



HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
MÉRIDA VENEZUELA

ISSN- Electrónico: 2244-8799
Depósito Legal ppi 201202ME4099

ENTRE LENGUAS

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES
EN LENGUAS EXTRANJERAS



Praragraphs
Prosodia Culture
L2 Writing Fonética
Italiano Estudios-Sociales
Escritura Idiomas Morfología
Lectura Comunicación
Enseñanza-Aprendizaje
Lingüística-Aplicada
Inglés Frances Traducción
Escritura
Comunicación-Intercultural

NÚMERO 20
ENE-DIC
2019



EL
ENTRE LENGUAS



@ulaentrelenguas

Universidad de Los Andes

Autoridades

Mario Bonucci Rossini
Rector

Patricia Rosenzweig Levy
Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren
Vicerrector Administrativo

José María Andréz
Secretario

Entre Lenguas es una revista arbitrada, científico-humanística, en formato digital, especializada en la divulgación de temas relacionados con los estudios sobre lenguas modernas en los campos de: enseñanza-aprendizaje, lingüística general, lingüística aplicada, estudios sociales y culturales, estudios y crítica literaria, estudios del discurso, traducción y comunicación intercultural. Su periodicidad es anual y es editada desde el mes de mayo de 1995 por el Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras – CILE. Admite textos originales provenientes de resultados de investigaciones, artículos de revisión teórica, ensayos académicos de reflexión y propuestas que tiendan a comprender, fortalecer, y transformar las realidades implícitas en diversos campos. Entre Lenguas admite publicaciones en las siguientes lenguas: español, inglés, francés, italiano y portugués.

Correo electrónico: entrelen@ula.ve. **Twitter:** @UlaEntreLenguas **Tlf:** +58-274-2401917
<http://www.saber.ula.ve/entrelenguas/> Mérida- Venezuela

Entre Lenguas está registrada e indizada en:
FONACIT - REVENCYT - LATINDEX - CLASE - DIALNET- GALE

La Revista ENTRE LENGUAS posee acreditación del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes. Universidad de Los Andes (CDCHTA-ULA).

La Revista ENTRE LENGUAS asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el Comité de Ética en Publicaciones Científicas (COPE). Igualmente, todos los trabajos están sometidos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito.

Número 20 enero – diciembre 2019

ISSN 1316-7189

ISSN Electrónico 2244-8799

Depósito Legal pp 199702ME265

Depósito Legal ppi 201202ME4099



Diseño y Diagramación: Kervin Vivas

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

Editor - Jefe

José Miguel Plata Ramírez
Centro de Investigaciones en
Lenguas Extranjeras

Editora Adjunta

Teadira Pérez
Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras

Auxiliar de Secretaría de Redacción

Lic. Gilma Arapé

Consejo de Redacción

José Miguel Plata Ramírez
Ingrid Goilo de Tyrode
Teadira Pérez
Anderzon Medina Roa

Diseño y Diagramación

Kervin Vivas

Consejo Editorial Consultivo Nacional

José Miguel Plata Ramírez, Ph. D.
Universidad de Los Andes
Venezuela

**Carmen Mota de Cabrera,
Ph. D.**
Universidad de Los Andes
Venezuela

Ingrid Goilo de Tyrode, M.A.
Universidad de Los Andes
Venezuela

Teadira Pérez, Ph.D.
Universidad de Los Andes
Venezuela

Anderzon Medina Roa, Dr.
Universidad de Los Andes
Venezuela

Rosangela Pulido, Dra.
Universidad de Los Andes
Venezuela

**Rosa López de D'Amico,
Ph. D.**
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

Eva Zeuch, MSc.
Universidad Central de
Venezuela

Consejo Editorial Consultivo Internacional

Kate Elizabeth Kedley, Ph. D.
Rowan University in New Jersey, USA

Cristian Gómez Olivares, Ph. D.
Case Western Reserve University, USA

Carol Severino, Ph. D.
University of Iowa - U.S.A.

Kathryn Whitmore, Ph. D.
The University of Louisville - U.S.A.

Yewande Lewis, Ph. D.
University of West Indies, Jamaica

José Parada, Ph. D.
Washburn University, USA

Bonnie Sunstein, Ph. D.
University of Iowa - U.S.A.

Darek Benesh, M.A.
Kirkwood Community College-
U.S.A.

Rossina Zamora Liu, Ph.D.
University of Maryland, USA

Comité de Arbitraje

José Parada, Ph. D.
Washburn University, USA

Ingrid Goilo de Tyrode, M.A.
Universidad de Los Andes

Rosa López de D'Amico, Ph. D.
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

Enrique A. Plata, Ph. D.
Universidad de Los Andes -
Venezuela

Erwin Lacruz, Ph. D.
University of Victoria, , New Zealand

Eva Zeuch, M.Sc.
Universidad Central de Venezuela

Darek Benesh, M.A.
Kirkwood Community College- U.S.A.

Inés Blanco, Dr.
Universidad de Los Andes - Venezuela

Kate Elizabeth Kedley, Ph. D.
Rowan University in New Jersey, USA

Edgar Moros, Ph. D.
Worcester State University, USA

Michelle Bacon-Curry, M. A.
College Community School District, USA

Rossina Zamora Liu, Ph.D.
University of Maryland, USA

Cristian Gómez Olivares, Ph. D.
Case Western Reserve University, USA

Carol Severino, Ph. D.
University of Iowa - U.S.A.

Kathryn Whitmore, Ph. D.
The University of Louisville - U.S.A.

Bonnie Sunstein, Ph. D.
University of Iowa - U.S.A.

Jesús Alfredo Meza Morales, MSc.
Universidad de Salamanca, España

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019 ISSN Electrónico 2244-8799

Tabla de Contenido

| | |
|---|------------|
| Editorial | 07 |
| Artículos | 09 |
| Las relaciones de poder en el aula de Inglés como lengua extranjera: Género y enseñanza/aprendizaje. Villalta G., Chayenne y Plata R., José M. | 11 |
| Exploring Australian literature through an interview with Elizabeth Jolley. López de D'amico., Rosa. | 31 |
| El Desarrollo de la competencia oral en un curso de inglés como lengua extranjera a través de la implementación de actividades significativas. González Á., César A. | 43 |
| Relaciones de poder en la retroalimentación verbal. Análisis crítico de discurso docente en aulas de inglés como lengua extranjera. Ruíz C., Jean D. y Medina R., Anderzon. | 63 |
| Glotopolítica y prolegómenos para una historia de la lengua panhispánica. Meza M., Jesús A. | 81 |
| Reseña | |
| Teaching English: Best practices for blended learning. Sosa, Jesús. | 101 |
| Índice por Títulos y Autores | 105 |
| Instrucciones para los Autores | 109 |
| Procedimiento para el Arbitraje | 117 |

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

Table of Content

| | |
|---|------------|
| Editorial | 07 |
| Articles | 09 |
| Power relations in the classroom of English as a foreign language: Gender and teaching / learning. Villalta G., Chayenne y Plata R., José M. | 11 |
| Explorando la literatura Australiana a través de una entrevista con Elizabeth Jolley. López de D'amico., Rosa. | 31 |
| The Development of oral proficiency in a course of English as a foreign language through the implementation of meaningful activities. González Á., César A. | 43 |
| Power Relations in verbal feedback. Critical analysis of teaching discourse in classrooms of English as a foreign language. Ruíz C., Jean D. y Medina R., Anderzon. | 63 |
| Glotopolitics and prolegomena for a history of Pan-Hispanic language. Meza M., Jesús A. | 81 |
| Book review Teaching English: Best practices for blended learning. Sosa, Jesús. | 101 |
| Titles and Authors Index | 105 |
| Instructions for Authors | 109 |
| Evaluation Procedures | 117 |

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019 ISSN Electrónico 2244-8799

Editorial

Continuando con un genuino empeño de brindar a nuestra audiencia trabajos originales relacionados con las lenguas modernas en sus distintos campos como lo son la enseñanza-aprendizaje, la lingüística general, la lingüística aplicada, los estudios sociales y culturales, los estudios y crítica literaria, los estudios del discurso, y la traducción y comunicación intercultural, los trabajos que se presentan en este nuevo número 20, ofrecen una extraordinaria gama de oportunidades con un profundo valor teórico, académico y de investigación. En esta oportunidad, este nuevo número de Entre Lenguas comprende un conjunto de cinco contribuciones que desarrollan temas relevantes en tanto que enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera como las relaciones de poder que se generan en estos contextos, la exploración de la literatura Australiana desde una perspectiva émica, el análisis crítico del discurso y un ensayo crítico-reflexivo sobre aspectos relacionados con la historia de la lengua española. Es nuestra sincera esperanza que nuestros lectores sepan apreciar, en términos académicos y de investigación, el esfuerzo que realizamos desde nuestro Centro de Investigaciones de Lenguas Extranjeras, en estos momentos difíciles que enfrentamos como sociedad.

Los profesores Villalta y Plata-Ramírez, en su artículo *Las relaciones de poder en el aula de clase: Género y enseñanza /aprendizaje* estudian 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, analizan la manera en que éstas repercuten en el proceso de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

La Profesora López de D'amico, en su trabajo titulado *Exploring Australian literature through an interview with Elizabeth Jolley* ofrece una valiosa contribución a través de una exquisita e interesante entrevista a la renombrada escritora Elizabeth Jolley, autora de importantes piezas literarias en la que reflexiona sobre el sentido de identidad y pertenencia dentro de la literatura occidental australiana.

Por otra parte, el profesor González Álvarez, en su trabajo *El Desarrollo de la competencia oral en un curso de inglés como lengua extranjera a través de la implementación de actividades significativas*, presenta una investigación en la que describe y analiza actividades pedagógicas realizadas con niños con el fin de promover el desarrollo de

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

su competencia comunicativa oral. Este autor sugiere que los estudiantes se involucraron en situaciones auténticas de aprendizaje a través de actividades que lograron captar y fomentar su interés y motivación.

Los Profesores Ruíz Contreras y Medina Roa, en su trabajo titulado *Relaciones de poder en la retroalimentación verbal. Análisis crítico de discurso docente en aulas de inglés como lengua extranjera* discuten y analizan 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 la Educación Media en Venezuela. En este trabajo, a través de un análisis crítico del discurso, estos autores sugieren que el discurso educativo utilizado por los docentes evidencia claramente relaciones de poder coercitivas que van en detrimento de los estudiantes.

Finalmente, el Prof. Meza Morales, en su trabajo *Glotopolítica y prolegómenos para una historia de la lengua panhispánica* presenta una aproximación a las bases epistemológicas y a la génesis del enfoque de la glotopolítica, resaltando aspectos de ideología lingüística y la construcción de la idea de lengua común como base de la política lingüística panhispánica. El artículo supone una mirada crítica de algunos aspectos de la historia de la lengua española, en favor de una interpretación glotopolítica y transversal de la historia reciente de nuestra lengua.

Dr. José Miguel Plata-Ramírez
Editor - Jefe

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

Artículos

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: jomiguell150@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 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”, “Si 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 si 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 maternales 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 maternales 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, amén 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.ieee.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.
- McKerman, 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.

Lopez, Rosa

**Rosa Lopez de D'Amico es PhD en Filosofía. Es profesora Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Maracay, Venezuela y Coordinadora General del Programa Nacional de Formación Micro Misión Simón Rodríguez en Lengua Extranjera: Inglés, su correo electrónico es: rlopezdedamico@yahoo.com.*

Recibido: noviembre 2017 Revisado: diciembre 2017 Aceptado: enero 2018.

Resumen

El estudio de la cultura y la literatura australiana no es muy común en Venezuela. A partir del año 2001, el Centro de Investigación 'Culturas y Lenguas' de la UPEL Maracay, en la línea de investigación 'Lengua, Literatura y Cultura', ha dedicado su atención al estudio de este tema. El siguiente artículo escrito presenta a una reconocida escritora de la literatura australiana; su nombre es Elizabeth Jolley (Dribble, 2007). La riqueza de este documento es que es una entrevista que se le realizó en 2001, antes de que enfermara y falleciera en 2007. Para todos aquellos apasionados por la literatura, ya sea como críticos, estudiantes o lectores, no hay nada más fascinante que leer las voces propias de un escritor y adentrarse a sus sentimientos y percepciones sobre el tema. En esta entrevista hay una visión amplia acerca de cómo esta autora comenzó a escribir y el sentimiento de la escritura en Australia.

Palabras clave Elizabeth Jolley, Entrevista, Literatura Australiana.

Exploring Australian Literature through an Interview with Elizabeth Jolley

Abstract

The study of Australian Culture and Literature is not very common in Venezuela, since 2001 an area of the research cluster 'Language, literature and culture' that is registered at the research center 'Cultures and languages' at UPEL Maracay has been dedicated to look for information related with this topic. The following written paper introduces a well-known writer in the Aussie literature; her name is Elizabeth Jolley (Dribble, 2007). Now the richness of this document is that it is an interview that was conducted to her in 2001 before she became ill and passed away in 2007. For all those who are passionate about literature, either as critic, student or as reader, there is nothing more fascinating that reading the own voices of a writer and to have a look to her or her feelings and views about the topic. In this interview there is a broad view about how she started writing and the feeling of writing in Australia.

Key words Elizabeth Jolley, Interview, Australian Literature.

Elizabeth Jolley is an Australian writer who was born in England 1923 and passed away 2007. She was established in Western Australia since the late 1950s. She started writing at the age of 20 but it was not until she was 53 when her first novel was published; she wrote 15 novels, three short stories books and three non-fictional books. Her publications became acknowledged in the 1980s with the revival of women's literature. She received several awards (Hackett, 2007), including the Miles Franklin Literary Award, the most prestigious one in Australia. Her narrative is well-known and appreciated as part of the Australian literary heritage. Her books are: *An Innocent Gentleman* (2001), *An Accommodating Spouse* (1999), *Love song* (1997), *The Orchard Thieves* (1995), *The Georges' Wife* (1993), *Cabin Fever* (1990), *My Father's Moon* (1989), *The Sugar Mother* (1988), *The Well* (1986), *Foxy baby* (1985), *Milk and Honey* (1984), *Mr Scobie's Riddle* (1983), *Miss Peabody's Inheritance* (1983), *The Newspaper of Claremont Street* (1981) and *Palomino* (1980). The short stories books collection and radio programs are: *Fellow Passengers: Collected Stories of Elizabeth Jolley* (1997), *Off the Air: Nine Plays for Radio* (1995), *Woman in a Lampshade* (1983), *The Travelling Entertainer and Other Stories* (1979), *The Well-Bred Thief* (1977), *Five Acre Virgin and Other Stories* (1976).

Jolley was also professor of creative writing at Curtin University – Perth, Australia. Several of her students became laurate writer; the most well-known is Tim Winton. She was an avant garde writer, she wrote about controversial topics in her time. Professor Webby indicated that

Jolley's work was important because she was the first female writer to abandon the realist style.... She played games with the reader by mixing fiction, fantasy and dreams in a way that only male authors such as Peter Carey, Michael Wilding and Murray Bail did, Professor... Some of her earlier writing was regarded as controversial ... part of it was that she wrote about sexuality and lesbianism and that was considered improper for a woman writer (Taylor & Gosch, 2007).

I had the chance to meet her in early 2001 and here is part of a long interview that she kindly accepted to do. The idea was to allow her to speak freely about literature and her experience as a writer. I found a very humble Elizabeth Jolley, quiet and in her place I had the pleasure to meet this great writer. 1

E: Elizabeth Jolley -

B: Head of the School of Communication and Cultural Studies at Curtin University

R: Rosa

R: I would like you to say your name please, your name

E: Elizabeth Jolley... you may

R: That's for the recording

E: Alright, yes. It's just that I don't feel very competent in a scholastic way to say anything about the Australian writing, except, of course that it has changed over the years, but... ah that's true in Europe as well.

R: Yeah..., you are part of Australian literature you are one of the representatives of Australian literature, ... I was speaking to my friend Alba, and since she arrived here

she was fascinated with your work, and she told me “there’s somebody here that will be so interesting to know her work” and that’s how, little by little I started to know about you being here in Australia, and I said to myself “If once I go to Perth I would like to speak with her, but issues more related to your work because you are one of those persons that I would like back there (Venezuela) people to know. So the interview is more about how you started writing... it doesn’t necessarily have to deal with the history of Australia, because that’s one of the things... I mean that’s one of the things that have been ...

E: Been explored

R: Been explored... that’s right, but I, I’m just more interested in your opinion, your perspective as a writer.

E: Well I... I as a writer I don’t... I didn’t really look back on my own work, but if I do look back on it, I do see that I’m already very regional, here as I would have been in England, of course, ah regional writing in England means away from London, and eh in the North Midlands, I would have been if I’d got to it there, I would have been a regional writer in England and of course we are regional here, especially with the settings and... and um trouble with drought and flooding, that kind of thing, eh, the rather fierce Outback and the terrible deserts which are very beautiful really and things like cane toads escaping and poisoning people, but I’ve noticed, I’ve looked back and my books are set in definite small, you could help me with this, small areas in which I have put my story or something which I recognize are both here in Western Australia. People who are reading here will know some of the background to the book because at that when I’m writing right what’s right near me

you see. I don’t know whether that’s good or bad, I didn’t realize I was doing it really.

R: And how do you feel being here have, have changed, how have your writing changed since you arrived here and how your perspective have changed now?

E: You. You mean in writing?

R: yeah

E: Well when I first came out I hadn’t written very much, I hadn’t been published or... I had I think I had one story on children’s radio, didn’t or something like that. I think it... there were difficulties that I didn’t understand when I first came here. I didn’t realize that we had come to the lesser part of Australia from the Eastern seaboard in Melbourne for example, this was really not on the map, and one of the troubles about writing, people just didn’t get their work published themselves, had their books printed without any editing and that gave a sort of poor name to the writing, I couldn’t have said that straight away, that was something that I discovered as years went by, when I looked at people’s books and so on, and um it hadn’t ever occurred to me that the other side of Australia didn’t think much of this side you know, it didn’t bother very much because my husband for a very specific work, librarian at the university of WA (Western Australia), and I in a beautiful way came with him, now I’m here by myself, I’ve got no reason to be here really... and the children grew up and they grew up rather differently from the way they would have done in England, because we lived between the river and the sea to start off with we’re on a kind of big playground... I know... I know they’ve ruined Perth with big buildings, but if you’d seen Perth when it was when we saw it, it was charming

R: And you like those first writings that you had, I mean when you arrived here, ... you arrived in fifty nine if I'm not mistaken, so how have you changed I mean from those first years to

E: It's not

R: now

E: It just is exploring different relationships really that interest me and people in their marriages in their lives I like to stare at people and imagine something about them and write it down, I don't write the truth down

R: ha, ha, ha... so what happened in the book Love song?

E: What happened...?

R: In the book...

E: Well I don't think anything much happened

R: ha, ha, ha

E: only in people's minds I suppose

B: No, she's asking was that factual or historical I think.

E: No it was fiction, very much fiction, but fiction on general knowledge of the human predicament really, the different illnesses and things or things that happened to people come to put into a novel in a fiction, but still maintain a kind of truth, but with Love song I think it was very bad luck that ped... pedophilia was on the news all the time just at the time which... and people you'd be surprised... intelligent people writing reviews and so on just fell with this idea. There isn't a, a scene of pedophilia in the book, but it isn't even suggested, it's only that my character has been having a treatment and is now free you know, but it doesn't really give... people built into it enormously, I've been surprised. They're very creative people you know

R: Ha, ha very creative readers, and as far as I know, I mean it's what I've perceived as an outsider in Australia. Ok. There are people from the West I have met, some of them and they say they are different from the East, what happened in Sydney, Melbourne, it's different, they say we are a different country.

