



**Universidad Austral de Chile**

Facultad de Filosofía y Humanidades

Escuela de Graduados

**INTERACCIÓN, PODER Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN EL AULA DE  
INGLÉS: CREENCIAS DOCENTES EN EL NIVEL UNIVERSITARIO.**

**TESIS DE MAGÍSTER**

**FELIPE ANDRÉS MARTÍNEZ CORONA**

**VALDIVIA-CHILE**

**2019**

**INTERACCIÓN, PODER Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTEL EN EL AULA DE INGLÉS: CREENCIAS DOCENTES EN EL NIVEL UNIVERSITARIO.**

Tesis presentada a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile en cumplimiento parcial de los requisitos para optar al Grado de Magíster en Comunicación.

Por

FELIPE ANDRÉS MARTÍNEZ CORONA

Valdivia, Chile

2019

# INFORME DE APROBACIÓN

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

## INFORME DE APROBACIÓN DE TESIS DE MAGISTER

La Comisión Evaluadora de Tesis comunica al Director de la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades que la Tesis de Magíster presentada por el candidato:

FELIPE ANDRÉS MARTÍNEZ CORONA

ha sido aprobada en el examen de defensa de Tesis rendido el día 01 de octubre de 2019, como requisito para optar al grado de Magister en Comunicación y, para que así conste para todos los efectos firman:

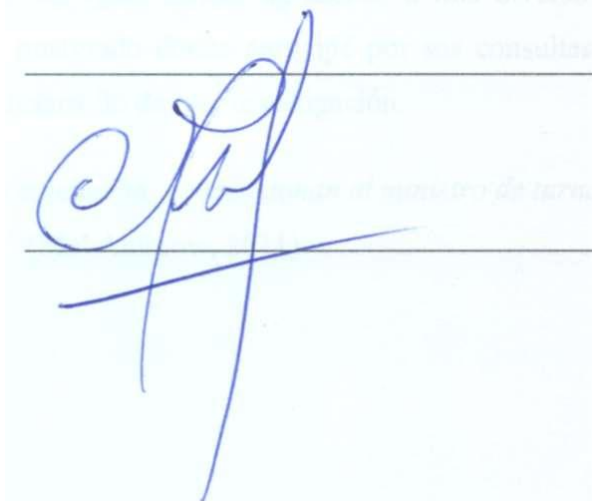
Profesor Patrocinante:

Profesor Dr. Marcelo Arancibia Herrera

A handwritten signature in blue ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke, positioned above a horizontal line.

Comisión Evaluadora:

Profesor Dr. Juan Domingo Ramirez Cáceres

A handwritten signature in blue ink, featuring a large 'C' and 'R' with a long horizontal stroke, positioned above a horizontal line.

Profesor Dr. Alberto Galaz Ruiz

## **Agradecimientos:**

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a quienes me han acompañado durante este proceso de formación en esta etapa de mi vida, tanto personal como académica. Por esto apelo a quienes estuvieron, como quienes aún están a mi lado, y fueron sin duda una gran fuente de motivación para concretar el ciclo de estudios y la investigación aquí presente.

En primer lugar, agradezco especialmente al Doctor Marcelo Arancibia por su sabia guía, ayuda e invaluable apoyo en el desarrollo y concreción de este estudio. Gracias a su apoyo, este proceso ha contribuido a robustecer mi aprendizaje y desarrollo profesional en aspectos que no dimensioné en su inicio y que hoy atesoro como parte de un legado a continuar en mi práctica docente. Por otro lado, agradezco también a la Doctora Amalia Ortiz de Zarate por ilustrarme en esta investigación inicialmente y dedicarme su tiempo.

A su vez, quisiera agradecer especialmente a los y las docentes participantes de este estudio, quienes aceptaron el desafío de abrir sus aulas y tomaron responsablemente la iniciativa de analizar su propia práctica pedagógica junto a mí. Sin lugar a duda este estudio va dedicado a su noble labor y genuino interés por reflexionar sobre su profesión en el ánimo de cada día ser más y mejores docentes universitarios en el sur Austral de Chile.

Agradezco finalmente a mi familia por su constante apoyo y nunca dejar que los momentos de incertidumbre sopesen en la concreción de este objetivo, especialmente a mi madre, Teresa, y también a mi compañera de vida hoy en día, Yesenia. Asimismo, doy gracias a mis amigos, amigas y colegas, quienes me han apoyado durante el proceso de estudio con su aliento y palabras de ánimo para seguir adelante en esta aventura académica. De igual forma, agradezco a mis diversos compañeros y compañeras de cada asignatura de postgrado donde participé por sus consultas, comentarios y apoyo en cuanto a mis trabajos y el desarrollo de esta investigación.

