparezca en la conversación, éste se ha reemplazado por un seudónimo. Finalmente, la información paralingüística pertinente a las observaciones se comunica en *cursivas* y ente paréntesis.

Es necesario acotar que este trabajo trasciende el análisis descriptivo en tanto que no se limita a mostrar si las relaciones de poder están presentes o no en el discurso docente. Por el contrario, enmarcados en el paradigma crítico de investigación, asumimos una postura que invitó a los participantes a sobrepasar estos límites. El paradigma crítico se relaciona profundamente con el contexto político e ideológico en el campo de la investigación educativa (Cohen et al. 2007). La principal intención de este paradigma se expresa deliberadamente en ámbitos orientados a la emancipación de individuos y grupos en una sociedad igualitaria. Asimismo, argumentan estos autores, la intención no es simplemente describir determinadas conductas en la sociedad, sino también influir en la construcción una sociedad basada en la igualdad y la democracia para todos sus miembros.

Así, a través de los textos recolectados, este estudio busca entender las relaciones de poder implícitas en la

interacción docente/estudiantes desde una perspectiva que utilice las estructuras como un medio para elaborar un análisis crítico de los discursos implicados en tal interacción para luego invitar a los docentes a reflexionar en torno a su práctica, lo que, se espera, abra las puertas al cambio. La invitación a la reflexión informada por parte de los docentes ha exigido de los investigadores un rol en el que no han podido permanecer como observadores ajeno a la realidad abordada, sino que varíe en tanto que ha habido participación directa con los investigados.

Desde esta perspectiva de investigación, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) surge como herramienta para aproximarnos a los datos recolectados. De esta forma, se procedió a identificar el contenido de los mensajes emitidos por D1 y D2 tanto en los datos recogidos a través de las observaciones como de las entrevistas. En la variedad de opciones que ofrece el ACD, los análisis realizados aquí se han valido de dos de las herramientas (*tasks*) expuestas por Gee (2011): Política (la distribución de bienes sociales) y Sistema de Signos y Conocimientos.

#### 4. Análisis de los discursos encontrados

Al referirse a la tarea Política, Gee aclara que el término no se relaciona ni al acto de gobernar ni a los partidos políticos, sino que lo político refiere a “cualquier situación donde la distribución de bienes sociales está en riesgo” (Gee, 2011. p.31, *traducción propia*), 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 podemos construir

o de-construir los bienes sociales. Algo que podemos ver en el siguiente fragmento:

**D1e2:**

P: “bueno, el que no me coloque los indicadores no lo evalúo.”

La forma en que evaluamos a nuestros estudiantes pudiera considerarse un bien social si en el mejor de los casos lo realizamos bajos las sugerencias de Harmer (2001) como modelo. Cuando los estudiantes son evaluados a través de indicadores, en muchas ocasiones ellos sienten ansiedad por saber cuánto lograron como nota. Premiar a un estudiante con altas calificaciones es indicio claro de que el estudiante lo hizo bien, lo que afecta positivamente sus motivaciones, aprobando que el nivel del reto para la actividad fue apropiado. Por otro lado, las malas calificaciones pueden generar la pérdida de confianza y esperanzas en el estudiante. Es por ello que si queremos calificar a través de indicadores, lo mínimo que debemos hacer es decidir sobre qué bases se establecerá la evaluación, además de hacérselo saber de forma clara a los estudiantes.

**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.

Por otra parte, usamos el lenguaje para construir o de-construir varios sistemas de signos. A través de la herramienta Sistema de Signos y Conocimiento, se pudiera observar cómo las personas se conectan y se comprometen con sus propios dialectos (Gee, 2011), a sus maneras de ver y construir las realidades cotidianas. 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. 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.

Más allá de esta simple característica también podemos observar la manera en que este extracto responde a un sistema de creencias en la práctica docente. 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).

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” (Gee, 2011 p. 33, *traducción propia*)

De esta manera, es notable el alcance que pueden tener las dos herramientas presentadas por Gee (2011) para el análisis del discurso. Al correlacionarlas, muestran que privilegiar un sistema de signos y conocimientos es construir u ofrecer un bien social.