E: Now that they're doing their best to be the same... you know there are buildings and all the different things that are going on, I don't think it matters

R: Establishing as a writer, I mean... establishing as a writer from the West is it still very hard, very difficult compared to the emerging writers from the East?

E: I think that... I think that Western Australia on a point of view of writing are on an equal thing, I mean I haven't studied it in figures to see how many people aren't being published who are writing you know I'm sure there'll always be a lot of people who won't get published because what they're writing is too dull, but you can't say that, you know I mean that's one of the sad things... and equally in Sydney there will be people who don't get published or if they do the book sinks at once, ah and especially the one book that people have, unless like you go on in a place like Australia and I think it would be the same in England and in Europe in the cities ah, if you want to stay in print you then have to have another books coming out, you can't, you can't be kept in print with just with just one book unless it's something rather spectacular.

R: Ok.

E: One of the nice things about Penguin books being that they no longer, you no longer have to go to another publisher first, but you can go directly to Penguin that makes an enormous difference to someone like

me, you see, going to another publisher... that wasn't interested in what I was writing I might now have the good fortune of publication that I've had.

R: Was it very hard for you when you started?

E: Oh yes it... people didn't even want to know about you ranking from Perth, in fact I sent three radio stories to England to my sister, they'd been turned down by the radio in Sydney and I sent them to my sister and I said "Just submit these to a radio will you" and she did and they were taken, because they'd come from England, you see that kind of attitude

R: So we're talking in the sixties?

E: Talking... talking in the early sixties yeah, the odd story and so on and I'd written a novel then, but it was a dreadful novel I've still got it, I might bequeath to Bryan.

R: Ha, ha, ha

E: I did write some longer things, but I've rewritten them since, ah when I began to understand more about black comedy and some sort of humor to lift human endurance rather... ah, but I don't know what else I can tell you.

R: But well, we can talk about history, would you believe that in the sixties it was difficult to publish because you were not Australian or that you were in Perth, or it was a woman writer. What do you think?

E: I don't know because I didn't understand the background of writing and publishing, I knew what it was like in London, and I knew that I didn't have any chance from the North Midlands or Scotland in London you know what I mean? So I didn't really I hadn't gotten enough written anyway to submit... and because I wanted to write I did go on writing and when I did submit I of course did have a number of manuscripts which

was a great help. I discovered that publishers like to see more than one theme you know I had no head for the business side of it, I didn't know about that.

R: When you started working in your novels... how do you think it would have been different your stories if writing, being in this setting or being in another setting for example. Perth or Bini, Sydney?

E: If I'm using a background, I like to use something that I have some feeling for, even if I'm going to change it, and ah... I suppose I'm... I'm kind of quite loyal to Western Australia, but I don't really think about it much ah until somebody asks me.

R: In Australian literature you, you are one standing point, and how do you feel about that?

E: Oh, what do you mean?

R: You are one important writer in the Australian literature...

E: Oh!

R: How do you feel about that?

E: Well I quite like to be a writer, yes...

R: How do you feel being identified as an Australian writer?

E: I don't mind that at all, in fact I was at a festival or something where I was described as an English writer in Toronto, that gave me a shock, but I hadn't thought about whether, I don't think of myself as Australian at all, ah I'm not a bit interested in tennis and cricket so I'm right out from being...

R: Ha, ha, ha

E: I was having morning coffee with a doctor friend of mine, who puts his alarm on in the middle of the night so he can watch some hideous match somewhere, I can't understand anybody doing anything like that. Ah... I don't really, what were we talking about, I lost the thread.

R: We were talking about how do you feel about when people ...

E: Oh yes, well... well at the same... at the same time in Canada I was introduced as an Australian writer, and I was quite upset at not being said a West Australian writer you see which gave me a shock, because really I hadn't bothered about the rest of Australia. It's such a large place, you can't think about it all the time, you know. And if there are lots of problems everywhere, and ah terrible plane journeys if you got to get anywhere you know, can't get anywhere easily.

R: Oh yes, but it's interesting that, that sense of identity and what people as well, how they look at us and what I mean you represent and obviously if you read or if you speak with somebody, they will say oh yes she's a famous Australian writer, mean just last week I was speaking with somebody that works with literature and said, oh if you have the chance to speak with her that would be great. Mean she's such a prolific writer and a very good writer yeah. So that's the way people perceive you I mean, that's what I asked if you would have written differently if you were in Perth or in Darwin or in Sydney.

E: I don't know if I can answer a question like that, people ask me if I had stayed in England how would I have written or would I have written, how do I know? Put it in this way I've always wanted to write and when I was a little girl I got slapped for writing in my writing books at school before the teacher had said what we had to do. He slapped my wrist you know, haven't ever forgotten that... it was only gentle you know, but the... I you see, how can tell how you might react in another place. One of the beauties of coming to the university in Western Australia

was this, a housing, a whole road of little houses and we had one of them to come in to, all were people from at the university with their children all the children hardly disturbed at being uprooted and removed across the world and uh, but you met an awful lot of very nice people, good friends and people we knew having lived in Australia. One of a few couple married people were from Melbourne and they one of them wives, the math professor's wife insisted on buying my meat for me, oh she was Jewish you see and she had this Jewish butcher, well we had meat that we had never eaten before. Every week we got frankfurters and topside mince, boiled beef; the red boiled beef. Do you know that? A pink beef that you had to boil it, oh I ruined it, I couldn't cook it and take it out at the right minute and then it'd get cold and then you'd slice it, it's a sort of... we don't have it now... I buy our meat and then we don't have money. I was quite pleased to have somebody buy my meat, it was much more than we would spend on it that...

R: Do you read other Australian writers?

E: I read like Kate Granvillee and Ellen Garner, we're all very good friends.

R: Ok

E: And Frank Moorehouse I mean we're quite fond of him, though I think he's been a bit offhand about me, sometime I don't know...

R: Would you ever write about how you feel I mean that... that kind of experience that you were telling me like being identified as an Australian writer or Western Australian writer. Would you write about that?

E: Well I have written, haven't I... ah about in a book of sort of little... chatty little essays called Central mischief...

R: Oh ok.

E: I've written my reactions and things in there, I think that would be... and I think that because ... a lot of people know me and so they recognize things in the writing that other people who don't know me or don't know where I live or how I live wouldn't recognize, but then you don't need to recognize the author in a story, in fact it's it better not to...

R: Well...

E: Unless you were writing and reading a biography or something...

R: That's right, that's right and I mean, sometimes you use the literature like in our case we use for teaching for teaching English as a foreign language, so sometimes I mean the... the students are curious and they want to know about the writer, how can we know more about this writer, it all depends how what approaches are we working with.

E: Yeah, well I... of course you see I haven't studied literature after leaving school, except that I did study it, but in a different way and of course my husband was a wonderful teacher really, though he wasn't actually teaching me, but it so happened because of his work and his interest, but ah... sorry I'm getting lost again... I can't say that anything that I, I think what I read at school might have led me into more reading, cause we did read at my boarding school we did read, we did read a lot we had a lot of time for reading, we had a good library there... ah I think very much that you can't write unless you read, and a lot of people don't read... I mean when you take credit writing classes for mature age students, they get to like it to find out how nice it is to read.

R: So in your classes now. Do you make them read or do they write as well?

E: They write their assignments... written assignments there are written pieces from one week to the next, on a subject that I have chosen for them, the whole lot writing this from the same beginning, but then listening to how each person has used them, we read them at the table you know... but... then we were reading Euripides this morning so... I mean we started on the *Medea*, well for the structure of the Greek grammar and they got quite carried away, and one very pale girl was reading and she was quite flushed and looked very well after the class.

R: Ha, ha, ha

R: She really gave herself up to it she enjoyed it, very pale sulky girl I made her *Medea*, ah... just to see if I could cheer her up a bit.

R: Ha, ha, ha now when do you review what the students are writing...

E: When do... when do I read the...

R: Do you read what they're writing?

E: I have to go home and read them, I have to give them marks too, I gave them all the same marks last week and I said I was just trying an experiment and then the same mark to all of them and they weren't to go like school children and look at each others marks, they all got the same. Later on I would reassess my marking from my notes and things and sort it out. I get irritated when they rush for an assignment and all they want to see is a mark, so sometimes I don't put a mark and they have to wait a bit longer.

R: How.. it's very curious like in the sense... I mean creative writing and now to work with that in the sense that the world has a long history and there are many things that we don't know and... what I might be writing or doing, in some place in the world, maybe somebody else is doing at the same time.

E: That doesn't matter because all through

the years have been the same story rewritten and rewritten

R: Ok, so that creative thing come from the personal touch and style that each one...

E: Yeah it's the ehm, writing fiction is a personal imagination.... I think I've finished really I...

R: No we were talking about, that, is that personal touch and each individual's experience...

E: Well you see when you listen to a table full of students all reading their half page or three quarters of a page, on something that was given to them the week before to think about, it's amazing how interesting it is to get... eh all the different approaches, and this is what I think helps students to... to go on writing, They can collect fragments and start, perhaps a story or novel even if they don't finish it.

R: Eh, sometimes I find it's hard for some people, they have wonderful experience, but they don't want to write, I mean they are afraid of writing.

E: Well not everybody should write...

R: Ok

E: I mean they can have a try at writing and if it isn't their way, see I could never do needlework and I'd be absolutely bored, I'd be bored, I'd be bored stiff to be baking cakes and putting pretty decorations on them. Whereas there are women who can do such things that they like doing, but it's amazing how people think that they're going to just knock off a novel you know...

R: Yeah

E: And then they're disappointed they don't realize that it has to be written about three times or four time before it's finished you know.

R: How hard has it been for you?

E: Oh, very hard, it nearly kills me, and the editorial have do many... they have a proof reader who's about... you know, sixteen or seventeen years old who want to change my prose style you know... it, it's even harder it's a very difficult time I think.

R: But, I guess, like... I mean at this moment, do you still, you're not facing that same situation, now I mean there is a sense of respect for what you are writing, I guess that situation you experienced earlier in your career.

E: Oh, I've just had trouble with a proof reader just now.

R: Oh yeah?

E: Yeah, and... and it shocked me really that anybody should want to alter what was a figure of speech from the North of England. I've got a character who's exasperated and she's saying something like "It's just like the thing that this happened" You see it's just like the thing, well that's a figure of speech when we're fed up because something has gone wrong isn't it? Well this girl wanted to take that out, and I had to fight for it.

R: Has the girl ever been there? Ha, ha, ha... that's the interesting situation. I was... I was reading that book, and I was enjoying the... sometimes phrases in other languages. I mean I like that, but there are peoples that they don't. Yeah and I just wonder, I mean it can be very hard sometimes.

E: And you can get very tired re...redoing something, on the other hand I can also take the hint when the ending of the novel isn't good enough, I rewrote it about six times, really you're worn out because you feel you are just going over ground with a steamroller or something and nothing getting anywhere you know, it can be very wearing.

R: Umm, well I mean it has been really

good, I mean... you said you cannot help, of course you can help, I mean.

E: Yeah.

R: I think your experiences are... are really, are really good, yeah.

E: the thing is it made an enormous impression being on the ship for example. Ah, but you don't actually write the same... the same thing that it was at the time, you alter it making it into a fiction and use bit as bit of background and that kind of thing and I feel very grateful really to have had the traveling experience, but I don't sit down and write word for word a travel story or article or something, I did do one little article on traveling and that was for the Qantas magazine and I'm not all that proud of it, but I was surprised that I could do anything.

R: Ha, ha, ha

E: People can read on the plane.

R: Ha, ha, ha, well, it has been my pleasure and thank you very much for sharing

E: Well I feel I've been completely inadequate, but ah...

R: No, not at all because I mean... it's sometimes we study writer, we read the novels, but we don't know, what else or what can we speak with them? What can they say? And I mean, they are normal people, they also have faced rejection and all kind of experiences.

E: Yes this is where you're lecturing is it?

R: Yeah, and back in Venezuela working with literature, but I want to start working with Australian literature, back there, I mean it won't be a subject, but I think at least the students could have one writer to start working with and could be one book, let's read this book...

E: Yeah.

E: They're doing something like this in

Oviedo in Spain, some women there were very interested in...in...in attaching studio... a student to an Australian writer in a way and.

R: That could be really, very interesting, and if they're doing that. Our programs have been very much based on... North American and British Literature. I am referring basically in English departments.

E: Umm

R: Maybe in Spain they are doing that at the moment, but I can't remember that three four years ago it was, there was nothing, and I remember even going to the United... in ninety seven going to the United States trying to find information and bring some books with me to Venezuela because we wanted to start to start like, an elective course with writers from different places of the world, not though the other two countries and I mean... I just found one book about Australia that had short stories. The rest, I mean, I couldn't find any, but then being here I think that there are, there is that idea of right... reading meaningful text. For example: a student in Venezuela in a tropical weather, maybe reads the snow and the snow makes no sense to him.

E: Yeah. That's true in Australia as well.

R: I'll try to gather the more data I can and then once I go back, they have to work with that.

E: And, do...do you have radio lessons and things like that?

R: We have very few of that, there are some universities that they do, but really not Ah... let's... we are a developing country and as... most developing countries we have problems with technology.

E: But I get very bad writing that's been done on computer

R: Ha, ha, ha...

E: Hurried, hurried little squashed up lines, you know, and then big blank sheet of paper.

R: Yeah.

E: Not an idea in the piece.

R: Yeah, and I mean this is more or less the situation, and for example; most of what we get from readings is what comes from The United States and Canada, that's the other side... part of the story, so.

E: Well I think we're very lucky in having an, an American person as Head of department, umm, for example... Bryan gave me a class. Was it in 1976? When I had my first...

B: Eight.

E: I'd, I'd already got Pray like a virgin published, hadn't I?

B: That was twenty six.

E: I had one, one... one book published and Bryan had... gave me a class and I've been here ever since.

R: that's good, yeah, rather... but I mean... think it's great, I mean... working in the communication area and to have people from different tendency, from different areas of the world, that is part of what it is, I mean... and this is also what this country is about as well.

E: Yeah.

R: Having different culture, mean... not just background, it's not just the...

E: Yeah.

R: Background or coming from different cultures, also coming from different areas of knowledge.

E: Yeah.

R: That is also making... makes a huge difference in a department in a school if you...

E: Yes, because certain problems occurring in one place don't occur in another, do they?

So.

R: Oh, definitely... yeah.

E: Well it's been very nice talking to you.

R: Yeah thank you very much, I'm very pleased.

E: Hope, hope I've offered something useful, and... and when you mentioned it, I thought at once that it ought to be something else.

R: Ha, ha, ha... like, when ah, see, you're working basically with creative... creative...

B: Writing...

E: Well... well we've got...

B: No, but you should say you are!

E: Oh, I am, yes I'm, I'm. Yes I'm, but I use literature a great deal. I mean I would say even the course is more literary than writing, but, but the two do go together you see, I think, I like to think of creative writing approach to which literature, something like that. Cause when people start to write something, they need something better to read that, than they have been reading in the past.

R: Now, what are your plans, what plans do you have for now, on more books?

E: I might just get my, passing order ready for when I die.

R: Ha, ha, no, but I mean there's more for you to write.

E: I don't know, I have to say something I like having a book bothering me, ah you know, but, it's a bit... bit too close to the one I've just finished.

R: Well, thank you very much, yeah.

E: Well thanks for coming.

R: For your time and it was a pleasure.

¹I appreciate the support of Alba González who was instrumental to get this interview with Elizabeth Jolley

References:

Dribble, B. (2007). ASAL mourns Elizabeth Jolley. Association for the Study of Australian Literature. Available at: <https://web.archive.org/web/20070701015503/http://www.asc.uq.edu.au/asal/index.php?apply=18&menu=news&order=18&extra=default> Accessed: March 1st, 2018

Taylor P. & Gosch, E. (2007, Feb 19). Author Elizabeth Jolley dies. Perth Now. Available at <https://archive.is/20121230123018/http://www.perthnow.com.au/news/western-australia/author-elizabeth-jolley-dies/story-e6frg13u-1111113024684#selection-1667.2-1667.30> Accessed: March 3rd, 2018

Hacket, J. (2007). Vale Elizabeth Jolley. Curtin University of Technology. The VC' Note. Available at: http://ovc.curtin.edu.au/notetostaff/2007/070220notetostaff_pdf.pdf Accessed March 1st, 2018

Rosa Lopez de D'amico es Doctora en Filosofía. Es profesora Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Maracay, Venezuela y Coordinadora General del Programa Nacional de Formación Micro Misión Simón Rodríguez en Lengua Extranjera: Inglés.

"Interview conducted during my Postdoctoral Fellow at the University of Sidney-Australia".

Gonzalez, Cesar

**Cesar A. González Álvarez es Magister Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Es profesor de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, su correo electrónico es: cesargonzalez39@botmail.com.*

Recibido: noviembre 2017 Revisado: enero 2018 Aceptado: febrero 2018.

Resumen

El presente artículo expone los resultados obtenidos a través de una investigación cuyo propósito fundamental fue el de describir y analizar las actividades pedagógicas diseñadas e implementadas por un docente en una clase de ILE para niños con el fin de promover el desarrollo de la competencia comunicativa oral de sus estudiantes. Dicho estudio se enmarcó bajo el paradigma cualitativo de investigación, cuyas herramientas etnográficas para la recolección de los datos incluyeron: la observación directa, entrevistas semi-estructuradas, notas de campo y grabaciones de audio y video, entre otras. Para llevar a cabo la investigación, se seleccionaron dos estudiantes y el docente del curso como los participantes más importantes. Los hallazgos más importantes derivados del presente estudio sugieren: (1) el efecto positivo que tuvo la implementación de diversas actividades de tipo pedagógico sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes. Entre las actividades más relevantes diseñadas e implementadas por el docente del curso para el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes destacaron: los juegos, las actividades culturales y las entrevistas a hablantes nativos del inglés. Estas actividades lograron involucrar a los estudiantes en situaciones auténticas de aprendizaje, (2) las actividades implementadas por el docente lograron captar el interés y fomentar la motivación de los estudiantes. El alto grado de motivación de los estudiantes en el aula de clase hizo que éstos participaran de manera activa, y (3) la motivación de los estudiantes les permitió identificarse con la comunidad lingüística que habla el idioma que aprenden, en este caso el inglés, lo cual tuvo un efecto positivo en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes.

Palabras clave competencia oral, motivación, actividades significativas.

El Desarrollo de la competencia oral en un curso de inglés como lengua extranjera a través de la implementación de actividades significativas

Abstract

This article reports the results found through study carried out with the fundamental purpose of describing and analyzing the pedagogic activities designed and implemented by an instructor of a children's EFL class to promote the students' development of oral proficiency. Such study was framed in the qualitative research paradigm, which included the following ethnographic tools for data collection: direct observation, semi-structured interviews, field notes and video and audio recordings, among others. To carry out the research, two students and the instructor were selected as the most important participants. The most important findings derived from the present study suggest the following: (1) the most outstanding activities designed and implemented by the instructor of the course in order to improve oral proficiency in the "Activities" course were: games, cultural activities and interviews to native English speakers, (2) the activities implemented by the instructor caught the students' attention and promote their motivation. The high level of motivation in the classroom generated participation in the activities, and (3) the students' motivation allowed them to identify themselves with the linguistic group that speaks the language being learned, in this case English, which, in turn, had a positive influence on the development of the students' oral proficiency.