*“Cuando preguntas a los estudiantes algo sobre su educación, no mencionan al ministro de turno o al director de su colegio. Hablan de su profesor.” (Mel Ainscow, 2011)*

## Tabla de contenidos

<b>RESUMEN:</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN:</b> .....	<b>2</b>
<b>PARTE 1.- MARCO TEÓRICO:</b> .....	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I.- LA INTERACCIÓN EN EL AULA COMO PUENTE ENTRE LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>6</b>
1.    INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y EDUCACIÓN EN AULA .....	6
1.1.3    LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN .....	9
1.1.4    PROBLEMATIZACIÓN DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA EN CHILE ..	13
1.1.5    LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL AULA DE INGLÉS .....	14
<b>CAPÍTULO II.- EL PODER PRESENTE EN EL AULA UNIVERSITARIA.....</b>	<b>20</b>
1. UNA RELACIÓN INDISOLUBLE: EL PODER EN EL AULA Y LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA	20
2        LA VERTICALIDAD DEL PODER EN EL AULA: VISIONES DESDE LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN.	24
1.2.3    EL ENFOQUE HORIZONTAL DEL PODER: EN BÚSQUEDA DE LA SIMETRÍA .....	26
1.2.4    EL AULA UNIVERSITARIA: UN ESPACIO DE PODER LATENTE.....	32
<b>CAPÍTULO III.-PEDAGOGÍA PARTICIPATIVA EN EL AULA UNIVERSITARIA.</b>	<b>37</b>
1.3.1    LA RELEVANCIA DE LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA.....	37
1.3.3    EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.....	38
1.3.4    LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA: UN ESPACIO PARA LA TRANSFORMACIÓN.	40

1.3.5	EL MARCO PARA LA PARTICIPACIÓN: UNA HERRAMIENTA DE ANÁLISIS Y PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA. ....	42
<b>PARTE 2.- DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>		<b>45</b>
2.1	TIPO DE ESTUDIO:.....	45
2.1.1	<i>Diseño de investigación</i> .....	46
2.1.2	<i>Definición del problema</i> .....	46
2.2	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	47
2.3	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	47
2.4	ETAPAS DE INVESTIGACIÓN.....	47
2.5	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS .....	48
2.5.1	<i>La observación de aula mediante la videograbación.</i> .....	48
2.5.2	<i>La entrevista semiestructurada</i> .....	50
2.6	CONTEXTO DEL ESTUDIO:.....	57
2.6.1	<i>La Universidad Austral de Chile (UACH)</i> .....	57
2.7	PARTICIPANTES: DOCENTES UACH.....	60
2.8	CONSENTIMIENTOS INFORMADOS Y PROTECCIÓN DE DATOS. ....	62
2.9	POSICIÓN DEL INVESTIGADOR:.....	62
<b>PARTE 3.- ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS .....</b>		<b>64</b>
3.1	ANÁLISIS Y RESULTADOS DE VIDEOGRABACIONES DE AULA: .....	64
3.2	ANÁLISIS Y RESULTADOS DE ENTREVISTAS .....	72
3.2.1	<i>Creencias sobre Interacción Comunicativa</i> .....	72

01.2.1 DISTANCIA.....	78
3.2.2 <i>Creencias sobre poder</i> .....	83
3.2.3 <i>Creencias sobre participación</i> .....	97
3.3 ANÁLISIS DE RELACIONES ENTRE CATEGORÍAS MEDIANTE ANÁLISIS DE REDES TEMÁTICAS 113	
3.3.1 <i>Red 1: Analiza cita extraída de la entrevista al docente participante #1</i> .....	113
<b>PARTE 4.- DISCUSIÓN:.....</b>	<b>120</b>
4.1 CREENCIAS DOCENTES SOBRE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL AULA DE INGLÉS A NIVEL UNIVERSITARIO. ....	120
4.1.1 <i>La retroalimentación como un factor clave en la interacción</i> .....	121
4.1.2 <i>Factores clave para construir un clima de aula horizontalmente interactivo</i> .	123
4.1.3 <i>Obstáculos para la construcción de una interacción horizontal</i> .....	126
4.1.4 <i>Promover el debate y el uso de diversos códigos lingüísticos (L1 y L2) en el aula universitaria de idiomas</i> .....	127
4.2 CREENCIAS DOCENTES SOBRE PODER EN EL AULA.....	129
4.3 CREENCIAS SOBRE PARTICIPACIÓN .....	132
4.3.1 <i>La retroalimentación como un factor de participación</i> .....	132
4.3.2 <i>Promover el trabajo colaborativo como un puente entre: comunicación, empoderamiento y participación estudiantil</i> .....	133
4.3.3 <i>Obstáculos para la participación estudiantil</i> .....	135
4.4 ESTRATEGIAS Y RECURSOS DOCENTES PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL 138	
<b>PARTE 5.- CONCLUSIÓN:.....</b>	<b>142</b>
5.1 PRINCIPALES IMPLICANCIAS DE LOS RESULTADOS: .....	143

5.2	LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	144
5.3	FUTURAS INVESTIGACIONES.....	145
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....</b>		<b>146</b>