Una vez abordados los datos de la primera entrevista y de las observaciones, se procedió a planificar las estrategias de discusión para generar reflexiones en la segunda entrevista. Para este fin fueron seleccionados los extractos en los que se evidencia un trato coercitivo por parte del docente. La segunda entrevista no sólo plasmó las bases en conversaciones acerca de los extractos seleccionados, además se valió de las propuestas teóricas acerca de las relaciones colaborativas y coercitivas de poder, la retroalimentación verbal y la noción de expansión, nociones mencionadas más arriba. A través de preguntas estructuradas e inesperadas y lecturas breves, se orientó la

dinámica de conversación con la intención de que los docentes se nutrieran del conocimiento necesario para relacionarlo a sus propias voces. La dinámica de la segunda entrevista generó reflexiones interesantes dado que los docentes se enfrentaron a sus propios discursos. De esta manera se logró obtener las reflexiones que permitieron describir los efectos finales.

#### 4.1 Relaciones Coercitivas de Poder

Se habló más arriba que este mundo cambiante nos obliga a renovar constantemente las estrategias educativas. Sin embargo, nuestro sistema educativo aún tropieza con técnicas que coartan la evolución de los estudiantes. Un ejemplo de esto es el discurso docente que sigue respondiendo a patrones que se suman a las razones que, según estudios recientes, han generado el fracaso educativo del inglés como lengua extranjera en Venezuela (cf. Plata, 2000; Beke, 2015).

En ese sentido, se presentan aquí extractos de los datos recolectados que dan cuenta del discurso de lo educativo del cual participan los docentes observados. El resaltado en los textos es propio.

##### **D1e2:**

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

E: ¿Y todo en inglés profe?

P: ¿Y qué dije?

Este primer extracto muestra el uso que D1 hace de una cláusula negativa (**no quiero**), a través de la cual manifiesta tanto sus creencias como su actitud en tanto que docente. La declaración **no quiero** deja sin opciones a los estudiantes obligándolos a

realizar, única y exclusivamente, lo que el docente quiere. Así, se cierra de inmediato un posible espacio de negociación donde los estudiantes también tengan la oportunidad de expresar lo que ellos quieren, ante lo que puede describirse como un docente que se impone a través del ejercicio de poder en una visión jerárquica del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En el caso de **¿y qué dije?**, puede argumentarse que es una construcción poco adecuada para la interacción docente-estudiante, al mostrarse como una alocución poco respetuosa e incluso próxima a un tono agresivo en el contexto de una clase; al igual que la anterior, no abre la oportunidad para negociar una explicación tanto del porqué se formuló la pregunta como de las posibles respuestas que se pudieran generar a partir de la Expansión. Vemos entonces cómo esta retroalimentación participa de un sistema de signos que le niega al estudiante la posibilidad de saber cómo escribir un texto en inglés. Pasemos al siguiente extracto:

**D2e3:**

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)*

Para un estudiante de inglés como lengua extranjera, la lectura en esa lengua significa un reto enorme, más aun cuando sabe que está siendo observado y evaluado en un aula de clases. Vista como proceso, la lectura es algo holístico que envuelve un cúmulo de elementos a tomar en cuenta. Aún

cuando el extracto D2e3 no nos muestra el texto leído por el estudiante (las dificultades en su pronunciación hicieron imposible entender el texto al momento de tomar las notas), el desempeño del estudiante fue una oportunidad para que se generaran comentarios y sugerencias en pro de estimular no solo una mejor pronunciación sino en general la competencia lectora del estudiante.

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 y comentarios a partir del desempeño del estudiante. Esta frase que no deja ver una evaluación clara al estudiante, muestra por otra parte 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.

**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.

A través de su intervención (**shh ya va**) el docente usa su poder para controlar la situación del aula. El hecho de controlar las 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.

Esta interacción, además, responde claramente a lo que Cazden (2001) se refiere como patrón I.R.E. (Iniciación-Respuesta-Evaluación). Este patrón gira en torno a una dinámica donde el docente sólo quiere escuchar la respuesta del individuo seleccionado sin posibilidad de participación para los demás estudiantes. Este tipo de patrón no tiene que ver con abrir la posibilidad de Expansión en la retroalimentación verbal debido a que probablemente lo que le interesa al docente es escuchar la respuesta

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

Los extractos hasta aquí presentados son sólo una muestra de lo que se pudo recoger en cada una de las aulas observadas y cada uno de los docentes entrevistados. Como un todo, esos datos mostraron un panorama del que surgió la voluntad de hacer que el estudio trascendiera la descripción de la realidad observada. De allí surge la iniciativa de, en el marco del paradigma crítico de investigación, intentar influir en los docentes a través de una segunda fase de la investigación. Esta fase estuvo centrada en observar los efectos de una segunda entrevista. En este sentido la siguiente sección mostrará cómo la interacción docente-investigador permitió construir los resultados de este trabajo.