Key words oral proficiency, motivation, meaningful activities.

1. Introducción

Históricamente, el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha visto influenciado por los postulados psicológicos y filosóficos de dos grandes modelos de enseñanza: El Modelo de Transmisión o Conductista y el Modelo Transaccional o Constructivista. Cada uno de estos modelos de enseñanza ha dado origen a diferentes métodos y enfoques de enseñanza que han asumido la enseñanza de la lengua bajo concepciones muy diferentes (Brosh, 1996). El impacto que estos modelos de enseñanza han producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha visto reflejado en la manera de abordar cada una de las modalidades de la lengua, es decir, la expresión escrita, la comprensión escrita, la expresión oral y la comprensión oral.

Aunque el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela, en la teoría, favorece el aprendizaje de la lengua para el acto comunicativo, en la práctica pareciera prevalecer el aprendizaje formal de la lengua, es decir, el estudio del componente gramatical prevalece en la práctica pedagógica de los docentes de lenguas extranjeras (Riveros, 1997; Plata, 2000; 2002). Además, Beke (2015) y Plata, González y Ruiz (2017), en sus estudios sobre la enseñanza del inglés en la escuela secundaria venezolana, señalan que los docentes no tienen definido claramente qué enfoque usar al momento de impartir sus clases y que aún prevalece una visión tradicional en la enseñanza de la lengua. Como consecuencia de esta visión de enseñanza, el desarrollo de la competencia oral bajo un modelo conductista se limita a la repetición y memorización de ejercicios y

diálogos descontextualizados que carecen de un uso y valor práctico ante los ojos de los estudiantes y que no favorecen el desarrollo de la competencia oral de los aprendices. Plata, et al (2017) sostienen que existe una clara relación intrínseca entre las experiencias de aprendizaje basadas en enfoques tradicionales, como la memorización y ejercicios de repetición y el escaso desarrollo de la lengua inglesa.

Por ser el desarrollo de la competencia oral una prioridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Lange, 1994; Brosh, 1996), esta investigación tiene como objetivo principal describir y analizar las estrategias pedagógicas diseñadas y puestas en práctica por un docente que imparte clases de inglés como lengua extranjera en un instituto privado de idiomas ubicado en una ciudad al occidente de Venezuela a un grupo de niños para lograr el desarrollo de la competencia oral de sus estudiantes. Igualmente, se investigó el papel que juega la motivación de los estudiantes en el desarrollo de su competencia oral.

Esta investigación estuvo orientada por las siguientes preguntas de investigación:

- 1-¿Qué tipo de actividades y estrategias pedagógicas pone en práctica un docente para desarrollar la competencia oral de un grupo de niños que asiste a un curso de inglés como lengua extranjera?
- 2-¿Cómo describen el docente y los estudiantes de un curso de inglés para niños el rol que juegan las actividades auténticas de aprendizaje en el aula de clase en términos del desarrollo de la competencia oral de los estudiantes?
- 3-¿Qué aspectos de la clase son particularmente efectivos para promover y mantener la motivación e interés

de los estudiantes por aprender la lengua inglesa?

4-¿Qué papel desempeña la motivación en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes?

2. Estudios previos y constructos teóricos.

En la siguiente sección se presentan algunas investigaciones cuyo objetivo ha sido estudiar y analizar las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo de la competencia comunicativa oral del inglés y el papel que juega el elemento motivacional en el desarrollo de dicha competencia.

Varios estudios indican que las estrategias docentes, como las actividades lúdicas, pueden desarrollar la competencia oral de los aprendices (Ortega, 1992; Martínez, 2003; Scott, 2005). Los resultados más importantes arrojados por estos estudios indican que la interacción comunicativa es fundamental para el desarrollo lingüístico. Esta interacción comunicativa se puede promover a través de la implementación de juegos. Estos estudios evidenciaron que los juegos contribuyeron a captar el interés y la atención de los estudiantes, estimulando su participación activa en el aula de clase. Igualmente, las actividades lúdicas favorecieron la espontaneidad comunicativa de los estudiantes. Por su parte, Alcedo y Chacón (2014) concluyeron que incluir el elemento lúdico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera marca la diferencia entre un modelo tradicional y un modelo constructivista. Este modelo de enseñanza tradicional es el que ha caracterizado el sistema educativo venezolano durante muchos años. Esto ha hecho que el

estudiante se sienta desmotivado a aprender la lengua y lo ha aislado del sentido funcional de la misma.

Otras investigaciones han demostrado la estrecha relación que existe entre el elemento motivacional y el desarrollo de la competencia comunicativa oral del inglés (Tremblay y Gardner, 1995; Wen, 1997; Norstrom, 2010). Los resultados de estos estudios coinciden y evidencian que la motivación de los estudiantes influyó de manera significativa en el desempeño académico de éstos con respecto al aprendizaje del idioma. Igualmente quedó demostrado que la motivación de los estudiantes es mayor cuando son expuestos a un aprendizaje auténtico y significativo, cuando los estudiantes le encuentran un uso práctico a la lengua que aprenden. La aplicación de los postulados del lenguaje Integral en el aula de clase hizo posible que los estudiantes de este curso fueran a expuestos a un tipo de metodología que les permitió participar de manera activa en su proceso de enseñanza, lo que por consiguiente aumentó sus niveles de motivación.

Constructos Teóricos

Las concepciones pedagógicas actuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera están caracterizadas por la aplicación del Enfoque Comunicativo, a partir del cual el objetivo de la enseñanza de la lengua presupone desarrollar la competencia comunicativa del estudiante (Haigh, 1997; Hedge 2010, Lee and Van Patten, 2003). De igual forma, este enfoque de enseñanza busca propiciar el desarrollo de una actitud diferente ante el idioma, caracterizada por la conciencia de para qué

le sirve, cómo hacer un uso eficiente de él en cualquier situación comunicativa en que se encuentre, así como utilizar las estrategias adecuadas para negociar significados (Lee McKay, 2010).

Enfoque Comunicativo

Richards y Rodgers (1986) señalan que los postulados teóricos del Enfoque Comunicativo se basan en los principios de la comunicación, el de las tareas y el principio del significado. El principio de la comunicación plantea que las actividades que involucran al estudiante en un auténtico acto de comunicación promueven el aprendizaje en el aula de clase. Por su parte, el principio de las tareas se refiere a la implementación de actividades en las cuales la lengua se usa para llevar a cabo tareas que tengan significado ante los ojos de los aprendices. Cuando los estudiantes le encuentran un uso práctico y auténtico a la lengua que aprenden, se sienten más motivados e identificados con el aprendizaje de la lengua. Stern (1983) y Marinova-Todd (2000), sostiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua se ve fortalecidos cuando los participantes se involucran en interacciones comunicativas significativas. Finalmente, el principio del significado indica que el aprendizaje de la lengua, cuando es significativo para los aprendices, permite que éstos participen de manera activa en todas las actividades que el docente implementa en clase. Por consiguiente, las actividades de aprendizaje dentro del aula de clase deben permitir la participación activa de los estudiantes dentro de un contexto auténtico y significativo.

El Enfoque Comunicativo también se caracteriza por presentar a los participantes

del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a los estudiantes y al docente, cumpliendo roles que son muy diferente a los roles que éstos cumplían en un método regido por el modelo conductista. Brown (2001) señala que el docente que diseña sus clases bajo un enfoque comunicativo se convierte en un facilitador del proceso de comunicación entre todos los participantes de la clase. Igualmente, el docente comunicativo es el organizador de todas las actividades que se realizan en el aula de clase. Las teorías de la lengua y del aprendizaje que sustenta al Enfoque Comunicativo hacen de éste algo innovador en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Por otra parte, el Enfoque Comunicativo presenta al aprendiz como un participante activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante se convierte en un negociador de su propio aprendizaje. Asimismo, el estudiante, bajo el Enfoque Comunicativo, funciona como un ser que puede desarrollar un proceso de aprendizaje mucho más autónomo que el que caracteriza a un método de enseñanza tradicional. Cuando se trata del desarrollo de la competencia oral de la lengua, Ortega (1992) señalan que ésta se logra a través de la aplicación de actividades y estrategias de aprendizaje auténticas y significativas; es decir los aprendices deben participar en un proceso de enseñanza-aprendizaje que les permita interpretar la realidad del mundo que los rodea a partir de la lengua que aprenden. Por otra parte, Goodman (1989; 2003) y Vygotsky (1978) plantean que el aprendizaje se lleva a cabo cuando los grupos se involucran en una interacción social y significativa, a través de actividades grupales en las cuales los aprendices

intercambian sus ideas, opiniones, aportan cosas nuevas que les sirven de provecho individual y colectivo. Estas interacciones entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje hacen de éste un hecho social altamente significativo.

Los postulados teóricos filosóficos del Enfoque Comunicativo se enmarcan dentro del modelo transaccional que buscan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y especialmente el fomento de la competencia oral de la lengua a través de actividades significativas que involucren a los aprendices en situaciones auténticas, en las cuales el uso de la lengua que se aprende es fundamental para llevar a cabo las tareas asignadas por el docente. Es importante señalar que no solo el modelo de enseñanza usado en el proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel vital en este proceso sino que también existen otros aspectos cruciales como las estrategias pedagógicas y la motivación.

Estrategias Pedagógicas

Las estrategias de enseñanza o pedagógicas aplicadas por el docente en el aula de clase son parte fundamental del hecho educativo. Díaz (2002) define estrategias pedagógicas como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 22). En vista de tales argumentos en torno a las estrategias pedagógicas, se puede decir que el docente con el fin de lograr sus objetivos con mayor facilidad y en pro de un desarrollo integral de los estudiantes, planifica y ejecuta estrategias que le permitan, de una u otra manera, generar una interacción cognoscitiva con

un verdadero alcance significativo. Por otra parte, Picardo, Balmore y Escobar (2004) definen estrategia pedagógica como “Un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante” (p. 61).

Una de estas estrategias pedagógicas son los juegos o actividades lúdicas. Jiménez (2002) indica que la lúdica es “una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir encierra una gama de actividades donde se cruza el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento” (p. 42). Por otra parte, los juegos constituyen una magnífica oportunidad para que los niños inventen e imaginen, y a través de estas lúdicas los niños se identifican más con el idioma que aprenden (Halliwell, citado en Rodríguez, 2012).

Motivación

Otro constructo de suma importancia dentro de esta investigación es la motivación. Cook (1991) plantea que “el grado de motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la segunda lengua o la lengua extranjera los afectará poderosamente” (p. 3). Asimismo, Davies y Elder (2004) establecen que es fundamental en el proceso de adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. Según Larroyo (1976) la motivación es una condición del aprendiz que lo impulsa a hacer una cosa

que le atrae o le interesa. Gardner y Lambert (1972) distinguen dos tipos de motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación integradora y la motivación instrumental. Falk (citado en Norris, 2010) define la motivación integradora como aquella en la cual el estudiante se interesa y admira a la gente y a la cultura que habla el idioma que está aprendiendo. Además siente el deseo de conocer e incluso de integrarse a la sociedad en la cual se habla el idioma que aprende. Hudson (citado en Norris, 2010) señala que la motivación instrumental se caracteriza por el deseo de obtener algo práctico o concreto del idioma que se estudia. Generalmente, este tipo de motivación no conduce a una integración social del estudiante con la comunidad que habla la lengua que se aprende; a veces ni siquiera existe el deseo por parte del aprendiz de que esta interacción ocurra.

3. Metodología

La presente investigación es un estudio de casos enmarcado dentro del paradigma cualitativo de investigación (Glesne, 2011; Merriam, 2009; Selinger y Shohamy, 1989). Un paradigma de investigación cualitativa o naturalista sustenta los métodos más apropiados para recopilar y analizar los datos en un plan de investigación que esté enfocado hacia el hallazgo y la comprensión de una unidad o fenómeno social a partir de la perspectiva de los datos objetos de estudio. Glesne (2011) sostiene que 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). Por otra parte, en un estudio

de casos, el investigador se interesa por describir el desempeño o desarrollo de uno o más participantes de manera individual, ya que se cree que el desempeño individual es más revelador que aquél realizado en grupos grandes. Merriam (2009) plantea que el estudio de casos es particularista, descriptivo y heurístico y permite describir en detalle e indagar a profundidad un caso en específico.

3.1. Lugar y Participantes:

Este estudio se realizó en un conocido instituto de idiomas ubicado en una ciudad del occidente de Venezuela, donde se enseña inglés como lengua extranjera y español como segunda lengua. Este instituto se ha llamado Instituto Ohio por razones de confidencialidad. Los cursos que se dictan en el Instituto Ohio, tanto los de inglés como los de español tienen como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes. Específicamente, se escogió como escenario de la investigación una de las clases de niños denominadas “Activities”.

Los participantes en el estudio fueron dos niños de la clase de *Activities*, el docente de la clase y la directora del Instituto. Es importante señalar que los criterios que prevalecieron al momento de hacer la selección de los participantes fueron sin lugar a duda la filosofía de enseñanza de la institución, la edad de los niños participantes y la voluntad de todos los participantes por formar parte la investigación. Todos los participantes, por razones de confidencialidad y seguridad, son identificados en esta investigación con pseudónimos tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 1
PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

| Nombre | Edad | Sexo | Posición |
|---------------|-------------|-------------|------------------|
| Chris | 32 | Masculino | Profesor |
| Gerardo | 11 | Masculino | Estudiante |
| Nina | 10 | Femenino | Estudiante |
| Kally | 50 | Femenino | Directora |
| Marcia | 35 | Femenino | Madre de Gerardo |

3.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Los datos de este estudio fueron recolectados a partir de observaciones, entrevistas y grabaciones de audio y video (Fraenkel y Wallen, 1996; Villalobos, 1999). Las observaciones realizadas en la presente investigación fueron de carácter participante. Para lograr los objetivos del estudio, se realizaron observaciones directas en el aula de clase durante un período de 12 semanas. Antes de iniciar las observaciones en la clase seleccionada, lleve a cabo algunas observaciones preliminares en una clase que el docente tenía con otro grupo de niños. La finalidad de estas observaciones preliminares fue familiarizarme un poco con la dinámica de las clases de Chris.

A lo largo de toda la investigación realicé dos entrevistas semi estructuradas, grabadas en audio-cassettes- una al principio de la investigación y otra al final- tanto al docente, a los estudiantes participantes en el estudio a la directora de la institución y a la madre uno de los niños. Las entrevistas con el docente me permitieron conocer su punto de vista con respecto a los diferentes

enfoques teóricos para la enseñanza de las lenguas extranjeras y actividades que implementaba en su clase para desarrollar la competencia oral de sus estudiantes y para mantenerlos motivados durante las clases. Las entrevistas me permitieron de alguna manera realizar conexiones entre la teoría y la práctica. Las entrevistas con los estudiantes arrojaron información valiosa con respecto a la perspectiva de los niños en relación con las actividades que ponían en práctica y la forma en que estas actividades influían de alguna manera en el desarrollo de su competencia oral y su motivación hacia el aprendizaje de la lengua. La información suministrada por la directora, especialmente la relacionada con el funcionamiento académico de la institución, me permitió tener una idea general de cuál era la filosofía de enseñanza del Instituto Ohio. Las entrevistas con la madre de uno de los niños fue una manera de reconfirmar la información dada por los niños y también sirvieron para recoger las impresiones personales de esta madre con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje en el que estaban inmersos su hijo.

Muchas de las clases junto con las actividades que se pusieron en práctica en

la clase de *Activities* fueron grabadas en audio. Estas grabaciones recogieron la participación oral de los estudiantes durante el desarrollo las actividades implementadas por el docente en clase. Entre estas actividades estuvieron: entrevistas entre las mismas estudiantes, entrevistas a estudiantes extranjeros que estudiaban español en el instituto, juegos, respuestas a preguntas que el docente hacía. En total se grabaron 16 horas de clase. También se recurrió al video para grabar diferentes actividades realizadas en distintas sesiones de clase. Algunas de estas actividades incluyeron: la celebración de la fiesta de Halloween, la fiesta de despedida del curso, juegos, entrevistas a estudiantes extranjeros, entre otras. La grabación en video aportó un material muy valioso a la hora de recoger los datos, ya que me permitió captar muchas facetas de la realidad investigadas, las cuales a menudo escapan al investigador al momento de realizar las observaciones.

El rol del investigador

Mi rol como investigador se puede describir como uno de observador-participante. Villalobos (1999) sostiene que el observador-participante es fundamentalmente un observador que tiene algún tipo de interacción con los participantes de la investigación. Según Villalobos (1999), “la observación del participante puede variar a lo largo de un continuum y va desde una mayor observación a una mayor participación” (p. 23). Aquí es preciso señalar que mi actuación dentro del aula de clase fue más de observador que de participante, pues necesitaba concentrar toda mi atención en los diferentes eventos que ocurrían en el salón de clase.

3.3. Análisis

Para Anderson (1998), el análisis de los datos cualitativos es “un proceso sistemático que organiza los datos en unidades manejables, combina y sintetiza ideas, desarrolla constructos, temas, modelos o teorías e ilumina importantes hallazgos de la investigación” (p. 131). El análisis de los datos implica trabajar con ellos a fin de organizarlos, dividirlos, sintetizarlos, y buscar, mediante las distintas técnicas que se utilizaron para la recolección de los mismos, patrones para descubrir qué es importante y darles sentido (Bogdan y Biklen, 1992; Glesne, 2011; Chiseri-Strater & Sunstein, 2006). Durante el proceso de análisis de los datos, utilicé la triangulación; es decir, busqué entre las diferentes fuentes de datos obtenidos, los patrones repetitivos que emergieran (Denzin, 1978). La técnica de la triangulación ofrece confiabilidad y validez a los estudios cualitativos. En este sentido, Anderson (1998) señala que la triangulación, en las investigaciones cualitativas, ayuda a detectar errores y a eliminar prejuicios por parte del investigador, lo que va a incidir en la obtención de un estudio válido y confiable.

El análisis de los datos se llevó a cabo de manera simultánea con la recolección de los mismos. Se comenzó haciendo una revisión de las transcripciones de las entrevistas realizadas, así como de las grabaciones en audio y video de las clases, y de las notas de campo tomadas durante todo el período de observación con el fin de hallar los patrones o temas generales repetitivos. En todo momento, se tuvo en cuenta las preguntas de investigación para relacionarlas con los patrones encontrados con cada una de las preguntas. De esta forma, se establecieron dos categorías principales las

cuales están intrínsecamente relacionadas con las preguntas de la investigación y otra categoría que surgió a medida que se analizaban los datos. Estas categorías a saber son: la diversión y el aprendizaje como instrumento para el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes, la motivación como elemento fundamental para el desarrollo de la competencia oral y cómo la personalidad y estilo de enseñanza del docente influyó en el desempeño de los estudiantes en la clase de *activities*.