#### 4.2 Reflexiones de los docentes frente a su práctica.

Reflexionar sobre cualquier fundamento es abrir las posibilidades de emitir opiniones críticas. Bajo esta premisa, y tal como se manifestó antes, la segunda entrevista sirvió para que el docente se nutriera teóricamente sobre los elementos que orientaron este trabajo. Además, abrió un punto de discusión para que se generaran reflexiones a partir de las propias voces del docente. En esta dinámica el rol de investigador/entrevistador pasó de observador-participante a full-participante con el propósito de servir de puente entre la teoría y el docente y para

ser parte de la discusión en busca de un mejor desempeño docente en cuanto a las relaciones de poder en la retroalimentación verbal. Veamos los siguientes extractos:

**D1ET2:**

I: Cummins, desde mi punto de vista, no solo nos ofrece a través de su concepto de Relaciones Colaborativas de Poder, el tema de la jerarquización, sino también el hecho de escuchar un poco más a los estudiantes, el hecho de no ser tan directos y abruptos con la forma en que los tratamos, sino de repente buscar la forma de lidiar para que se concrete una interacción más atenta y así una verdadera situación de aprendizaje. De hecho aquí, en su caso, al comienzo de la clase usted manifestó lo siguiente:

“En equipo, entonces ustedes son todo un equipo, ella puede dar ideas **pero la que va a guiar ¿sí? La que va a orientar la actividad soy yo.**” (D1e1)

I: ¿Qué opina sobre ese, **soy yo**, cree que es necesario enfatizar de esa forma que es usted quien va a orientar?

P: (*Releyendo hace énfasis en:* **La que va a orientar la actividad soy yo) claro ahí suena como que yo me estoy imponiendo.**

I: ¿Qué crees tú? ¿Te estás imponiendo?

P: Pues claro que sí.

D1 reconoce que su sistema de signos muestra jerarquía para imponerse ante las posibilidades de los estudiantes. Sin embargo, y lo que es notable en D1 es que partiendo de su discurso, no solo se sorprende

sino que reflexiona sobre su propia forma de interactuar con los estudiantes. A este respecto manifiesta:

**D1ET2:**

P: Es fuerte ¿verdad? Que uno pues no, uno no sabe, **uno cree saber**, o como tú dices cuando estaba en la entrevista **dije que yo veo la educación de una manera pero cuando uno está en el aula es otra la posición que le toca.**

Esta reflexión conduce a pensar que más de saber o no, haciendo referencia a las palabras del docente, es entender que tener una idea de cómo educar no es suficiente si no se intenta materializarla constantemente en la práctica “**veo la educación de una manera pero cuando uno está en el aula es otra la posición que le toca**”. Es decir, lo que piensa, según D1, no es lo que practica.

El siguiente extracto muestra cómo el docente relaciona su forma de expresarse en un producto causa-efecto:

P: no quiero un trabajo completo de ese autor, solamente una página.

E: ¿Y todo en inglés profe?

P: **¿y qué dije?**

E: (permanece en silencio) (D1e3)

Una vez confrontado la docente con su propia voz en el salón de clase, manifestó lo siguiente:

**D1ET2:**

P: **bueno, es difícil, pero ellos hacen que uno responda de esa manera.**

I: obviamente eso demuestra que a veces nos cerramos en esas interacciones, y coartamos ¿no?

La interacción en ese espacio interpersonal se cierra.

P: o sea que yo debí ahí decirle que sí.

I: bueno tú lo hiciste a tu forma, ¿cuál es el resultado? Si lo hubieses hecho de otra forma ¿cuál crees que sería el resultado?

P: **pues ahí fui coercitiva** porque ahí le dije, bueno ya te lo dije, ya tiene que ser en inglés. Bueno pero uno también tiene que ponerse, **si uno es adulto y a veces también le pasa lo mismo**, estamos en reuniones y entonces **uno está distraído** y bueno uno también debe manejar esa situación. Porque a lo mejor a ellos (estudiantes) le cae mal.

Nuevamente el docente reconoce la forma coercitiva de interactuar con sus estudiantes **“pues ahí fui coercitiva”**, sin embargo, argumenta que esa responsabilidad no es del todo suya pues **“ellos** (los estudiantes) **hacen que uno responda de esa manera”**. Este intento por desplazar la responsabilidad implicada en el hecho hacia una fuente externa, a lo que se aferra para justificar sus acciones, también lo podemos notar en **“uno está distraído”**; es decir, el control sobre la situación no está en sus manos, sino en alguien o algo más. No obstante, si recordamos el análisis hecho a este episodio en la sección anterior, vemos cómo el docente cerró las posibilidades de saber el motivo de la pregunta al responder sin considerar la voz del estudiante.

Por otra parte, intenta empatizar con sus estudiantes al plantearse a sí misma en una situación similar de *distracción*: **“si uno es adulto y a veces también le pasa lo mismo”**. De aquí podemos derivar su

intención de de-construir su forma de expresarse y abrirse a rectificar tomando en cuenta una mejor distribución del poder, lo que podría implicar un mejor trato a sus estudiantes lo que a su vez se consideraría como bien social en el aula de clases.

Estas reflexiones hacen que la docente se haga consciente respecto al poder que detenta en el aula y su ejercicio del mismo, así como el reconocimiento de que ella también es parte de una estructura jerárquica que ejerce poder sobre ella e influencia algunas de las decisiones dentro del aula. Leamos el siguiente extracto:

#### **D1ET2:**

P: increíble, **son cosas que uno no las capta**, o sea si no te lo dicen no captas. [...] Pero **es increíble como actuamos sin darnos cuenta**, por ejemplo cuando le dicen a uno: -profe me deja ir al baño, y unos dice -no. O sea esa manera también es fuerte, de pronto si yo le digo no porque ya ha salido muchas veces, **no me deja la coordinadora que salgan en estas horas intermedias**, le explico y ellos van a quedar más conforme que cuando uno le da ese no tan directo.

La posibilidad de informarse y reflexionar respecto al poder y su ejercicio en el aula de clase parece haber dado a esta docente herramientas para, conscientemente, mejorar su práctica docente. Reconocer que es sujeto y objeto de relaciones de poder le ofrece una perspectiva en la que empatizar con el otro es una acción a su alcance y que puede redundar en un ambiente más propicio para la enseñanza/aprendizaje.

Por otro lado, en la primera entrevista, D2 parece estar más atado a su forma de enseñar

y por ende poco de esa intención para asumir un cambio se reveló en su sistema de signos. Manifiesta que su filosofía de enseñanza obedece única y exclusivamente a la práctica de las estructuras gramaticales:

**D2ET1**

I: ¿Cuál es el criterio al que obedece su práctica docente?

P: El criterio que yo llevo es tratar de **que ellos aprendan o reconozcan los tiempos verbales, las estructuras gramaticales**, no tanto la expresión oral, porque se le dificulta bastante, pero sí la parte gramatical y es más les doy hasta una base teórica, de forma tal que ellos sepan trabajar los tiempos verbales, Todos, conjugación de verbos, todas esas cosas. Claro ahí se le mete los adverbios, todo eso poco a poco, pero más que todo es la parte gramatical

Esta visión estructural de la que participa D2 como forma de llevar su práctica pedagógica es, según el propio docente, un anclaje que durante 23 años se ha consolidado en su filosofía de enseñanza. Sin duda es tiempo suficiente para que se fosilice una visión que podemos notar en los siguientes extractos:

**D2ET2:**

I: ¿Cómo crees tú que podemos aplicar estas relaciones de poder en la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera? Y hacia dónde cree usted que orienta sus clases ¿a lo colaborativo a lo coercitivo?

P: **bueno, yo, particularmente vamos a hablar en mí caso, yo utilizo más la parte coercitiva, no**

**es de dominio sino para exigirle al muchacho: mire apréndase esto que esto les va a servir.**

I: entonces tú asumes que eres coercitivo como herramienta para exigir.

P: **si, porque tienen que tener algo de conocimiento.**

¿Y si sientes que eres más coercitivo pudieras abrir a la posibilidad de cambiar esa forma de actuar discursivamente?