4. Resultados

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo fundamental de esta investigación es describir las distintas actividades pedagógicas puestas en práctica por un docente que enseña inglés a un grupo de niños y cómo estas actividades impactan en el desarrollo de la competencia oral del idioma por parte de los aprendices. A continuación se presenta una discusión exhaustiva de cada una de las categorías que emergieron a partir de los análisis con el propósito de responder las preguntas de investigación que orientaron el presente estudio. A continuación se presentan cada una de estas categorías:

Categorías:

1. La clase de *activities*: la diversión y lo formal en el desarrollo de la competencia oral.
2. La motivación: el vehículo perfecto para el desarrollo de la competencia oral en la clase de *activities*.
3. Chris: su personalidad y estilo de enseñanza, ¿un catalizador de la motivación y del proceso de

enseñanza-aprendizaje de los niños de la clase de *activities*?

1. La Diversión y lo Formal

La primera categoría destaca un aspecto fundamental en la clase de Chris: cómo el aspecto formal del proceso de enseñanza-aprendizaje y elemento divertido pueden convivir en perfecta armonía dentro del aula. La clase de Chris se caracterizó, mayormente, por la implementación de actividades que buscaban la participación activa de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, estas actividades estaban dirigidas fundamentalmente al desarrollo de la competencia oral de los alumnos, dentro de un contexto auténtico y divertido para todos los participantes en la clase.

A partir del análisis de los datos recolectados, puede indicarse que entre estas actividades destacaron las siguientes:

a) Juegos:

Los juegos constituyeron una de las secciones más divertidas y significativas de la clase para los estudiantes. Esto quedó evidenciado por la reacción de los niños cada vez que Chris realizaba uno de estos juegos para complementar el estudio de determinado aspecto gramatical o adquisición de un vocabulario específico.

En este sentido Chris señaló:

Creo que los juegos son muy importantes en cualquier clase. Hago los juegos para que mis alumnos entiendan que aprender un idioma también es algo divertido; además, este tipo de actividades se ajusta muy bien a la edad de los niños. El propósito de incluir los juegos en mi clase es que los niños se diviertan

mientras aprenden y romper con el paradigma de que el profesor está al frente y los niños escuchan y toman nota. Además, muchos de los juegos que ponemos en práctica en las clases requieren que los niños usen el inglés con bastante frecuencia.

Por su parte, Gerardo indicó:

Los juegos en la clase son muy divertidos porque siempre nos mantienen en movimiento; podemos correr y hacer cosas diferentes. Siempre hay un juego diferente en la clase. Me gustan mucho porque jugamos, hablamos en inglés y aprendemos a la vez.

Los comentarios de Gerardo y Chris reflejan la importancia que tanto los estudiantes como el docente le prestan a la presencia del elemento lúdico dentro de la clase. Por una parte, Chris tiene muy claro el rol que pueden desempeñar los juegos en el aula de clase. Los considera como un elemento que tiene mucha importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, más aun, por tratarse de niños. La característica primordial de estos juegos es que los estudiantes se enfrenten al aprendizaje de una lengua extranjera de una forma amena y divertida. De lo expresado por Chris, puede inferirse que uno de los objetivos principales que él perseguía al poner en práctica estos juegos era el desarrollo de la competencia oral de los niños, ya que la misma naturaleza del juego exigía el uso oral del inglés para llevar a cabo la actividad. Littewood (1988) señala que los juegos son excelentes actividades para desarrollar la comunicación oral de los estudiantes y garantizan la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los comentarios de Chris también reflejan su posición ante el modelo de enseñanza que debe imperar en el aula de clase. Chris considera que el paradigma de enseñanza que debe estar presente en el aula es aquel en el cual el estudiante sea el centro de atención. Esta opinión de Chris se adapta perfectamente a los postulados del Modelo Transaccional. Para Chris, los niños deben cumplir un rol activo en el aula de clase y esto lo logra a través de los juegos. La perspectiva de Chris refuerza la orientación constructivista, la cual busca que los estudiantes sean partícipes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

De los comentarios de Gerardo, se puede deducir que los juegos introducen dinamismo en el aula de clase. Los juegos implican movimiento, acción, innovación. Esta posición concuerda con lo expresado por Scott (2005) cuando señala que a través de los juegos, el niño se divierte, moviliza su cuerpo, experimenta, imita y aprende.

Entre los juegos que Chris puso en práctica pueden mencionarse los siguientes:

Fishing for vocabulary (A la pesca del vocabulario), *What is it?* (¿Qué es?), *What is there in my bag this afternoon?* (¿Qué hay en mi bolso esta tarde?), *Running for the number* (La carrera por el número).

Las principales ventajas que ofreció la implementación de estos juegos fueron: (1) promovió la interacción oral entre los estudiantes, y por consiguiente el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes, (2) fomentó el trabajo colaborativo porque los niños necesitaban ayudarse mutuamente para obtener la información, y (3) propició relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera del aula. Esto concuerda con lo señalado por Nunan

(1996) quien indica que las principales características de una clase que funciona bajo el Enfoque Comunicativo es la atención que se le presta a la interacción oral entre los participantes y a la necesidad de relacionar lo aprendido en el aula de clase con el contexto externo, es decir, fuera de la aula de clase. Estas dos premisas se cumplieron con el juego implementado por Chris.

b) Uso de cuestionarios y entrevistas para el desarrollo de la competencia oral:

Una de las actividades más comunes puesta en práctica por el docente para el desarrollo de la competencia oral de los niños en la clase de *Activities* fue la elaboración de cuestionarios para que los niños entrevistaran y obtuvieran información personal de los estudiantes extranjeros que se encontraban estudiando español en el Instituto Ohio.

Por otro lado, aunque el objetivo fundamental de los cursos dictados en el Instituto Ohio es el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes, es necesario indicar que el desarrollo de la competencia escrita no estaba completamente ausente en los cursos del Instituto Ohio. Así el componente escrito de la lengua también fue incluido en las actividades diseñadas por Chris. Esto quedó demostrado claramente en los diferentes ejercicios de escritura que los niños realizaron para preparar estos cuestionarios que más tarde usaban para llevar a cabo las respectivas entrevistas. Sin embargo, dado que el foco del presente estudio es el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes, no se profundizará en el análisis de estos textos escritos.

Los cuestionarios contenían preguntas muy básicas puesto que el nivel lingüístico de los estudiantes era muy

elemental. Debido a esta característica del grupo, había mucha participación por parte del docente para hacer las correcciones escritas pertinentes para obtener un buen cuestionario. Generalmente, los cuestionarios se basaban en preguntas para obtener información personal de los entrevistados. A continuación se presenta un ejemplo de un cuestionario realizado por los niños.

What is your name?

(¿Cómo se llama?)

How old are you?

(¿Cuántos años tiene?)

Where are you from?

(¿De dónde es?)

What is your occupation?

(¿Cuál es su ocupación?)

How many brothers and sisters do you have?

(¿Cuántos hermanos tiene?)

What is your favourite hobby?

(¿Cuál es su pasatiempo favorito?)

Es importante señalar que, para llegar a este cuestionario final, los estudiantes debían trabajar en parejas, supervisados muy de cerca por el docente. Este tipo de actividad en parejas era muy común dentro de la práctica pedagógica de Chris, quien, al respecto, señaló:

Considero que las actividades en pareja ayuda a que los niños interactúen entre sí. La idea del trabajo en pareja es tratar de romper con esa dependencia que suele crearse del profesor. En el trabajo en grupo o en pareja los conocimientos se comparten y el proceso de enseñanza-aprendizaje se facilita tanto para los niños como para el docente.

En estas ideas de Chris se puede deducir la importancia que para él tiene el trabajo colaborativo. Chris consideraba que este tipo de actividad ayudaba a formar aprendices autónomos e independientes. Igualmente, estas actividades ayudaban a crear un ambiente de solidaridad entre los niños y promovía el aprendizaje colaborativo (Brufee, 1993).

Otra razón para promover el trabajo grupal o en pareja en el aula de clase la expuso Kally, la directora del Instituto Ohio.

Las oportunidades para practicar el inglés son tan limitadas; entonces si no hacemos que los niños trabajen en parejas o pequeños grupos o con nuestros estudiantes de español, ¿dónde, cuándo y con quién más van a practicar? Debemos recordar que estos niños aprenden el inglés como lengua extranjera y una vez que salen del instituto es poco probable que tengan acceso al idioma. Si estuvieran aprendiendo el idioma en un contexto de segunda lengua, todo sería muy diferente; podrían estar en contacto con mucha gente que hablara el idioma, pero desafortunadamente no es así. Entonces debemos hacer todo lo posible para compensar esa falta de práctica que no tienen ni en la calle ni en la casa. Esto es lo mejor que podemos hacer cuando se aprende la lengua en un contexto de lengua extranjera.

Las actividades en pareja diseñadas por Chris les permitían a los niños interactuar entre ellos y con el docente, dándole un sentido social al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro parte, permitía que los niños practicaran en forma oral los

contenidos vistos en clase y compensaba de cierta manera la práctica oral que los niños dejaban de tener fuera del instituto, como consecuencia de aprender el inglés en un contexto de lengua extranjera.

En relación a la efectividad de las entrevistas como una actividad clave para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, Kally expresó:

Pienso que todas las actividades implementadas por el docente en el aula de clase, especialmente los juegos y las entrevistas ayudan enormemente al desarrollo de la competencia oral de los niños, ya que todas estas actividades requieren del uso oral de la lengua puesto que los niños tienen que buscar, pedir y dar información en inglés. Creo que todas estas situaciones a las que son expuestos los niños son el tipo de situación que le da vida al aprendizaje de una lengua. Definitivamente, pienso que una lengua se aprende al usarla, al dárseles a los individuos la oportunidad de usarla en situaciones auténticas dentro de un contexto comunicativo.

Lo expresado por Kally concuerda con lo que plantea Goodman (1989) y Vygotsky (1978) al señalar que el aprendizaje se da cuando los individuos se involucran en una interacción social significativa. Los estudiantes de Chris fueron expuestos a través de estas entrevistas con estudiantes extranjeros a una situación de aprendizaje de tipo social, significativa y auténtica ya que la información que necesitaban recabar la obtuvieron de una comunidad lingüística que usaba el inglés como su herramienta primaria de comunicación.

2. La Motivación

La segunda categoría se enfoca en la importancia que tiene el factor motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés. Los estudiantes que formaban parte de la clase de *Activities* siempre demostraron un alto grado de motivación e interés, lo que hacía que se involucraran de manera muy activa en las actividades diseñadas e implementadas por Chris. Las actividades que sobresalieron por lograr una mayor motivación de los niños se describen a continuación.

a) La celebración de *Halloween*

Un elemento representativo de la cultura estadounidense es la celebración de la fiesta de Halloween o Noche de Brujas como se le conoce en español. Esta fiesta típicamente estadounidense fue celebrada en la clase de *activities* durante la última semana del mes de octubre. Esta celebración les dio la oportunidad a los estudiantes de conocer un poco más sobre el origen de esta fiesta y aprender un vocabulario relacionado con la misma, como por ejemplo la frase *trick or treat..* Como tópico de cultura general, los estudiantes pudieron conocer un poco más sobre la historia de esta fiesta. Tanto la preparación para la celebración de la fiesta, así como la fiesta sirvieron para que los estudiantes fueran expuestos a actividades auténticas de aprendizaje las cuales incluyeron tallar las calabazas y la confección de las máscaras y de las bolsas para la recolección de los caramelos

El video grabado durante el desarrollo de estas actividades muestra a los niños participando de manera muy activa y altamente motivados en la elaboración de las calabazas y las máscaras. Los niños trabajaban en pequeños grupos o en parejas

para llevar a cabo el tallado de las calabazas. Chris siempre daba las instrucciones de la actividad en inglés y se desplazaba por todo el salón para tratar de ayudar a los niños en el tallado de las calabazas. Esta actitud de Chris fue muy importante puesto que los niños sentían que contaban con el apoyo del docente, lo que probablemente incrementaba su confianza de los niños para realizar la tarea que debían cumplir. Esto lo demostraba el rostro de alegría de los niños cuando Chris se acercaba hasta sus mesas y los felicitaba con palabras en inglés como *good (bien), excellent (excelente)* y *good job (buen trabajo)*, entre otras. Al final del tallado de las calabazas, los niños parecían estar muy felices por haber realizado una actividad que no les era muy común. Al respecto Nina señaló:

Nunca había tallado calabazas para usarlas como decoración. Mi único conocimiento de las calabazas era el uso que mi mamá les da en la cocina como ingrediente para las sopas o para las tortas. Creo que esto fue muy divertido. De verdad me gusto mucho. Estas cosas de Halloween solo las había visto en televisión. Ahora sé que son cosas verdaderas que pasan en la vida real.

Los comentarios de Nina demuestran que la autenticidad de una actividad puesta en práctica en el salón de clase puede servir para que un concepto, en este caso el de Halloween, deje de ser algo abstracto para el estudiante y se convierta, a través de una actividad, en algo concreto y con un significado cultural específico. Ésto es de suma importancia en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que el aprendiz debe

encontrarle un uso práctico a lo aprendido en el aula de clase.

Esta actividad fue muy importante para el desarrollo del conocimiento sobre la cultural norteamericana de los estudiantes e introdujo un elemento auténtico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que transportó a los estudiantes a una situación cultural cotidiana en la sociedad norteamericana pero que para ellos, en la práctica, era desconocida. Por ser un evento nuevo para muchos de ellos, y por el hecho de que la misma actividad propiciaba la interacción de los niños entre si y con otras persona en el instituto, la celebración de *Halloween* actuó como un vehículo perfecto para promover la motivación de los estudiantes y para desarrollar la competencia oral de los estudiantes puesto que necesitaban usar lo aprendido en situaciones auténticas.

b) Juegos

Una segunda actividad muy importante para mantener en alto la motivación de los niños fue los juegos . Sin duda alguna, los juegos era una de las actividades que a los niños les gustaba más porque representaban un momento de distracción e introducía un toque informal y ameno en el aula de clase. Los niños tienen una enorme capacidad para inventar y, a través de su sentido lúdico y del juego, el niño vive el idioma de verdad (Scott, 2005).

Con respecto a la implementación de los juegos en clase y su influencia en la motivación del estudiante, Chris indicó

Creo que los juegos son vitales dentro de este contexto educativo. Los niños, a pesar de estar inmersos en un proceso formal de enseñanza-aprendizaje, deben contar con momentos de

esparcimiento y diversión que satisfagan sus necesidades como niños. Creo que los juegos son los grandes aliados del docente para combatir el fantasma del aburrimiento en cualquier aula de clase.

Kally también comparte las opiniones de Chris con respecto a la importancia de incorporar los juegos en el aula de clase.

Pienso que los niños aprenden más cuando están motivados y cuando están inmersos dentro de un proceso de aprendizaje divertido. Los juegos son una herramienta muy útil para introducir un elemento divertido en el aula de clase. Sin embargo, no puede ser cualquier juego. Tiene que ser algo muy bien estructurado que tenga un objetivo muy específico y que se ajuste al punto gramatical con el que los niños están trabajando en ese instante, es decir, no se trata de tener a los niños corriendo en el aula para llenar un momento específico de la clase. Creo firmemente que los juegos son una de las mejores formas en que los niños aprenden y son una gran herramienta para promover la motivación de los niños.

Aparte de ser un gran catalizador para promover la motivación de los estudiantes, los juegos tuvieron otras ventajas en el caso de la clase de Activities dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas ventajas pueden resumirse de la siguiente manera:

- ✓ Permitían la revisión de una estructura gramatical determinada o para la adquisición de cierto vocabulario.
- ✓ Promovían la interacción y la

participación de todo el grupo en la actividad, puesto que en algún momento del juego todos los niños desempeñaban el papel de líder.

- ✓ Evitaba que los niños se aburrieran en la clase.
- ✓ Estimulaba el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.
- ✓ Introducía un elemento de informalidad en el desarrollo de la clase, lo que por consiguiente hacía que los niños se enfrentaran al proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más desinhibida. Esto se reflejaba en la amplia participación de los niños en dichos juegos.

Como ya se mencionó anteriormente, los juegos constituían un gran promotor de la motivación de los estudiantes. Este aspecto es fundamental ya que como algunos autores (Brown, 1980; Cook, 1991; Gardner, 2010; Goodman, 1989; Lee, 2011) señalan que la motivación del estudiante es vital dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

c) Actividades grupales.

Otra de las actividades diseñadas por Chris en la clase de *Activities* para estimular y mantener la motivación de los estudiantes en el aula de clase fueron las actividades en parejas o grupales. Este tipo actividad fue fundamental para promover y mantener la motivación de los estudiantes en la clase de *Activities*. Estas actividades eran especialmente significativas cuando involucraban a los niños en situaciones auténticas en las cuales tenían que llevar a la práctica lo aprendido en el salón de clase; es

decir, cuando tenían que expresarse de forma oral usando el idioma que aprendían. Esto concuerda con la opinión de Stern (1983) y Marinova-Todd (2000), quienes señalan que los niños aprenden mejor cuando son expuestos a situaciones comunicativas auténticas.

Todas las actividades diseñadas por el docente fueron muy importantes para buscar el desarrollo de la competencia oral de sus estudiantes; sin embargo, es necesario señalar que había otro factor que hacía que los niños se interesaran en la clase: el propio Chris. Este aspecto relacionado con la personalidad del docente no fue considerado al momento de plantear las preguntas de investigación, sino que surgió a medida que se analizaban los datos recolectados.

3. Personalidad del docente

La tercera categoría está relacionada con el rol de la personalidad del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La personalidad del docente, la manera de asumir su rol ante el grupo de individuos que enseña es de importancia fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso el de una lengua extranjera. Escaramuza (1992) señala que la personalidad no es otra cosa que el patrón de pensamientos y sentimientos y conducta que presenta una persona y que persiste toda su vida, a través de diferentes situaciones. Igualmente, identifica cinco grandes categorías de la personalidad. Estas categorías son: la extroversión, la afabilidad, la dependencia, la estabilidad emocional y la cultura o inteligencia. Chris se caracterizaba por ser un docente extrovertido, energético, con buen humor, amigable, comunicativo y sobre todo muy imaginativo y creativo al momento de diseñar las diferentes

actividades que implementaba en clase.

La labor de Chris en el salón de clase era ayudar a los estudiantes a utilizar la lengua inglesa para comunicarse con sus compañeros dentro del aula de clase y con otras personas en el instituto. Para ello tenía que crear las condiciones necesarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje diera los mejores resultados.

Su papel como docente pasaba por varias etapas según el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Primero, actuaba como el modelo de la lengua que se aprendía; asimismo, favorecía el aprendizaje fomentando una actitud positiva hacia el inglés y su cultura; ponía en práctica las actividades requeridas para alcanzar las metas propuestas en el curso, que no eran otras que las de promover en sus estudiantes el desarrollo de la competencia oral del idioma inglés. No simplemente estableció una relación puramente académica, sino que a medida que el tiempo de convivencia crecía, logró una familiaridad con el grupo de estudiantes Chris se convirtió en un amigo, consejero o hermano mayor de los alumnos. La experiencia del docente fue vital para los estudiantes y fue una situación que Chris supo aprovechar al máximo. Se ganó la confianza de los estudiantes, entonces, pudo utilizar esa oportunidad para inculcar en ellos los verdaderos beneficios de aprender una lengua extranjera.