P: **Sí, sí sí.**

La repetición de esta última afirmación (**Sí, sí, sí**) indica en principio la intención de cambiar aspectos de su enfoque pedagógico. Sin embargo, este énfasis en su afirmación se presenta aislado respecto al resto de sus intervenciones en las que (clara y conscientemente) expone su convicción respecto a ser él quien sabe lo que los estudiantes necesitan, lo que **“les va a servir”**. Esto es, claramente, un ejercicio de poder, con lo que vemos que el docente está muy atado a la jerarquización dentro del modelo educativo. Expuse anteriormente que el docente tiene clara su forma estructurada de enseñar, así también lo hace al reconocer su inclinación hacia las Relaciones Coercitivas de Poder en su discurso **“yo utilizo más la parte coercitiva.”** Una combinación que según el docente le ha traído buenos resultados porque así mismo él lo aprendió:

**D2ET2:**

P: **yo he visto muchos buenos resultados**, los he visto, más que todo con primer año, porque vienen un poco más abiertos y con ganas de aprender, en 4to y 5to año ni saludan en primer lugar [...] sí, de forma

estructural, **siempre lo he aplicado así porque eso así me lo enseñaron en la universidad**

Es natural que cada uno de nosotros responda teórica y prácticamente a los procesos de formación por los que pasamos y que permiten que hoy seamos lo que somos. Sin embargo, a pesar de que el docente manifiesta buenos resultados, su discurso revela lo que Beke (2015) afirma respecto a las aulas de enseñanza de inglés como lengua extranjera en el sistema educativo venezolano en donde, en el mejor de los casos, lo que hay en el aula es un docente con una visión tradicional de lo que es enseñar un idioma. Está claro que sus creencias responden al hecho de sobreponerse jerárquicamente (“**yo utilizo más la parte coercitiva**”). Un ejercicio de poder que hace a través de su uso de la gramática como herramienta para generar conocimiento en los estudiantes, debido a que “**tienen que tener algo de conocimiento**”. Un ejercicio de poder coercitivo como herramienta de aprendizaje “**no es de dominio sino para exigirle al muchacho.**”

Ahora bien, una cosa es asumir que se utiliza toda la estructura jerárquica en el salón de clase para ejercer poder *por el bien de los* alumnos y otra es verse a sí mismo ejerciendo ese poder. Confrontar a D2 con su propia voz generó, tal como en D1, reflexiones interesantes. Veamos sus respuestas frente al siguiente extracto:

**D2ET2:**

I: Bueno profe una acotación más que quisiera conversar con usted, observé en la clase que se dirigió a un estudiante con un carácter fuerte, leamos:

P: pasado continuo, entonces este verbo ¿cambia por cual Ana?

E2: eeeee (*estudiante duda*)

P: conjugación del verbo to be

E2: eeeeeeee

P: conjugación del verbo to be (*sube el tono de voz*)

E2: (*permanece en silencio*)

P: busca la conjugación del verbo to be niña, a principio de año fue eso.

E2: (*estudiante duda*)

P: conjugación del verbo to be (*haciendo énfasis en un tono de voz fuerte*)

deje la pereza y busque la conjugación del verbo

E2: revise su cuaderno

P: a principio del año (*haciendo énfasis en un tono de voz fuerte*)

E2: (*sigue revisando su cuaderno*)

P: al principio del año escolar (*haciendo énfasis en un tono de voz fuerte*),

al principio del año niña. La primera actividad que hicieron, ¿recuerda la primera actividad que hicieron?

conjugación de los verbos con el pronombre

verbo to be, pasado, ¿cuál es?

E2: (*mira su cuaderno*)

P: verbo to be niña, pero lea aunque sea el enunciado de la lámina niña

¿*Qué dice ahí? Conjugación verbo to*

*do... yo le estoy pidiendo el verbo to be*

¿Cuál es la conjugación del verbo to be? pasado simple, por favor

(*dirigiéndose a toda la clase*)

E3: were (D2e10)

Al finalizar la lectura de su propia interacción, el docente replica:

**D2ET2:**

**P: Lo que pasa es que esa niña tiene problemas, ella no es la única, hay varias ahí que no han copiado, entonces yo digo, bueno la falta de interés.**

I: pero eso es lo que usted piensa de ella, yo quisiera saber, qué opinas tú de tu reacción

**P: bueno la falta de interés también, la falta de motivación ella, ella no tiene motivación, no copia, no hace las cosas, la otra vez me dijo, ya profe déjelo así, a la final es mi nota. Bueno yo le dije, que era ella la que estaba buscando título, y le dije bueno yo ya tengo mis títulos y no es la forma, tienes que pensar en eso, tienes que pensar es en ti, en tu futuro.**