En estas reflexiones sobre el rol de Chris, es necesario considerar el sentido del humor como una herramienta eficiente para desarrollar y alcanzar las metas propuestas. Chris siempre se preocupaba por crear un ambiente cómodo y agradable que invitara a los niños a involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta actitud de Chris

hacia sus estudiantes hacía que los niños se sintieran muy cómodos y tranquilos en el aula de clase. En este sentido, Marcia, la mamá de Gerardo, comentó:

A Gerardo le gustan mucho sus clases aquí. Está pendiente de que llegue el martes y el jueves para asistir a sus clases en el instituto. Me comenta que las clases son muy divertidas y el profesor los hace reír mucho en clase.

Los comentarios de Marcia demuestran que la posición que asume el docente en el aula de clase marcaba la diferencia al momento de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de *Activities*.

Chris siempre usaba cualquier recurso posible para hacer que los niños entendieran su discurso lo mejor posible. En todas sus intervenciones procuraba utilizar múltiples sistemas de representación, tales como gestos, mímicas, imitaciones de conductas, entre otras. Todo esto con la finalidad de contextualizar ante los niños una realidad que era desconocida por los estudiantes. Este tipo de comportamiento, por parte del docente, producía una conexión participativa e inmediata entre los alumnos y Chris, lo que, sin duda, facilitaba en gran manera el desarrollo de la clase y el aprendizaje del idioma

En resumen, se puede señalar que todas las actividades diseñadas y puestas en práctica por Chris en su aula de clase, la propia personalidad de Chris y su estilo de enseñanza constituyeron herramientas fundamentales para promover y mantener la motivación de sus estudiantes, elementos fundamentales en todo proceso de

enseñanza-aprendizaje, específicamente en el aprendizaje de una lengua extranjera.

5. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo describir y analizar las actividades y estrategias pedagógicas puestas en práctica por un docente para lograr el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes. Las actividades más resaltantes puestas en práctica por el docente fueron, las entrevistas, los juegos, la confección de manualidades, la implementación de actividades que destacaran la cultura de la comunidad lingüística que hablaba el idioma meta, en este caso el inglés. Todas las actividades estuvieron orientadas al uso de la lengua en situaciones auténticas (Goodman, 1989) en las cuales la interacción de los aprendices con el contexto social que lo rodeaba fue de vital importancia (Vygotsky, 1978). Esto se reflejó muy claramente en la entrevista que los niños les hicieron a algunos estudiantes extranjeros que estudiaban español en el Instituto Ohio cuya lengua materna era el inglés. De esta manera, los niños pudieron ponerse en contacto y llegar a un grado de socialización con estas personas usando el conocimiento que adquirirían en clase. Este tipo de actividad significativa les proporcionó la oportunidad a los estudiantes de involucrarse en una situación auténtica de aprendizaje puesto que la información que buscaban- las respuestas a un cuestionario- provenía de fuentes auténticas.

Otro aspecto fundamental en la clase de Chris fue el elemento lúdico. De este modo, la clase perdió esa rigidez característica de una clase de idiomas enmarcada bajo métodos tradicionales y se convirtió en algo

divertido y ameno, lo que facilitó el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes. El juego en la clase de *Activities* fue un elemento fundamental, porque, además de mantener muy en alta la motivación de los estudiantes, también funcionó como una herramienta de aprendizaje con la cual los estudiantes pudieron poner en práctica los conocimientos adquiridos en clase, ya que representaban una actividad comunicativa que requería el uso oral de la lengua.

Todo lo expuesto anteriormente, demuestra cómo el docente llevó a la práctica una filosofía educativa cuyo fin primario fue hacer del proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés como lengua extranjera un acto en el cual el aprendiz se sintiera identificado con lo que aprendía; un proceso de enseñanza - aprendizaje que perdió la rigidez del sistema formal de educación imperante en la mayor parte del sistema educativo público venezolano, lo cual fue logrado a través de la creación de un ambiente ameno y divertido donde el docente jugó un rol de suma importancia para hacer que los estudiantes se sintieran involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Alcedo, Y. y Chacón, C. (2014). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *SABER*, 23, (1), 30-44.
- Anderson, G. (1998). *Fundamentals on educational research* (2da Ed.). Philadelphia, PA: Falmer Press.

- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Beke, R. (2015). Inglés en la escuela secundaria pública en Venezuela. En E. M. Zeuch y M. Gregson (coords). *La enseñanza del inglés en la escuela pública venezolana: Evidencias, experiencias y perspectivas* (pp. 47-76). Caracas: British Council y Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.
- Bogdan, R. y Biklens, S. (1992). *Qualitative research for education*. Needhan Height, MA: Ally and Bacon.
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teaching. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-138.
- Brown, D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice-Hall, Inc.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Logman.
- Brufee, K. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press
- Chiseri-Strater, E. & Sunstein, B. (2006). *What works? A practical guide for teacher research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Davies, A. & Elder, C. (2004). *The handbook of applied linguistics*. Blackwell Publishing
- Denzin, N. (1978). *The research act*. New York: McGraw-Hill.
- Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hil
- Escaramuza. R. (1992). *Estudios Psicológicos Avanzados*. Madrid: Ediciones Contemporáneas.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitude and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative researchers. An introduction*. NY: Pearson Education Inc.
- Goodman, K. (1989). *El Lenguaje Integral*. Mérida: Editorial Venezolana.
- Goodman, K. (2003). Language and learning: Toward a social-personal view. In A. Flurkey & J. Xu (Eds), *On the revolution of reading*. Portsmouth, NH: Heinemann

- Haigh, R. (1997). *Communication in the 21 century*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (2010). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Jiménez, B. (2002). *Lúdica y recreación*. Bogotá: Magisterio
- Larroyo, F. (1976). *Didáctica general contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Porrúa S.A.
- Lee Mackay, S. (2010). *Sociolinguistics and language education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lee, W. (2011). *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. & Van Patten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. McGraw-Hill Education; Edition: 2
- Littewood, W. (1988). *Communicative language teaching*. London: Cambridge Language Teaching Library.
- Martínez, J. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16(3), 139-160.
- Marinova-Todd, S. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34 (1): 9-34.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Norris- Holt, J. (2010). Motivation as contributing factor in second language acquisition. *The Internet TESL Journal*, 7 (6). Recuperado el 1 de abril de 2018 en <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>.
- Norstrom, B. (2010). *Effects of Whole Language on EFL student's motivation*. [On line]. Recuperado el 29 de marzo de 2018 en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/contentstorage_01/000019b/80/16/67/23.pdf
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Ortega, R. (1992). *El juego y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Picardo, J., Balmore, R., y Escobar, J. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: El Salvador.
- 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_a_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.
- Plata, J., González, C. y Ruiz, J. (2017). Programa nacional de formación de la Micromisión Simón Rodríguez en lenguas extranjeras: Impacto en la educación media general venezolana. En R. López y M. Gregson (coords). *Se respira cambio: Transformando la enseñanza del inglés en el sistema educativo venezolano*. (pp.13-66). Caracas: British Council y Cenamec.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riveros, V. (1997). *Efecto de un diseño para formar facilitadores de escuela básica en el área de matemática*. Trabajo de Ascenso, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). *Expanding the motivation construct in language learning*. *Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Scott, W. (2005). *Teaching English to Children*. London: Longman
- Selinger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Villalobos, J. (1999). *La investigación cualitativa y algo más... teoría y práctica en las lenguas extranjeras*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wen, X. (1997). Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals*, 30, 2.
- César A. González Álvarez es Magister Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Es profesor de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

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

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.

Meza M., Jesús A.

**Jesús A. Meza M. es Licenciado en Comunicación Social, Magister en Filología Hispánica y doctorando en Lengua Española en la Universidad de Salamanca, su correo electrónico es: chumeza@hotmail.com.*

Recibido: octubre 2018 Revisado y Aceptado: diciembre 2018.

Resumen

Este trabajo presenta una primera aproximación a las bases epistemológicas y a la génesis del enfoque de la glotopolítica para luego recorrer algunas intervenciones, hechos y actitudes de la historiografía de la lengua española, resaltando ciertos aspectos de ideología lingüística y la construcción de la idea de lengua común como base de la política lingüística panhispánica impulsada por la Asociación de Academias de la Lengua Española y la Real Academia Española. Supone una mirada crítica de algunos aspectos de la historia de la lengua española y en favor de una interpretación glotopolítica y transversal de la historia reciente de nuestra lengua.

Palabras clave Glotopolítica, Lengua Panhispánica, Ideología Lingüística, Política Lingüística Panhispánica, Historia de la lengua española.

Glotopolítica y prolegómenos para una historia de la lengua panhispánica.

Abstract

This paper presents a first approach to the epistemological foundations and the genesis of the glotopolitics approach to then go through some interventions, facts and attitudes of the historiography of the Spanish language, highlighting certain aspects of linguistic ideology and the construction of the common language idea as the basis of the pan-Hispanic language policy promoted by the Association of Academies of the Spanish Language and the Royal Spanish Academy. It involves a critical look at some aspects of the history of the Spanish language and in favor of a glotopolitical and transversal interpretation of the recent history of our language.

Key words Glotopolitics, Pan Hispanic Language, Linguistics Ideology, Pan Hispanic Language Policy, History of Spanish Language

1. Introducción

El término “glotopolítica”, que identifica a una nueva aproximación multidisciplinaria, proviene de la tradición sociolingüística francesa de mediados de los años ochenta del s. XX. Emerge con la intención de neutralizar diferencias, para referirse de la forma correcta, de manera justa y ecuánime, incluyendo, por supuesto, a las intervenciones en el espacio del lenguaje, las ideologías, las actitudes, realidades, decisiones, leyes, etc. relacionadas con la lengua, el habla y los discursos. Sus creadores consideran que:

essentiellement, il offre à nos yeux l'avantage de neutraliser, sans s'exprimer à son égard, l'opposition entre langue et parole. Il désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente (...)
Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique.
(Guespin y Marcellesi, 1986, p. 7)

Surge como una alternativa para hablar de *política lingüística* o *planificación lingüística* centrándose desde lo lingüístico hacia lo político, más que desde la planificación o la política o la antropología o la ética o la economía hacia lo lingüístico. El término glotopolítica, combina “la glótica”, ciencia del lenguaje, y “la política”. La disciplina es, de alguna manera, una actitud investigadora, un enfoque, que demanda ponderar la tradición discursiva teórico-académica enmarcándola en un plano histórico contextual y, ahora, globalizado, para así considerar todos esos hechos de lenguaje en los que la acción de

la sociedad reviste la forma de lo político. Quizá convenga más llamarle enfoque que disciplina. Como actitud, implica una posición individual ante el hecho de estudio en tanto (re)interpreta y (de)construye la problemática y el multidisciplinar “*state of the art*” de las investigaciones, por un lado, y a las acciones de planificación y de la política lingüística por el otro.

La glotopolítica, al emerger con cierta intención conciliadora, se interesa por (re)analizar la verdad tras esos hechos del lenguaje en los que la acción, el efecto y la influencia de individuos, de instituciones, de leyes, etc., es decir, de lo social, denota posiciones políticas. De allí que ponga especial atención en el estudio de las transformaciones, ámbitos, estadios, situaciones en los que se llevan a cabo y se hacen latentes las ideologías, actitudes, intervenciones, etc. relacionadas con las lenguas, las hablas y los discursos.

La glotopolítica es un enfoque de investigación que atiende el estudio contextual del lenguaje como lo hacen la *sociología del lenguaje*, la *antropología lingüística* y/o la *sociolingüística* desde sus propias epistemologías. Valiéndose de las mismas metodologías que éstas, la glotopolítica se distancia de ellas con su aporte de visión crítica hacia el objeto, fenómeno o situación estudiada. Además de contar con un marco teórico complementado, transversal y multidisciplinario, su principal rasgo distintivo es la atención a lo ideológico. Su campo de acción presenta límites borrosos en la medida en que el desarrollo teórico y la intervención y ejecución de “decisiones lingüísticas” repercuten directamente con los individuos y la sociedad. Por tanto, el factor ideológico está muy presente, otorgándole un activo sentido crítico desde

su concepción teórica hasta el producto de sus análisis.

En el ámbito del español, Elvira Narvaja de Arnoux de la Universidad de Buenos Aires es quien introduce el término a comienzos del s. XXI. La tradición de los estudiosos de lo “político en el lenguaje”, dentro de las tres disciplinas antes mencionadas, parecían decantarse entre aproximaciones de la planificación lingüística o política lingüística; principalmente enfocados en la planificación del corpus y en el sistema descriptivo prescriptivo normativo de la lengua, considerando menos esas otras intervenciones contextuales de las regulaciones del lenguaje. Asimismo, desde *The City University of New York (CUNY)*, José del Valle, de origen *galego*, ha aportado estudios sistematizados sobre la hispanofonía como ideología del español, la imagen de la lengua, y lo que define como

un sistema lingüístico-ideológico que produce y reproduce un orden de las relaciones culturales y económicas claramente dependiente, por un lado, de la vieja unión colonial entre España y América hispanohablante, y por otro, de la dinámica de los mercados nacionales e internacionales en el contexto de la globalización. (Del Valle, 2007, p.32)

Narvaja de Arnoux y Del Valle han permitido crear puntales en la investigación de la “política del lenguaje”, alumbrando, valga decir, nuevas narrativas.

2. Génesis de la disciplina

El desarrollo, la historia de la idea, del enfoque glotopolítico es dinámico,

actual, y elocuente. Desde la publicación del trabajo de Jean-Baptiste Marcellesi y Louis Guespin “Pour la glottopolitique” en la revista francesa *Langages*, n°83 de 1986, se establece que la glotopolítica atiende las múltiples maneras en que la sociedad actúa, siendo consciente o no, sobre el lenguaje, sobre la lengua, sobre el habla o sobre los discursos, reprimiendo, legislando, emprendiendo, acordando, marginando. La evolución para llegar al espíritu de lo que ahora indudablemente es una disciplina tiene un proceso más largo y según Narvaja de Arnoux (2000) ha atravesado tres fases importantes de transformación, tres corrientes, desde mediados del s. XX, a partir de las cuales se ha imbricado y erguido la epistemología glotopolítica; protocolos y supuestos filosóficos, teóricos y empíricos de subdisciplinas que desembocan en la glotopolítica. Además de las actitudes, creencias e ideologías resultantes de cada una de las corrientes descritas. La primera etapa se inicia a mediados de los años cuarenta del s. XX.

En el campo de la Lingüística, el interés por las políticas lingüísticas y el primer esbozo de un espacio relativamente autónomo de investigaciones están ligados a dos procesos políticos importantes: por un lado, la división del mundo operada en Yalta por las potencias vencedoras de la Segunda Guerra y, por el otro, los procesos de descolonización en el espacio de los imperios de viejo tipo. Esto llevó al frente de la escena dos cuestiones: la regulación y control de áreas de influencia de las grandes

potencias y la construcción de nuevas naciones. En el polo nacional se debían enfrentar situaciones lingüísticas de gran complejidad. En algunos casos, como los de África negra, se trataba de países integrados por etnias diferentes que no tenían una lengua vernácula mayoritaria o que dificultosamente podían imponer una -en muchos casos, sin tradición escrita- o que debían recurrir necesariamente a la lengua colonial. En otros, eran países con una lengua con tradición escrita vinculada a la religión, que debía ser adaptada a las necesidades de una sociedad moderna, como Israel o los países árabes. Y otras realidades correspondían a países con varias lenguas de cultura y, cada una de ellas, con un número importante de hablantes, como el caso de la India. (Narvaja de Arnoux, 2000, p. 4)

En ese contexto de bipolaridad hegemónica y profunda pugna ideológica sintetizada en Estados Unidos versus Unión Soviética se modula un aparato teórico metodológico centrado en la descripción sociolingüística de la comunidad con el fin de conocerles y tomar decisiones, diseñar políticas y acciones para incidir en cada situación. En este período, en esta corriente, se discute la naturaleza de la estandarización, se debate en torno a categorías tales como esquizoglosia o diglosia y emerge el concepto de bilingüismo armónico como principio ideal de ordenamiento lingüístico

que pretende reconocer y compatibilizar el valor de las lenguas de identificación étnica o nacional y la necesidad de promover el conocimiento de las lenguas internacionales. (Del Valle, 2014, p. 89)

Es un período estructuralista de retaliación en que las potencias consolidaban sus lenguas, el “inglés” y el “ruso”, en sus áreas de influencia asociando, en ambos casos, a su lengua con el prestigio, el desarrollo intelectual, los avances científicos y tecnológicos. La interdisciplinariedad se manifiesta a partir del trabajo en conjunto de sociólogos, estadísticos, educadores y lingüistas que se enmarcan en establecer categorías, en normativizar. El trabajo de Narvaja de Arnoux (2000) es minucioso y sostiene que la concepción de la *planeación* o planificación lingüística busca ordenar esos escenarios de espacios lingüísticos para asignar o reconocer funciones a las lenguas en contacto (“oficial”, “nacional”, “vernácula”, “vehicular”, “creoles”, entre otros) y que era también, en muchos casos iniciar o ampliar el proceso de estandarización de lenguas pertenecientes a culturas ágrafas, que vivían, como diría Bourdieu, en estado práctico ya que carecían de un patrón escrito. Se debían encarar los problemas de seleccionar una variedad dentro de un *continuum*, establecer una norma, armar glosarios, preparar material didáctico y material de lectura. Si bien la vocación intervencionista era dominante, en esta etapa se constituyó el conjunto de objetos propios de lo que podemos llamar el campo

discursivo de la glotopolítica, entre otros, las diferentes categorías de “lenguas”, a las que nos referimos antes, las variadas combinaciones entre bilingüismo y diglosia, los dos tipos de planificación, del corpus o del estatus. (Narvaja de Arnoux, 2000, p. 5)

Los aportes de los trabajos de Haugen en Noruega, Bourdieu en Francia y Oscar Uribe Villegas en México, entre otros dan fe de este período de planificación lingüística. En Latinoamérica la situación se da a partir de la pugna entre el “español” y el “portugués” y las lenguas indígenas. Se plantea que la alfabetización debe hacerse en lengua materna a partir de los lineamientos de la UNESCO mientras que los estados actuaban con discreción entre terminar de castellanizar a los nativos para facilitar su integración o deben protegerse las lenguas indígenas. ¿Culturas ágrafas u orales? (Narvaja de Arnoux, 2000). El debate no concluye.

En la segunda etapa, José del Valle (2014) considera que esta corriente “cuaja a partir de los años sesenta”, mientras que Elvira Narvaja de Arnoux (2000) la ubica “en el período que va desde los primeros años de la década del setenta”. Este período hace que la corriente sea más beligerante y se confronta a sí misma hasta que se escinde de la corriente anterior en tanto critica los modos de organización lingüística que de alguna manera “perpetúan las jerarquías propias del colonialismo. Desde esta posición, se cuestionará el concepto de bilingüismo armónico y se avanzará la idea de que el contacto es conflicto” (Del Valle, 2014, p. 89).

El contexto de este período coincide con las luchas reivindicatorias de los derechos civiles de las minorías. La revista francesa, cuyo director entonces era Jean Paul Sartre, *Les Temps Modernes* describe los ejes centrales del período: “descubrimiento” de lenguas regionales por Estados de tradición centralista; el “reconocimiento” de la complejidad de los Estados multinacionales y una mirada no planificadora sino “crítica” de la situación lingüística de las nuevas repúblicas o naciones independientes (Narvaja de Arnoux, 2000). A esta época se remontan los aportes de Louis-Jean Calvet (1974) con su *Linguistique et Colonialisme, Petit Traité de Glottophagie*, un referente ineludible de la disciplina, enfocado en la reivindicación de las lenguas indígenas y una crítica al colonialismo que ha servido de guía para comprender la acción y el activismo detrás de la investigación teórica. Desde entonces, se entrevé, es menester defender las minorías lingüísticas independientemente de su estatuto y desarrollo, sensibilizando incluso más cualquier elucubración, ya que contrariar esta posición implica defender la violencia y la arbitrariedad del poder.

El contexto histórico, el enfoque abiertamente ideológico y la concepción conflictiva del contacto entre lenguas y su acción y decisión política generó gran debate.

Una de las salidas a la situación señalada fue la indagación histórica de las políticas lingüísticas, lo que implicaba el reconocimiento de la dimensión lingüística de la política y del mayor espesor que esta adquiriría en ciertos momentos fundacionales. Se privilegiaron así, por un lado, los estudios sobre la Revolución francesa -particularmente

los planteos de los jacobinos cuya vocación centralista era conocida- y la posterior puesta en marcha y ampliación del sistema educativo republicano y, por el otro, la Revolución rusa, desde los primeros planteos político-lingüísticos de los bolcheviques, donde la apertura hacia diversas lenguas dio lugar a una notable producción teórica, hasta el cierre del período stalinista. La comprensión del papel de la lengua en estos procesos exigió ahondar la reflexión sobre la relación entre lengua y nación. Se relevaron así las tres posiciones nucleares, que aún hoy continúan siendo puntos de referencia ineludibles. La primera, considerada la concepción alemana, sostiene que la lengua es un aspecto fundamental de la definición étnica de nación y lo que permite reconocerla. La segunda, apoyada en la experiencia francesa, afirma que la lengua común es el resultado de un proceso histórico, vinculado al desarrollo del Capitalismo, en el que la acción del Estado es central no solo para la unificación jurídica, administrativa y mercantil sino también para la construcción de la ficción de la comunidad de lengua como base de la nación. Y, la tercera, formulada en principio por Otto Bauer, a comienzos de siglo, a partir de la experiencia en los Estados multinacionales, señala que la nación se define por

la comunidad de destino, anclada esta en la experiencia histórica de sus miembros y expuesta, en general, en una comunidad de lengua, pero no necesariamente. (Narvaja de Arnoux, 2000, p. 9)

Esta segunda etapa, o corriente, culmina a mediados de los años ochenta y da paso a un proceso de auge de los movimientos integradores enmarcados en el proceso de la globalización vigente de nuestros días.

La tercera etapa

está ligada a los procesos políticos y económicos de integración regional, a la formación de redes de interacción transnacionales y a los flujos de capital, gente e información típicamente asociados con la globalización. Se negocian, en esta fase, tensiones entre el valor cultural, político y económico de las lenguas en los mercados lingüísticos regionales, nacionales y globales; las minorías lingüísticas universalizan su reivindicación y engarzan sus discursos con los de los derechos humanos; y se organizan industrias lingüísticas en torno a, por ejemplo, la enseñanza de lenguas extranjeras, la terminología y la traducción. (Del Valle, 2014, p. 90)

En términos de Narvaja de Arnoux (2000) ante este contexto la glotopolítica recupera su afán planificador presenciando la constitución y el afianzamiento de entidades supranacionales que junto a la agudización del problema nacional en los espacios multinacionales demanda para impulsar la interacción e integración. De modo que

se impulsan nuevamente regulaciones del espacio lingüístico, programas educativos que incluyen a una lengua extranjera (manejo instrumental en el peor de los casos).

En la corriente actual de la glotopolítica se presta también atención en el léxico y la terminología científica. Los nuevos espacios comunitarios supranacionales demandan traducción e intérpretes para alcanzar sus objetivos. De alguna manera parece haber intentos de sistematizar, unificar, estandarizar, pero, sobre todo, simplificar las normas ortográficas.

Las diferencias lingüísticas son percibidas hoy en día, glotopolíticamente hablando, como problemas prácticos que se resuelven técnicamente. Las lenguas pasan a tratar de desligarse de su carga ideológica para convertirse en dignos códigos mediante los que se manifiesta una cultura globalizada.

Un nuevo ideologema aparece:

‘Las lenguas nacen y permanecen libres e iguales en derechos’. La retórica jurídica fija y desencarna la angustia identitaria. Sin embargo, los expertos deben hacer algunos ajustes ya que el tiempo de los sujetos es más lento que el de la economía y la subjetividad es remolona. La Glotopolítica se centra, entonces, en el estudio de las actitudes y representaciones, que explican las reticencias y valoraciones de los hablantes. Se multiplican las investigaciones acerca de cómo los individuos perciben y evalúan lenguas y variedades. Encuestas, cuestionarios, entrevistas, historias de vida suministran una información nada desdeñable que permite afinar las prácticas

de intervención. La ciudad, por su parte, se presenta como el laboratorio glotopolítico por excelencia. (Narvaja de Arnoux, 2000, p. 9)

En la actualidad el plurilingüismo se ha hecho palpable a partir de los cambios de códigos que los hablantes hacen para utilizar una lengua u otra. Lo destacable de todo esto es enfatizar las intervenciones de las organizaciones y tradiciones de aquellas lenguas cuyos Estados han sido dominantes: se centran en producir estrategias para defender, promocionar, impulsar, limpiar, fijar, unir, difundir, promover su lengua oficial, utilizando discrecionalmente su estructura estatal para alcanzar sus fines.

La elocuencia y dinamismo de la disciplina evidencia su carácter activista y sensible al contexto. Valga subrayar que tanto la sociología del lenguaje, la antropología lingüística y la sociolingüística coinciden con la glotopolítica en tanto abordan y se interesan en aspectos contextuales del hecho lingüístico, más allá de sus aproximaciones y cercanía al sistema del lenguaje o a su origen o su función o su morfología. La convergencia, incluso siendo más empírica o interpretativa, parece centrarse en que el acto se constituye en un contexto específico y el lenguaje tiene una visión básicamente contextual.

La glotopolítica centrada pues en las representaciones, ideologías, actitudes, leyes y demás intervenciones permite aportar una (re)interpretación y (de)construcción de la narrativa y tradición académico-teórica de la historia de la lengua. En la actualidad, la glotopolítica busca formas de convivencia. El plurilingüismo atenúa las tensiones de conflicto ante las lenguas en contacto haciendo gala del ideologema

vigente que asume a la lengua desde su nacimiento, libertad e igualdad de derecho indistintamente de su envergadura.

3. Historia y representaciones de la “lengua panhispánica”

La expansión del castellano y posterior consolidación como lengua común de uso entre los reinos hegemónicos de la península ibérica a partir del s. XV, así como su posterior extensión transatlántica es el hecho que fundamenta la actual situación del español como lengua global. Su esfuerzo por extenderse puede ser registrado desde su nacimiento, lo que evidencia su intención por hacerse vehículo de comunicación de la totalidad de un imperio, valga decir, una lengua panhispánica.

El concepto de lengua panhispánica que se propone se centra en definir el constructo que posiciona a nuestro idioma como el segundo con mayor cantidad de hablantes como lengua materna y el segundo también en cuanto a población total de usuarios nativos, segunda lengua o lengua extranjera y estudiantes; junto con el hecho de ser la lengua con mejor perspectiva de crecimiento en los años venideros. (Meza Morales, 2015, p. 295)

Los componentes de esa representación, de ese constructo hoy globalizado son múltiples y de diversas naturalezas y orígenes. De modo que el hecho de que, en la actualidad, cientos de millones de hablantes usen esta lengua en el todavía reino y las repúblicas que alguna vez conformaron el imperio español demanda una aproximación transversal, multidisciplinaria y activa para delimitar

evidencias claves que recoge la historiografía y ofrecer entonces una (re)interpretación y (de)construcción de la historia de nuestra lengua.

Aproximarse glotopolíticamente a lo que se conoce como lengua española y hacerlo de forma responsable, reivindicadora y con ímpetu hacia la búsqueda de la verdad implica hacerse consciente de esas ideologías, de las acciones, actitudes, intervenciones, leyes, manifiestas durante la historia de la lengua española. Sin ánimo de ofrecer un estudio pormenorizado y exhaustivo, el siguiente conjunto de hechos representan intervenciones notables para comprender el estatus de nuestra lengua en el s. XXI.

El primer tópico que surge es la denominación de la lengua. Siendo el romance hablado en el reino de Castilla el primero que se sintetiza, la dinámica de superioridad y dominación de aquel reino impuso su variante ante los reinos ibéricos vecinos que fueron uniéndose para consolidar un modelo inicialmente cristiano y posteriormente hispano, valga decir, castellanizado en la península denominada geopolíticamente como *Hispania*.

No obstante, el uso del adjetivo calificativo “español” para denominar a la lengua se remonta a hace nueve siglos “En los primeros años del s. XIII aparece español, con el significado de lengua de Castilla, en el texto francés del Roman de Gaufrey: *je soi bien parler francheis et alemant, / Lombart et espaignol, poitevin et normant*” (Mondéjar, 1981, p. 16).

Aunque sugerentemente pareciera que denominar a la lengua “*espaignol*” es una creación de extranjeros no hispanohablantes, cabe resaltar que el constructo también es configurado unas décadas después en la obra *Estoria de España* (1260-1284) del rey

castellano Alfonso X. El trabajo de la Escuela de Traductores de Toledo dirigida por El Sabio designa a una “comunidad nacional” como objeto historiográfico y la denomina “España”. Pero estrictamente la situación jurídico-política del momento no coincide con esa realidad. Más que una “España”, se trataba de reinos independientes unidos de alguna manera por la fe y la lucha de reconquista. Entonces, todavía no estaba configurada esa realidad, ni nación. Desde extramuros, en práctica, podría ser vista como un grupo que controlara el todo peninsular, pero historiográficamente no se ha hallado registro de la existencia de una “España” en aquel entonces.

La creación del “concepto España” se ha vinculado erróneamente con el matrimonio (1469) de Fernando de Aragón e Isabel de Castilla. Igualmente, sería equivocado asociarlo con la expansión a partir de Carlos I. Parece más prudente vincular el nacimiento del concepto de “nación” a partir del intercambio diplomático sucedido con la invasión napoleónica a comienzos del s. XIX cuando existe, aunque todavía disputado, un correlato con la realidad cultural y geopolítica del territorio ocupado por “Pepe Botella”.

En el año 1492, además del triunfo final de la reconquista y el fin de la invasión árabe en la península Ibérica con el control de Granada y el inicio de los viajes exploratorios de Colón, en la ciudad de Salamanca, ve la luz la primera gramática de una lengua romance. Nebrija publica su *Gramática de la lengua castellana* en cuyo prólogo deja muy claro que la lengua ha de ser “la compañera del imperio”. Este hecho evidencia el ímpetu expansivo del primer romance que se codifica. La fe católica y un imperio modulado por el Clero extiende

el uso del castellano que venía tomado terreno entre los otros reinos ibéricos y expandiéndose con los alcances del mal llamado “descubrimiento”.

Pese a esto, “una identidad española construida a partir de las memorias deshistorizadas y descorporeizadas de un pasado castellano estaba ya desubicada en su formación original” (Resina, J.R.: de Miguel de Unamuno, citado en Del Valle, 2004, p. 141).

Las rencillas y el rechazo hacia las presunciones castellanas podrían encontrar en el *Diálogo de la lengua* (1535) una expresión de resistencia cuando su autor, Juan de Valdés

asume una posición crítica respecto a la justificación de publicar una gramática castellana, además de criticar la calidad de la obra de Nebrija. Sostuvo que “ya sabéis que las lenguas vulgares de ninguna manera se pueden reducir a reglas de tal suerte que por ellas se pueden aprender; y siendo la castellana mezclada de tantas otras, podéis pensar si puede ninguno ser bastante a reducirla a reglas” (citado por Niedehere, s/f). El hecho de despreciar y tildar a la Gramática de la lengua castellana de Nebrija como una obra cargada de andalucismos y latinismos es la evidencia, como se está sosteniendo, de que ya existía un debate en la época por la aceptación o rechazo de un modelo de lengua o de otro. (Meza Morales, 2015, p. 298)

Conviene destacar que en el siglo XVI se desarrolló toda

una maquinaria administrativa que con toda razón refrenda la idea de que el español fue uno de los primeros Estados modernos junto al francés y al inglés. La evolución de ese Estado durante los ss. XVII y XVIII no hizo sino reforzar su estructura al tiempo que desarrollaba un proceso de centralización y unificación. Como ha puesto en relieve Fusi (2012), el Estado español a finales del siglo XVIII era una realidad sólida e incuestionada, y su reino se extendía hasta conformar el mayor imperio de la época y que, a pesar de los problemas inherentes a tan extensas posesiones, presentaba un país estable, distendido, ilustrado y deseoso de incorporar los avances que ya apuntaba la revolución industrial. (Sepúlveda, 2005, p. 25)

En este período renacentista, los humanistas estaban al tanto de que la revolución cultural colocaba a la lengua, y a la gramática en concreto y principalmente, como base de cualquier educación y desarrollo cívico. La gramática de Jiménez Patón de 1614 marca un hito importante al incluir las diversas voces habladas, pero el carácter de la obra queda al descubierto en la dedicatoria del autor a Covarruvias, “capellan de su magestad”, “Canónigo de Cuenca”, “Consultor del Santo Oficio de la Inquisición” y “autor del tesoro de la lengua” (Niedehere, s/f).

La importancia de la creación de la “cuna del buen gusto” a cuya empresa se le brinda protección real y se les ofrece a los miembros honores y privilegios

como criados de la Casa Real es un tópico extremadamente significativo. Don Juan Manuel Fernández Pacheco, marqués de Villena, recibió en 1713 de S.M. Felipe V el beneplácito de apoyo a la intención de fundar la primogénita Academia de Ciencias y Artes que luego pasó a llamarse Real Academia Española. Aquel grupo liderado por Villena “eran novatores, empeñados, en aquel momento de gran decadencia social, en que los españoles cobraran conciencia de su propia historia y del patrimonio de su cultura, y en que España se abriera al diálogo con Europa” (García de La Concha, 2014, p. 34).

La fundación de la Real Academia Española (RAE) impulsa el trabajo para la publicación de un corpus prescriptivo normativo (*Diccionario de Autoridades* (1726), *Orthographía* (1740) y la *Gramática* (1771)) que con su subsecuente evolución y modificaciones establece las normas a partir del modelo de la variante salmantina-vallisoletana. A través este contexto de siglos (desde Alfonso Corazón de León hasta la creación de la RAE) se podría identificar un período esencial en el que la variante centropeninsular del castellano, la más próxima a la vernácula, se consolida como variante de autoridad, de prestigio.

En el caso hispano, [la variedad dialectal] elegida para este fin ha sido históricamente el dialecto cortesano castellano (el de las clases altas y educadas de Castilla que ostentaban el poder), y de ahí que la actual ortografía del español refleje más fielmente la pronunciación del castellano que la del canario, el caraqueño o el mexicano... esto hizo que la variedad castellana adquiriera un

rango superior desde hace mucho, porque la gente suele creer que cualquier pronunciación que se desvíe de la norma ortográfica es incorrecta o cuando menos, vulgar. (Díaz Salgado citado en Senz & Montserrat, 2011, p. 34)

Entrado ya el siglo XIX, superada la invasión de Francia, se reinicia el trabajo académico que había sido suspendido, pero se emancipan las colonias españolas en América, emerge un pensamiento nacionalista y se discute, en el marco de cambios de regímenes monárquico-republicanos, la naturaleza del vínculo entre la “Madre Patria” y las nuevas repúblicas hispanoamericanas. Eclosionan las ideologías y los constructos de americanismo español y españolismo americano se conformaban a partir de las secuelas renacentistas y románticas con un razonamiento progresista o conservador que estructura en “españoles”, “hispanoamericanos” o “españoles de América” esa realidad histórica que todavía sigue (re)configurándose. La famosa constitución de 1812, conocida como La Pepa, además de reconocerse a sí misma, sostiene que “la Nación española es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios”. Ergo, tardó el reconocimiento.

Solo a partir de 1833 se aborda de forma realista la necesidad de establecer relaciones diplomáticas con los Estados de la América hispana, arrancando por la nueva política el 4 de diciembre de 1836, mediante la aprobación por las Cortes de un Decreto que autorizaba al gobierno el reconocimiento de las mismas. A partir de ese momento se inicia un largo, y no

exento de problemas, proceso de establecimiento de relaciones con los países americanos, mediante un rosario de tratados de reconocimiento que comienza con el Tratado de Paz y Amistad entre México y España, suscrito en diciembre de 1836, y termina en 1894 con el Tratado suscrito con Honduras. (Del Arenal, 2011, p. 19)

Las actitudes españolas respecto a Hispanoamérica evidentemente desconocían celosas sus rasgos, sus semejanzas y sus diferencias. El trabajo académico se enfocó en la constante reestructuración del corpus normativo de la lengua. Esa fue su esencial función y dentro de ese contexto de ideas, actitudes y creencias el trabajo realizado por la Academia era finalmente el oficial dispuesto a ser aprendido dejando al margen las propuestas de las gramáticas independientes, no realizadas en el seno de la Academia y en consecuencia consideradas como “autóctonas”.

En 1844, y a la par que la ortografía de Bello se oficializaba en Chile, la Real Academia hacía lo propio con la suya en España. A partir de entonces, y por decisión de la Corona, el texto académico sería obligatorio en las escuelas del ya mermado Imperio. Poco a poco, y gracias a la influencia peninsular en el terreno idiomático, la ortografía madrileña se fue aceptando en el resto de los países hispanos, hasta que Chile abandonó en 1927 la ortografía propuesta por Bello y se adscribió a la norma general. (Díaz Salgado, 2010, p.

36)

Lo cierto es que si en vez de rechazar y combatir las propuestas de Ortografía (1844) y Gramática (1847) del venezolano Andrés Bello, sobre todo en cuanto a su propuesta ortográfica, la Academia las hubiera arrojado en su momento, hoy la situación de unidad no estaría en discusión, pero sí se contaría con una ortografía más simple y eficiente facilitando el avance científico de la lengua y su aprendizaje por extranjeros (Díaz Salgado, op. cit., 2000).

En 1870 España decidió abrirse, aparentemente, a América, lingüísticamente hablando. La RAE establece un cambio en sus Estatutos para iniciar un período de apertura de academias de la lengua española en el territorio independizado. La primera en fundarse fue en Bogotá. En 1871 la Academia Colombiana de la Lengua Española inicia sus actividades para empezar a establecer a manera subsidiaria apoyo en la redacción y descripción de las normas. A cargo de esa primera iniciativa hispanoamericana estuvieron los destacados lingüistas colombianos Rufino José Cuervo y Miguel Antonio Caro. En la actualidad existen veintitrés instituciones que representan a cada uno de los países hispanohablantes; valga decir la Real que es la española y luego las hispanoamericanas la filipina y la estadounidense.