**Y pues reacciono así, porque oye, ni siquiera copian\_**

En este tipo de interacción que a simple vista nos muestra un trato irrespetuoso del docente hacia el estudiante es imperante remarcar cómo el trato con respeto como bien social dentro del aula está en riesgo. Una vez más observamos la necesidad de dar responsabilidad al doble elemento causa-efecto: en una primera respuesta **“Lo que pasa es que esa niña...”**. Y en un segundo intento: **“bueno la falta de interés también, la falta de motivación ella”** le fue fácil construir a la estudiante como culpable. En D2 como podemos ver la responsabilidad según él no es suya debido a que **“reacciono así, porque oye ni siquiera copian”**. Al igual que en D1, la responsabilidad por un trato más bien hostil hacia el estudiante no es suya, sino

que reside en alguna fuente externa. En este caso, según se puede derivar de lo dicho por D2, desde la perspectiva del docente, la responsable del maltrato por parte del docente es la estudiante maltratada.

Estos extractos, productos de la interacción docente-investigador, revelan resultados interesantes en pro de construir sobre la expectación que dio partida al siguiente trabajo. Los comentarios finales se harán en la siguiente sesión donde enfatizaré sobre los aspectos relevantes de la investigación en relación al objetivo planteado.

## **5. Conclusiones e implicaciones para la práctica docente.**

Lo alcanzado en este estudio piloto no busca generalizar en torno a las prácticas docentes de D1 y D2, mucho menos respecto a las múltiples realidades de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el sistema educativo venezolano; sin embargo, el conocimiento aquí construido puede servir como punto de reflexión para los docentes en general y docentes de lengua extranjera en particular. Nuestras realidades docentes nos pertenecen, nos construyen y ayudamos a construirlas a diario a través de las prácticas discursivas en las que participamos.

Uno de los aspectos del discurso docente que se ha logrado ver a través de este piloto es el hecho de que las Relaciones Coercitivas de Poder son concurrentes en las prácticas pedagógicas de los docentes observados. Las herramientas de análisis permitieron mostrar que la mayoría de las veces las actividades en el aula responden a ese tipo de relaciones de poder. D1, por ejemplo, admitió que ignoraba que su

práctica se reflejaba en esa forma coercitiva de tratar a los estudiantes al manifestar “si no me lo dicen no me doy cuenta”; esto podría dar cuenta de que ve y se plantea la educación desde una perspectiva, pero las circunstancias en la práctica conducen a que actúe de otra. Por su parte, D2 admitió utilizar las Relaciones Coercitivas de Poder como estrategia de enseñanza para que los estudiantes se aproximen al conocimiento. Desde su perspectiva, así le ha resultado.

En cuanto a esto, D1 reveló mucho más interés que D2 para asumir un cambio. Ellos expresaron querer mejorar la distribución del poder en el salón de clase como parte de su discurso al momento de realizar retroalimentaciones. Sin embargo, esto está por verse en el quehacer de sus actividades a partir de ahora. Como se ha señalado más arriba, no solo depende de estas reflexiones sino en cómo las apliquen en todos los elementos que fundamentan el arte de enseñar en la visión de cada uno de ellos.

De los análisis hechos a las observaciones y las entrevistas pueden derivarse algunos aspectos a considerar que podrían ser de utilidad en un plan de trabajo para mejorar la práctica docente en los salones de clase observados y que igualmente pueden ser útiles a la práctica de docentes en general. Aquí presentamos tres aspectos que hemos considerado relevantes, sin embargo, esta no es una lista cerrada. Este estudio piloto busca, en cualquier caso, ver posibles hojas de ruta a trazar en este amplio campo de estudio en las relaciones docente-estudiantes y el manejo y distribución del poder que ellas implican.

(A) *El discurso docente como causante de efectos*

*que moldean las conductas del estudiante:*

Tal como se expuso, los discursos nos permiten representar y construir realidades sociales; en este sentido, una de las realidades que prevalece en las aulas observadas es que el estudiante asume una conducta pasiva. Los estudiantes no mostraron indicios de que los traten de forma colaborativa, en muchos casos es normal para ellos que no les ofrezcan retroalimentación sobre cualquiera de sus acciones. Sencillamente son cuerpos dóciles (Foucault, 1995) que probablemente no están preparados ni han sido preparados para asumir responsabilidades donde sus voces sean escuchadas.