Es precisamente bajo esta realidad histórica, que por un lado debatía reconocer y crear nuevas formas de verse a sí mismo separados por el Atlántico, y por otro iba desarrollando y acumulando experiencia y consolidando un ideal de corrección, adecuación, precisión y buen uso de la lengua lo que fue creando espacio para el debate. Pero no ha sido realmente posible equilibrar el arduo esfuerzo realizado en

España con cualquiera de los realizados en Hispanoamérica. En la búsqueda de un análisis certero es menester reconocer los ámbitos de desarrollo en el estudio de nuestra lengua en la Madre Patria. Si bien es cierto lo que dice el académico mexicano Felipe Garrido (2000) de que la Gramática académica de 1931 no incluye ninguna referencia de autor que no sea español, esta creencia de superioridad del castellano centropeninsular respecto a las otras variedades del español basa la actitud lingüística existente ya entrado el siglo XX.

Las representaciones ideológicas de aquel castellano minoritario que se crece en la península y se embarca extramuros ha retomado su vigencia desde el s. XIX y con la estandarización que se esparce por la red de academias creadas por todo el mundo hispanohablante apunta hacia la necesidad de reconocer y resolver divergencias.

En 1950 el entonces presidente mexicano, Miguel Alemán Valdés (fallecido en 1983), expresó la iniciativa, a través de la Academia Mexicana de la Lengua (AML), por la que planteaba una reunión de las veinte corporaciones académicas existentes en aquel momento. “Todas sin excepción”, con el fin de “poner al servicio de la humanidad esa fuerza de amor y de cohesión espiritual que es el idioma”. La idea no fue aislada, sino que correspondió a un plan de modernización nacional, en virtud del cual se fundaría el Instituto Nacional de Bellas Artes y luego de dos años la Ciudad Universitaria de la UNAM en 1952. El mundo que seguía después de la segunda guerra mundial impulsaba a unos a marcar y alinearse a viejos sistemas heredados de los imperios, pero para otros representó una “oportunidad para apropiarse de redes de control, al reubicar los centros de

poder fuera de sus sedes tradicionales en la Europa Occidental...realizar el sueño de la autonomía de la periferia, dentro de una asociación de intereses comunes” (Garrido, 2010, p. 27).

El aislamiento del que era víctima España después de la segunda guerra mundial, tras su vinculación y ayuda a las tropas de Hitler, por Franco: único dictador que quedaba vivo en la Europa de entonces, hicieron que, en 1948, México, y no España, consiguiese que la lengua española pasara a ser “lengua de trabajo” en la Organización de Naciones Unidas (ONU). El rechazo internacional que sufría España y la suspensión de relaciones con México que reconocía a la República, pero no al gobierno franquista, conspiraron en la celebración del I Congreso de Academias. A todas las academias se les enviaron cartas de invitación tan pronto hubo sido convocado el Congreso. Conscientes de que la de la Real Academia era un asunto aparte, se envió una delegación desde México para invitar personalmente, en octubre de 1950, a los académicos españoles y someter a su consideración un proyecto de temario para el evento. Inicialmente, Ramón Menéndez Pidal, director de la RAE entonces, aceptó la invitación. Al mes siguiente el temario estuvo listo y la prensa publicaba los nombres de los académicos que irían a México. Pero se frustró la posibilidad de la participación española: un voto del representante mexicano ante la ONU en contra de levantar las sanciones contra España (impuestas desde 1946), junto con el apoyo de México a una propuesta soviética contraria al gobierno español, socavó la posibilidad. Las actitudes crearon un hecho de quiebre que después pudo ser enmendado.

Aún y cuando el centro de todo trataba

de un asunto estrictamente “lingüístico”, tan solo un mes antes de la celebración del Congreso, en marzo de 1951, los organizadores del evento en México recibieron un telegrama indicando que la delegación española no viajaría al D.F. por indicación de la “Superioridad”. Al tiempo,

el ministro de Educación del gobierno franquista fundamentó ante la prensa aquella “indicación de la Superioridad”. Dijo que, por razones de patriotismo, la Real Academia Española había puesto como condición para acudir al Congreso que el gobierno mexicano manifestara “públicamente haber dado término a sus relaciones con el gobierno rojo y desconociese la representación diplomática (republicana) existente en México”. Como esa condición no fue atendida, “la RAE había decidido no acudir al referido Congreso de Academias. (Garrido, 2010, p. 29)

Destaca la intransigente posición española que denota, por un lado, rechazo a lo que se opone a su dictadura y, por otro, la autoridad que ejerce una institución que se entiende enmarcada en una visión de monarquía lingüística: tradición ilustrada demuestra la construcción de la superioridad castellano centropeninsular desde su lengua y cultura.

Pero, por una parte, cuando se supo la no presencia de España, en México hubo académicos que propusieron aplazar el Congreso tres meses. Otros académicos pidieron suspenderlo alegando que sin la RAE era irrealizable. El presidente de México consideraba que el evento debía celebrarse.

Se sometió a votación. Catorce votos a favor y dos en contra decidieron que el Congreso se llevara a cabo como estaba previsto. El 23 de abril de 1951 (homenajando a Cervantes en el aniversario de su muerte) se reúne el I Congreso de Academias de la Lengua Española en la ciudad de México. Ante la ausencia de académicos españoles, las opiniones de las delegaciones asistentes al Congreso se encontraron. A los cuatro días de sesiones, un académico de México propuso que las academias desconocieran los lazos con la Española, establecidos desde el cambio de Estatutos de 1870. Invitaba a asumir la autonomía e independencia, a reorganizarse y luego, ya todas las academias como pares de la RAE, aprobar un pacto de iguales entre todas. Las reacciones ante esta propuesta fueron diversas. Un académico peruano y otro cubano consideraron que el tema escapaba a la jurisdicción del Congreso. Otro académico del Perú abogó por la natural y legítima primacía española y entre una posición y otra, al final, se realizó una votación formal en contra de la propuesta. Todas las delegaciones fijaron posición excepto las de Uruguay, Panamá, Guatemala y Paraguay que consideraron que había que discutir más el asunto. Filipinas se abstuvo y, por otra parte, individualmente y aunque sus delegaciones habían votado en contra, un académico chileno y otro de Colombia levantaron su voz para emitir su voto personal a favor de la autonomía. En una sesión especial extraordinaria de la Academia Mexicana se discutió el tema al momento: diecisiete votaron en contra de la propuesta, hecha por uno de sus miembros, dos a favor y uno se abstuvo.

En un contexto global bipolar y de guerra fría los especialistas más destacados de lengua y literatura van cediendo y logrando

acuerdos que terminarán por impulsar una política lingüística panhispanica, pero queriendo o sin querer, las actitudes marcaban la dinámica. El I Congreso de Academias de la Lengua Española, sin representantes de España, fue evolucionando con altibajos. Hubo otra polémica. Se generó una disputa entre pares cuando el académico de República Dominicana

sugirió que la Comisión Permanente redactara una gramática que sirviera como texto oficial en toda Hispanoamérica. Muchos delegados juzgaron que redactar una gramática era un trabajo individual; otros adujeron que en sus países la Gramática de la Real Academia era el texto oficial y que adoptar tal acuerdo los distanciaría de la RAE. La respuesta fue agresiva: (el académico dominicano) declaró que lamentaba que aun quedaran en América sedimentos de coloniaje cultural; que, en ese terreno, América seguía sojuzgada por Europa. Hay -dijo- una verdadera conciencia subordinada en el Congreso... Cada vez que se había presentado una cuestión en que la asamblea podría obrar libremente, el Congreso la había evadido. No era posible que los delegados estuvieran siempre totalmente subordinados a la RAE. (Garrido, 2010, p. 36)

El incidente terminó cuando el académico declaró que la Academia Dominicana retiraba su proposición sobre la gramática. Sin embargo, no cesaron las polémicas ideológicas. Por tercera vez,

don Martín Luis Guzmán, el académico correspondiente de la Academia Mexicana que había inicialmente visto cómo se rechazaban sus propuestas sobre el desconocimiento de lazos con la RAE y sobre la redacción de un diccionario, expresó una denuncia en cuanto a una deformación académico-correspondiente que clasificó como delectación morbosa en la subordinación y la sumisión. Leyendo un texto de un académico paisano de 1911 demostró que el atractivo que ha tenido y conserva hasta la fecha la Academia Mexicana es el de ser Correspondiente de la Española, miembro de aquel cuerpo renombrado, rama de aquel árbol que tanto sabios ha producido. A conciencia de que la Comisión Permanente debía revisar las bases de las relaciones entre las academias y la RAE, Guzmán propuso la modificación de esos Estatutos. Esta vez la propuesta fue aprobada por siete votos contra cinco.

En el discurso de clausura, resumiendo el resultado de aquel elocuente primer Congreso,

en 600 apretadas páginas impresas en mimeógrafo, fueron presentadas 82 ponencias: de unidad y defensa del idioma español; de cuestiones gramaticales y lexicográficas; de colaboración interacadémica, de iniciativas, tendientes todas a mejorar nuestro léxico; y de proposiciones de tipo general para hacer traducciones importantes, diccionarios depurados, “sumas cervánticas”, sin olvidar por un momento en tan arduas tareas a los padres del idioma español en América. (Garrido, 2010, p. 39)

Se hizo un recuento de los

hispanohablantes y, en números redondos, las cifras eran estas: “145 millones: 28 en España, 92 en América y 22 en México”. Pudo terminar el I Congreso de Academias de la Lengua Española y se inicia entonces la labor de la Comisión Permanente, que llevará a cabo las decisiones. Destaca la labor diplomática que se hace con España a fin de encontrar que un representante de la RAE sea enviado a México (eso sucede un año más tarde), junto con la preparación de un modelo que permita superar los tradicionales enfrentamientos entre los especialistas, defensores de su lengua.

A partir de entonces se van sucediendo diferentes congresos en los que España logra instaurar su supremacía diplomática y la RAE mantiene hegemonía legitimada por la participación y posterior redacción de normas, que alejándose de la tradición prescriptiva se presentan como descripciones de los diferentes usos aportados por grupos regionales compuestos por académicos de diferentes orígenes y así poder incluir y validar la visión panhispánica que fue modulándose hasta ser definitivamente publicada en 2004, en una separata mínima de pocas páginas y de ínfima divulgación.

Queda atrás las supuestas pretensiones de prestigio de la variante centropeninsular y el discurso sociolingüístico evoluciona de la visión coseuriana de “lengua” y “dialecto” a un discurso de variación lingüística que merma las rencillas dándole al registro culto de cada comunidad validez, igualdad respecto al similar, legitimidad.

Da la impresión de que a finales de la segunda década del siglo XXI la ASALE es utilizada por la RAE para legitimar una dinámica de trabajo en la que, a pesar de la crisis y las crisis, mantiene diferenciándose de sus pares y figurando en publicaciones,

dirección y organización de proyectos y contribuyendo directa o “sin querer queriendo” con los intereses económicos y políticos del estado, antes que en lo meramente lingüístico.

4. Para terminar

Un repaso a vuelo de pájaro por estas realidades aparentemente superadas sugiere que es necesaria una nueva narrativa complementada por una aproximación glotopolítica de la lengua española exhaustiva y contrastada. Presenciamos el posicionamiento de nuestra lengua como una lengua global con un discurso basado en una *hispanofonía* (Del Valle, 2007), en tanto ideología lingüística de la lengua española, que dicen que roza los seiscientos millones de usuarios y que presenta pues como vínculo, como razón común, una lengua “unida en la diversidad”. Es pues, un modelo de lengua que definida dentro del constructo que se presenta y considerando la evolución de las representaciones ideológicas, las diversas actitudes y creencias y las intervenciones conscientes o no de individuos e instituciones estamos pues hablando de una “lengua panhispánica”. No se trata de mi variedad caribeña, ni de la vuestra castellana, ni la de mis ancestros canarios, ni la de mi sobrina andina, sino de una idea de lengua común, compartida, que vincula a una comunidad indudablemente de al menos cuatrocientos millones. Si a ese número se suman los estudiantes, los usuarios de segunda lengua o extranjera y todo el importante discurso que ha sido divulgado para resaltar el valor económico de la industria de la lengua, la presencia global se garantiza.

La glotopolítica ofrece entonces la posibilidad de presentar un análisis

crítico como este, incompleto en tanto abundan intervenciones que pudiesen considerarse, cabos que atar, hilos por hilar y yuxtaposiciones y encrucijadas epistemológicas que imbricar, pero, aunque inacabada, activista en pro de una narrativa transversal y pretenciosamente más próxima a una verdad conciliada y más sincera.

El debate no termina.

Referencias

- Del Arenal, C. (2011). *Política exterior de España y relaciones con América Latina*. Madrid: Fundación Carolina / Siglo XXI Editores.
- Del Valle, J. y Stheeman, L. G. (2004). *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Del Valle, J. (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- Del Valle, J. (2014). Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología*, Tomo XLIX. N° 2 (2014): 87-112. <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/35824/37470> [consulta: 31/01/2017].
- García de La Concha, V. (2014). *La Real Academia Española*. Vida e historia. Madrid: RAE/Espasa.
- Garrido, F. (2010). *Orígenes de la Asociación de Academias de la Lengua Española*. México: Academia Mexicana / Fondo de Cultura

Económica / UNAM / Conculta /
Fundación Miguel Alemán.

- Guespin, L. y Marcellesi, J. (1986). Pour la glotopolitique. *Langages*, 83, 5-34. Recuperado de: http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_1/arcglotopolitique.pdf [consulta: 31/01/2017].
- Meza Morales, J. A. (2015). La Asociación de Academias de la Lengua Española y la legitimación internacional de la lengua panhispánica. Selección de memorias de alumnos del Máster en Diplomacia y Relaciones Internacionales 2013-2014. *Cuadernos de la Escuela Diplomática*, nº 54. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación: Madrid.
- Narvaja de Arnoux, E. (2000). *La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario*. Primer Simposio en la Maestría en Ciencia del Lenguaje. SP “Joaquín V. González”. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://www.academia.edu/24563971/La_Glotopol%C3%ADtica_transformaciones_de_un_campo_disciplinario [consulta: 31/01/2017].
- Niederehe, Hans-J. (s/f). *La Gramática de la lengua castellana*. (1492) de Antonio de Nebrija. Universität Trier (Alemania) Recuperado de: <http://elies.rediris.es/elies16/Niederehe1.html> [consulta: 31/01/2017].
- Senz, S. y Montserrat, A. (eds.) (2011). *El dardo en la academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*. Vol. I y II. España: Melusina.
- Sepúlveda, I. (2005). *El sueño de la madre patria*. Hispanoamericanismo y nacionalismo. Madrid: Ambos mundos.

Jesús Alfredo Meza Morales es Licenciado en Comunicación Social, posee un Máster en Filología Hispánica, un Máster en Diplomacia y Relaciones Internacionales y un Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Actualmente cursa estudios doctorales en Lengua Española en la Universidad de Salamanca.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

Reseña

Reseña

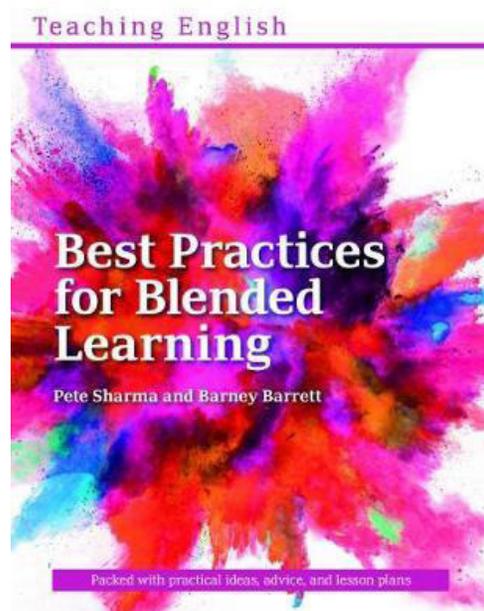
Teaching English: Best practices for blended learning

Pete Sharma y Barney Barrett
Pavilion Publishing, Intrinsic Books
UK

2018, 255 páginas

Teaching English: Best practices for blended learning es un libro concebido para brindar apoyo a docentes, formadores docentes, e incluso administradores escolares al momento de planificar, organizar, y llevar a cabo actividades y/o cursos bajo la modalidad de Aprendizaje Mixto. Sus autores, Pete Sharma y Barney Barrett, hacen uso de sus años de experiencia para crear una suerte de guía cuya información lleva al lector a los fundamentos teóricos básicos para poder entender esta modalidad y luego poder llevar ese entendimiento a una realización práctica. El libro consta de 24 capítulos, los cuales están divididos en tres secciones: Aprendizaje Mixto y enseñanza de lenguas, ideas prácticas, y recursos.

Los primeros 10 capítulos, los cuales corresponden a la primera sección de este libro, proveen una fundamentación teórica básica que incluye las diferentes definiciones acuñadas al término Aprendizaje Mixto, la historia del mismo, y su estado del arte, en conjunto con los modelos más comunes bajo esta modalidad. Esta sección también presenta un marco de referencia para el diseño de cursos bajo la modalidad de Aprendizaje Mixto, en conjunto con algunas de las características más



resaltantes de algunas de las principales plataformas de enseñanza/aprendizaje disponibles. El último capítulo de esta sección incluye una serie de viñetas escritas por docentes de distintos niveles alrededor del mundo, en las cuales los autores relatan su experiencia al poner en práctica el Aprendizaje Mixto, a manera de inspiración para el lector.

La segunda sección de este libro, conformada por diez capítulos, se centra en ideas prácticas para llevar a cabo bajo la modalidad de Aprendizaje Mixto. Estas ideas pueden ser aplicadas a una audiencia variada y de distintos niveles con solo realizar algunos ajustes. Cada actividad planteada presenta un plan que incluye diferentes elementos como el tipo de herramienta que será utilizada, un paso a paso de las diferentes etapas de la actividad, y los tiempos estimados de cada etapa. Esta serie de ideas prácticas parten de actividades para desarrollar las modalidades de producción y comprensión de la lengua, pasan por juegos pedagógicos y evaluación formativa y sumativa, y culmina con actividades para dar cierre a un curso bajo la modalidad de Aprendizaje Mixto.

Los últimos cuatro capítulos de este libro, correspondientes a la tercera sección, dan una mirada hacia el futuro del campo de Aprendizaje

Mixto y su lugar en la educación. Esta mirada incluye discusiones sobre realidad aumentada, realidad virtual, aprendizaje de lengua asistido por robots, e inteligencia artificial. Esta sección también incluye un capítulo de evaluación, el cual ofrece información al lector sobre cómo evaluar diferentes hardwares y softwares para poder tomar decisiones fundamentadas al momento de incorporarlos a sus cursos y materiales creados. Finalmente, esta sección presenta una guía para docentes en formación en la cual se resalta la importancia de una formación crítica, así como también los retos de formarse en el área de tecnología.

A lo largo de los capítulos, la información se presenta de forma sistemática. Los autores comienzan cada capítulo con preguntas de prelectura que permiten no solo que el lector se sitúe en la temática del capítulo, sino que también active su conocimiento previo sobre los diferentes temas. De la misma forma, cada capítulo culmina con una actividad de reflexión que le permite al lector construir sobre la base de su conocimiento y experiencia.

Este libro apunta a una audiencia variada que va desde profesionales que apenas se inician en el área de Aprendizaje Mixto, hasta expertos con una vasta experiencia en el área. Como consecuencia, la información presentada puede representar un reto para este primer grupo ya que la misma no es presentada de una forma tan detallada y profunda como algunos de los lectores noveles pudiesen necesitar. Sin embargo, *Teaching English: Best practices for blended learning* es sin duda un libro más que útil que combina de forma adecuada aspectos teóricos y prácticos relativos a esta modalidad de aprendizaje, no solo a manera de informar y formar a sus lectores, sino de motivarlos e inspirarlos a poner en práctica el Aprendizaje Mixto para lograr un aprendizaje más significativo por parte de los estudiantes.