(B) *El docente como ente responsable de su práctica discursiva:*

Las aulas de clases son espacios ideales para de-construir y reconstruir paradigmas. Un docente abierto a aceptar críticas constructivas sin duda puede llegar a valerse de una amplia gama de conocimientos teórico-prácticos. Sin embargo, el cerrarse y atarse cada vez más a las rutinas de una larga trayectoria hará de los docentes entes estáticos incluso cuando las circunstancias le exijan un cambio. En tanto que docentes debemos asumir responsabilidades para abrir investigaciones y no construir a los estudiantes como la causa de lo que son nuestras debilidades o fallas profesionales.

En los extractos analizados pudimos notar cómo en algunas oportunidades las causas de un discurso coercitivo, según los docentes, no se la atribuyen ellos mismos. Incluso escuchando sus propias voces, ninguno de los docentes asumió toda la responsabilidad de por qué sus estrategias de retroalimentación responden a Relaciones Coercitivas de Poder. Para ellos esto es

una mera causa-efecto donde la causa es el estudiante.

(C) *El discurso docente en pro de aprovechar los espacios para re-planificar:*

Nos llamó la atención ver oportunidades para planificar sobre las acciones, acierto, correcciones y comentario de los estudiantes no aprovechadas. Esto es algo que quizá no sea una práctica consciente por parte de los docentes, sino que más bien responde a la fosilización no sólo de la manera de abordar la clase, sino también la forma de construirla en su sistema de signos, donde la evaluación es un punto de llegada y no de partida, algo común en nuestro sistema educativo.

## Referencias

- Beke, R. (2015). Inglés en la Educación Secundaria Pública en Venezuela. En E. Zeuch y M. Gregson (Ed.), *La Enseñanza del Inglés en la Escuela Pública Venezolana: Evidencias, Experiencias y Perspectivas*. (pp. 47-76) Caracas, Venezuela: British Council y Universidad Central de Venezuela.
- 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.
- Cummins, J. (2009). *Pedagogy of choice: Challenging coercive relations of power in classrooms and communities*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3), 261-271
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish. The birth of the prison*. New York: Vintage
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York, USA: Continuum.
- Gee, P. (2011). *Discourse analysis: What makes it critical?* En Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New York: Routledge.
- Gore, J. (1998). *Disciplining bodies: On the continuity of power relations in pedagogy*. *Teaching College*, Columbia University. (9) 231-251
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Cambridge-UK: Pearson Longman.
- Lee, J. y VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill Company.
- Medina, A. (2015a). Una aproximación a la construcción discursiva de la noción “trabajo” en la Mérida de cambios de siglo. *LengCom*, 9. Disponible en: <http://lengcom.jimdo.com/revista-lengcom-1/lengcom-n%C3%BAmeros-de-2015/2015-9-1-anderzon-venezuela/> el 29/03/2018.

Medina, A. (2015b). Textos, contextos, discursos. *Lingüística para leer culturas*. FERMENTUM, 72, enero-abril. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/42979> el 04/04/2018.

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. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/44371240\\_El\\_lenguaje\\_integral\\_propuesta\\_innovadora\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_la\\_lengua\\_inglesa\\_en\\_contextos\\_de\\_la\\_escuela\\_basica\\_venezolana\\_Jose\\_Miguel\\_Plata\\_Ramirez](https://www.researchgate.net/publication/44371240_El_lenguaje_integral_propuesta_innovadora_para_el_desarrollo_de_la_lengua_inglesa_en_contextos_de_la_escuela_basica_venezolana_Jose_Miguel_Plata_Ramirez)

Plata, J. (2002). El uso de materiales auténticos en la enseñanza del inglés en la escuela básica venezolana. *Entre Lenguas*, 7(2), 105-117.

Rogers, R. (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New York: Routledge.

Jean Darwin Ruiz Contreras es profesor adscrito al Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. Es Licenciado en Idiomas Modernos y estudiante de la 8va Cohorte de la Maestría en Enseñanza / Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, Universidad de Los Andes.

Anderzon Medina Roa es Profesor Asociado adscrito al Departamento de Inglés de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. Doctor en Lingüística por la Universidad de Los Andes.