Prof. Jesús Sosa
ulaenglishjesus@gmail.com
Escuela de Idiomas Modernos
Universidad de Los Andes

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019 ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos y Autores

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Títulos

Las relaciones de poder en el aula de Inglés como lengua extranjera: Género y enseñanza/aprendizaje.

Villalta Gómez., Chayenne y Plata R., José M. VOL. 20, PP. 11-30.

Exploring Australian literature through an interview with Elizabeth Jolley.

López de D'amico., Rosa. VOL. 20, PP. 31-41.

El Desarrollo de la competencia oral en un curso de inglés como lengua extranjera a través de la implementación de actividades significativas.

González Á., César A. VOL. 20, PP. 43-62.

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

Ruíz C., Jean D. y Medina R., Anderzon. VOL. 20, PP. 63-79.

Glotopolítica y prolegómenos para una historia de la lengua panhispánica.

Meza M., Jesús A. VOL. 20, PP. 81-97.

Reseña

Teaching English: Best practices for blended learning.

Sosa, Jesús. VOL. 20, PP. 101-102.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

Índice por Autores

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

Las relaciones de poder en el aula de Inglés como lengua extranjera: Género y enseñanza/aprendizaje .
VOL. 20, PP. 11-30.

López de D'amico., Rosa.

Exploring Australian literature through an interview with Elizabeth Jolley.
VOL. 20, PP. 31-41.

González Á., César A.

El Desarrollo de la competencia oral en un curso de inglés como lengua extranjera a través de la implementación de actividades significativas.VOL. 20 PP. 43-62.

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

Relaciones de poder en la retroalimentación verbal. Análisis crítico de discurso docente en aulas de inglés como lengua extranjera. VOL. 20, PP. 63-79.

Meza M., Jesús Alfredo A

Glotopolítica y prolegómenos para una historia de la lengua panhispánica.
VOL. 20, PP. 81-97.

Sosa, Jesús.

Reseña

Teaching English: Best practices for blended learning.
VOL. 20, PP. 101-102.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019 ISSN Electrónico 2244-8799

Instrucciones para los Autores

LOS ARTÍCULOS DESTINADOS A LA PUBLICACIÓN EN *ENTRE LENGUAS* DEBEN CUMPLIR LAS SIGUIENTES NORMAS:

1. Los trabajos deben tratar temas relacionados con los estudios sobre lenguas modernas en los campos de procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas, lingüística aplicada, estudios sociales y culturales, estudios y crítica literaria, lingüística general, estudios del discurso, traducción y comunicación intercultural. Los trabajos pueden ser escritos en español, inglés, francés, italiano, alemán o portugués.
2. Las propuestas de artículos deben venir acompañadas de una comunicación en la cual los (las) autores(as) soliciten la consideración de las mismas al Consejo Editorial de la Revista. Asimismo, en esta comunicación los (las) autores(as) deberán explicitar que sus propuestas de artículo son inéditas, que no han sido enviadas para consideración de otras revistas nacionales o extranjeras y que no se encuentren publicadas ni parcial ni totalmente en otras fuentes. Tanto las propuestas de artículos y esta comunicación deberán ser enviados en format digital al Prof. José Miguel Plata Ramírez, a las siguientes direcciones de correos electrónicos: entrelen@ula.ve o miguelp@ula.ve.
3. Las propuestas de artículos serán sometidas a la consideración de dos (2) árbitros y se evaluarán de acuerdo con su pertinencia y valor científico. La decisión de los árbitros será notificada a los (las) autores(as) por el Editor-Jefe de En el caso de ameritarlo, se recomendarán las correcciones necesarias y se harán sugerencias pertinentes a los (las) autores(as).
4. Los (las) autores(as) deberán presentar el artículo en un archivo digital en el programa Microsoft Office Word, formato carta, tamaño de letra 12 puntos, tipo de letra ARIAL, a doble espacio, con un margen de 3 cm. en los lados izquierdo e inferior y de 2 cm. en los lados superior y derecho. La propuesta de artículo debe tener una extensión mínima de diez (10) cuartillas y máxima de veinte (25) cuartillas.
5. Los (las) autores(as) deberán, igualmente, enviar a los correos electrónicos señalados un archivo incluyendo las tablas y los gráficos, así como un documento adicional en el que señalaran:
 - a) Título de la propuesta de artículo;
 - b) Nombre de los (las) autores(as) y co-autores(as), si los hubiere;
 - c) Nombre de la institución en la que laboran;
 - d) Título o grado académico;
 - e) Cargo desempeñado;
 - f) Números de teléfono de oficina y fax; y
 - g) Dirección electrónica.

Esta información no deberá aparecer en el archivo principal pues será utilizado para el arbitraje. .

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

6. Los (las) autores(as) deberán incluir un resumen en español y en el idioma en que se ha escrito la propuesta de artículo. Por ejemplo, si el artículo está redactado en español, se debe incluir también una versión en inglés de este resumen, incluyendo el título y las palabras clave. Ambos resúmenes no deben ocupar más de una página tamaño carta. Asimismo, se deberá incluir entre un mínimo de cinco y un máximo de siete palabras-clave que funcionen como descriptores del trabajo.

7. Las referencias irán al final del artículo y sólo deben colocarse las que han sido citadas en orden alfabético y cronológico, siguiendo las especificaciones de la American Psychological Association (APA), en su última edición. Las referencias deben contener: autor, año de publicación (entre paréntesis), título del trabajo (en itálicas), lugar de la publicación y editorial, si se refiere a un libro. Por ejemplo:

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

8. Si la referencia hace mención a un artículo tomado de un libro editado, se especifica la referencia de la siguiente manera:

Goodman, Y., y Short, K. (1996). Heightening political awareness and action: Liberating our teaching. En K. Whitmore y Y. Goodman (Eds.), *Whole Language voices in teacher education* (pp. 319-329). York, ME: Stenhouse Publishers.

9. Si la referencia es tomada de un artículo en una revista profesional o especializada, se especifica la referencia de la siguiente manera:

Plata, J. (2016). Language switching: Exploring writers' perceptions on the use of their L1s in the L2 writing process. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 47-77.

10. En cuanto a las referencias electrónicas, muchos artículos recientes tienen un número de identificación digital (DOI- por sus siglas en inglés). En ese caso úselo en su referencia. Para artículos sin DOI pero con <url> permanente, cítelo como "Recuperado del <url>". Para artículos electrónicos sin DOI ni vínculo permanente, cite el url del artículo, revista o base de datos. Incluya la fecha de recuperación sólo en el caso de que el artículo sea susceptible a cambios, como en el caso de artículos "en prensa". Ejemplo:

Medina, A. (2017). Pasión y sentido en tiempos de cambio: The Way We Live Now como una propuesta de sociedad moderna en Inglaterra a finales del siglo XIX. *Perífrasis*, 9(17), 27-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.25025/perifrasis20189.17.02>

Las especificaciones de citas dentro del texto se indicarán de la siguiente manera: (Pérez, 2015). Cuando la cita va entre comillas debe agregarse el número de la página, de la siguiente manera: (Pérez, 2015, p. 76), y si son varias páginas, hacerlo de la siguiente manera: (Pérez, 2015, pp. 76-77).

11. Citas secundarias. A veces, se considerará necesario exponer la idea de un autor, revisada en otra obra, distinta de la original en que fue publicada. Por ejemplo, una idea de Watson (1940) leída en una publicación de Lazarus (1982):

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

El condicionamiento clásico tiene muchas aplicaciones prácticas (Watson, 1940, citado en Lazarus, 1982)...

También lo puede hacer de la siguiente manera: Watson (citado en Lazarus, 1982) sostiene la versatilidad de aplicaciones del condicionamiento clásico. En las referencias, sólo se agrega la entrada correspondiente a la fuente consultada.

12. Las notas deben reducirse al mínimo, ser enumeradas y colocadas al final del artículo, antes de las referencias bibliográficas.
13. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse de acuerdo al orden de aparición en el trabajo.
14. El título del trabajo debe ir en minúsculas, exceptuando la primera letra de la primera palabra. Por ejemplo: La formación de docentes de inglés. Los subtítulos dentro del texto deben seguir esta misma norma. Por ejemplo: 1. Introducción, 2. Marco teórico, 3. Metodología, 4. Resultados, 5. Conclusiones y recomendaciones. Referencias. Los anexos o apéndices deben aparecer luego de las referencias.
15. Se deberá indicar, en una nota aclaratoria, si la publicación es el resultado parcial o total de una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes (CDCHTA-ULA), incluyendo el código del proyecto. Esta aclaratoria será insertada al final del artículo.
16. En caso de que los árbitros consideren publicable una propuesta de artículo con recomendaciones de correcciones, tanto de contenido como de forma, los (las) autores(as) se comprometen a hacerlas en un lapso no mayor de quince (15) días hábiles. Luego, deben enviar una copia electrónica del artículo con las correcciones incorporadas a la dirección o correos electrónicos mencionados en la Revista.
17. Los(las) autores(as) de artículos que hayan sido aceptados para su publicación en la Revista deberán manifestar, en una comunicación adicional, su autorización o consentimiento para que sus trabajos sean publicados y visibles en el formato digital de la Revista. El Consejo de Redacción facilitará un modelo para esta autorización.
18. El Consejo de Redacción, junto con la Director-Editor de la Revista, se reservan la facultad de introducir las modificaciones que consideren pertinentes en cuanto a los aspectos formales. Asimismo, no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos aceptados para su publicación.
19. Los (las) autores(as) serán notificados una vez se publique el volumen de la Revista en la cual se encuentre publicado su artículo.

Los trabajos que se presenten para ser evaluados deben cumplir con la totalidad de los requisitos aquí enunciados.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019 ISSN Electrónico 2244-8799

Instructions for Authors

ARTICLES SUBMITTED TO *ENTRE LENGUAS* MUST COMPLY WITH THE FOLLOWING REQUIREMENTS:

1. Articles should be about topics related to studies in modern languages, language teaching/learning and related fields, applied linguistics, social and cultural studies, literary criticism, general linguistics, discourse analysis, translations, and intercultural communication. Articles can be written in Spanish, English, French, Italian, German, and Portuguese.
2. A letter must accompany submissions where the author(s) ask for consideration of their article proposal by the Editorial Board of and by the evaluators appointed by it. They also must confirm that their proposal has not previously been published, either whole or partially by any other means, and has not been submitted to other national or foreign journals at the same time. Proposals should be sent via email to Prof. José Miguel Plata Ramírez, e-mail: entrelen@ula.ve or miguelpr@ula.ve
3. Two (2) independent professionals in the field will anonymously review all articles submitted for publication, taking into account their originality and scientific value. The Chief-Editor will transmit reviewer's decisions, suggestions and recommendations to authors.
4. Authors should present their submission electronically using the computer word processing program Microsoft Office Word, paper size US letter, double spacing and font Arial, size 12, with 3 cm margins on left and bottom sides and 2 cm margins on top and right sides. The proposals should have an extension from a minimum of ten (10) to a maximum of twenty-five (25) pages.
5. Authors should send the article they are submitting, including tables and graphs. In a separate document authors should send the following information:
 - a) Title of the article;
 - b) Full names of author(s);
 - c) Name of the institution to which they belong;
 - d) Title/Academic degree;
 - e) Post/Position held in institution;
 - f) Phone and fax numbers, and
 - g) e-mail addresses.

This information should not appear in the main file since the reviewers will use it for blind evaluation.

6. All submissions must include an abstract in Spanish and another in the language the article has been written in, including its title. In case the article is written in Spanish, there should be an abstract in English as well. Both abstracts should not be longer than one page (US Letter size). It must also include a minimum of five to a maximum of seven key words as descriptors.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

7. The reference list must be included at the end of the article in alphabetical and chronological order with only those sources cited in the article. For reference style guidelines follow the Publication Manual of the American Psychological Association, last edition. References must include author, year of publication (in parenthesis), title of the work (in italics) followed by publication information (city and publisher) in references to books. Example:

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

8. For edited books, the reference must be specified as in the following example:

Goodman, Y., y Short, K. (1996). Heightening political awareness and action: Liberating our teaching. En K. Whitmore y Y. Goodman (Eds.), *Whole Language voices in teacher education* (pp. 319-329). York, ME: Stenhouse Publishers.

For journal articles, the reference must be specified as follows:

Plata, J. (2016). Language switching: Exploring writers' perceptions on the use of their L1s in the L2 writing process. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 47-77.

9. Regarding electronic references, many recent articles will have a DOI in the database record. Use the DOI in your list of references. For articles without a DOI, look for a "persistent <url> link" for your article and cite it as "Retrieved from <url>". To reference electronic articles without a DOI or persistent link; give the <url> for the article, journal, or database. Include the date retrieved only if the article is likely to change, such as articles "in press" or preprints. For example:

Medina, A. (2017). Pasión y sentido en tiempos de cambio: *The Way We Live Now como una propuesta de sociedad moderna en Inglaterra a finales del siglo XIX*. *Perífrasis*, 9(17), 27-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.25025/perifrasis20189.17.02>

10. The citation of sources within the text should be specified as follows: (Pérez, 2015). When quotation marks are used, page number must be added: (Pérez, 2015, p. 76) or (Pérez, 2015, p. 76-77) if more than one page.

11. Secondary citations. Sometimes, it is considered necessary to expose the idea of an author, reviewed in another work different from the original on which it was published. For example, an idea from Watson (1940) read in a publication of Lazarus (1982):

The classical conditioning has many practical applications (Watson, 1940, cited in Lazarus, 1982)...

You can also do it this way:

Watson (cited in Lazarus, 1982) argues the versatility of applications of classical conditioning.

In the references, you only add the entry corresponding to the original source consulted.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

12. Author's notes should be scarce and brief, and must be numbered and included at the end of the article, before the reference list.
13. Figures and tables should be presented and numbered in the order they appear in the text.
14. The title of the article should be in lower case, excepting the first letter of the first word, e.g. Moving toward legitimate peripheral participation. Subtitles in the text must also follow this format, e.g. 1. Introduction, 2. Theoretical framework, 3. Methodology, 4. Results, 5. Conclusions and recommendations. References. Annexes or Appendixes must come after the Reference list.
15. Authors will indicate, in a note inserted at the end of the article, if this is the partial or whole result of a research financed by the Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes of the University of Los Andes (CDCHTA-UULA), including the code of the project.
16. In case reviewers consider that an article is prone to be published with some layout and/or content corrections, authors agree to do them in a maximum of fifteen (15) working days delay. This last version should be sent by electronic means to the mail address(es) mentioned in 2.
17. Authors, whose articles have been accepted for publication, should clearly express in writing their consent to have their work published and visible in full text, in physical and/or in digital formats. To this end, the Editorial Board will provide a sample letter.
18. The Editorial Board reserves itself the right to publish any article. Thus, a preliminary assessment is done to determine if the article is part of the thematic areas and whether or not it meets all the requirements specified in the Instructions for Authors. The articles are then sent to two qualified reviewers for a critical review (double-blind system), who assess the article according to the following criteria: relevance, originality, and scientific and academic contribution.
19. Authors will be notified once the article has been published.

Submissions must comply with all the requirements set forth in these instructions.

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019 ISSN Electrónico 2244-8799

Procedimiento para el Arbitraje

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019 ISSN Electrónico 2244-8799

- 1) El Consejo de Redacción de **Entre Lenguas** se reserva el derecho de publicar, o no, cualquier propuesta de artículo sometido a su consideración. Para ello, realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo se inscribe en las áreas temáticas y si cumple con los requisitos especificados en las Instrucciones para los Autores. De ser así, las propuestas de artículos se someten a revisión crítica (sistema doble ciego) por parte de los árbitros, quienes son especialistas calificados y evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad y aportes científicos y académicos.
- 2) Los árbitros deben emitir sus recomendaciones en un lapso máximo de veinte (20) días hábiles, a partir de su recepción. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de designar a otro(a) evaluador(a) en caso de no recibir respuesta en el lapso indicado.
- 3) El Consejo de Redacción facilitará un formato de evaluación que se enviará a los árbitros seleccionados junto con la propuesta de artículo, una vez manifiesten su disposición de ser sus evaluadores.
- 4) Una vez que los árbitros envíen sus evaluaciones al Consejo de Redacción en el tiempo indicado, se les hará llegar una constancia de su participación como árbitros de la Revista **Entre Lenguas**.
- 5) El Consejo de Redacción se reserva el derecho de introducir modificaciones que considere pertinentes en cuanto a aspectos formales.



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

CDCHTA

El Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico y de las Artes es el organismo encargado de promover, financiar y difundir la actividad investigativa en los campos científicos, humanísticos, sociales y tecnológicos



CDCHTA
ULA

Objetivos Generales:

El CDCHT, de la Universidad de Los Andes, desarrolla políticas centradas en tres grandes objetivos:

- Apoyar al investigador y su generación de relevo.
- Vincular la investigación con las necesidades del país.
- Fomentar la investigación en todas las unidades académicas de la ULA, relacionadas con la docencia y con la investigación.

Objetivos Específicos:

- Proponer políticas de investigación y desarrollo científico, humanístico y tecnológico para la Universidad.
- Presentarlas al Consejo Universitario para su consideración y aprobación.
- Auspiciar y organizar eventos para la promoción y la evaluación de la investigación.
- Proponer la creación de premios, menciones y certificaciones que sirvan de estímulo para el desarrollo de los investigadores.
- Estimular la producción científica.

Funciones:

- Proponer, evaluar e informar a las Comisiones sobre los diferentes programas o solicitudes.
- Difundir las políticas de investigación.
- Elaborar el plan de desarrollo.

Estructura:

- Directorio: Vicerrector Académico, Coordinador del CDCHT.
- Comisión Humanística y Científica.
- Comisiones Asesoras: Publicaciones, Talleres y Mantenimiento, Seminarios en el Exterior, Comité de Bioética.
- Nueve subcomisiones técnicas asesoras.

Programas:

- Proyectos.
- Seminarios.
- Publicaciones.
- Talleres y Mantenimiento.
- Apoyo a Unidades de Trabajo.
- Equipamiento Conjunto.
- Promoción y Difusión.
- Apoyo Directo a Grupos (ADG).
- Programa Estímulo al Investigador (PEI).
- PPI-Emeritus.
- Premio Estímulo Talleres y Mantenimiento.
- Proyectos Institucionales Cooperativos.
- Aporte Red Satelital.
- Gerencia.

www2.ula.ve/cdcht

E-mail: cdcht@ula.ve

Telf: 0274-2402785/2402686

Alejandro Gutiérrez
Coordinador General

ENTRE LENGUAS

Revista del Centro de Investigaciones
en Lenguas Extranjeras - CILE
Universidad de Los Andes

Número 20

Enero - Diciembre 2019

ISSN Electrónico 2244-8799

ESTA VERSIÓN DIGITAL DE LA REVISTA **ENTRE LENGUAS**, SE REALIZÓ CUMPLIENDO CON LOS CRITERIOS Y LINEAMIENTOS ESTABLECIDOS PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA EN EL **AÑO 2019**. PUBLICADA EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABERULA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – VENEZUELA

www.saber.ula.ve

info@saber.ula.ve