## **Lista de gráficos**

GRÁFICO 1: RED DE CÓDIGOS DE ANÁLISIS Y SUS RELACIONES PARA LAS CREENCIAS SOBRE INTERACCIÓN COMUNICATIVA .....	77
GRÁFICO 2: RED DE CÓDIGOS DE ANÁLISIS Y SUS RELACIONES PARA LAS CREENCIAS SOBRE PODER. 96	
GRÁFICO 3: RED DE CÓDIGOS DE ANÁLISIS Y SUS RELACIONES PARA LAS CREENCIAS SOBRE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN EL AULA. ....	112

## **Lista de tablas**

TABLA 1: ELEMENTOS PRESENTES EN LA INTERACCIÓN NO VERBAL ENTRE PROFESOR Y ESTUDIANTE. 12	
TABLA 2: PREGUNTAS DIRECTRICES PARA EL ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN Y LA COLABORACIÓN EN EL AULA. EXTRAÍDO DE BLACK-HAWKINS (2011). ....	44
TABLA 3: PAUTA DE ANÁLISIS DE VIDEOGRABACIONES PARA EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL AULA. ....	50
TABLA 4: MATRIZ DE ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A DOCENTES. ....	53
TABLA 5: PERFIL DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES: .....	61
TABLA 6: ANÁLISIS DE VIDEOGRABACIÓN A DOCENTE PARTICIPANTE 1. ....	64
TABLA 7: ANÁLISIS DE VIDEOGRABACIÓN A DOCENTE PARTICIPANTE 2 .....	68
TABLA 8: ANÁLISIS DE VIDEOGRABACIÓN A DOCENTE PARTICIPANTE 3. ....	70
TABLA 9: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS EN BASE A CREENCIAS SOBRE INTERACCIÓN HORIZONTAL. 72	
TABLA 10: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS EN BASE A CREENCIAS SOBRE SOBRE INTERACCIÓN VERTICAL.....	78

TABLA 11: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS EN BASE A CREENCIAS SOBRE PODER HORIZONTAL.

83

TABLA 12: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS EN BASE A CREENCIAS SOBRE PODER VERTICAL .....89

TABLA 13: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS EN BASE A CREENCIAS SOBRE ESTRATEGIAS PARA  
PROMOVER LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN EL AULA. .... 97

TABLA 14: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS EN BASE A CREENCIAS SOBRE BARRERAS PARA LA  
PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN EL AULA. .... 108

TABLA 15: ESTRATEGIAS Y RECURSOS EMPLEADOS POR LOS DOCENTES DENTRO DE SU  
INTERACCIÓN A FIN DE PROMOVER LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN SUS AULAS.139

## Resumen:

Investigar los espacios de interacción de aula representa un fenómeno fundamental dentro de los campos de la Comunicación y Educación, por cuanto permite retratar la construcción del clima de aula. En el presente estudio se analizaron creencias docentes en cuanto a interacción comunicativa entre profesores y estudiantes, específicamente respecto de sus relaciones de poder y estrategias de participación estudiantil en el aula universitaria. La metodología se sustentó en un paradigma fenomenológico de tipo interpretativo, donde se recogió información mediante observación de clases y entrevistas con tres docentes de una asignatura de inglés en la Universidad Austral de Chile. Como principal hallazgo, las creencias docentes apuntan a recibir retroalimentación constante de sus estudiantes y propiciar tal entre pares. Esto permitió visualizar relaciones y estrategias de enseñanza mayormente tendientes a fomentar interacciones cercanas, simétricas en poder y participativas en las aulas descritas, evidencia que ofrece mayor comprensión sobre la construcción de un clima de aula participativo en el contexto universitario. **Palabras clave:** *Interacción Comunicativa, creencias docentes, aula universitaria, relaciones de poder, pedagogía participativa.*

## Abstract:

The study of Classroom Interaction is a key area of research within the fields of Communication and Education, as it portrays how we shape our classroom climate. In this study, I analysed teacher's beliefs related to Communicative Interaction between the teacher and his/her students with special emphasis on Power Dynamics and Participatory Teaching Strategies in their university classrooms. This research holds a phenomenological interpretative perspective, where I gathered data through classroom videos and semi-structured interviews with three English language teachers who work at Universidad Austral de Chile. The main finding of this study puts the emphasis on feedback as a key component within classroom interactions. This factor evidenced teaching strategies to foster more symmetric, close and participatory interpersonal relationships. As a result, this study contributes towards a deeper comprehension of how we can build a more participatory classroom climate at university level. **Key words:** *Communicative Interaction, teachers' beliefs, university classroom, power dynamics, participatory teaching.*

## **Introducción:**

Mi nombre es Felipe Martínez Corona y he llevado a cabo el presente estudio para concluir el programa de Magister en Comunicación de la Universidad Austral de Chile. A su vez, soy docente de inglés a nivel universitario y formo parte de la planta adjunta de profesores que trabajan en el Centro de Idiomas de la misma Universidad. Mi formación inicial profesional se encuentra en la misma casa de estudios y ésta, en conjunto con la experiencia de la práctica pedagógica diaria, han contribuido en gran parte al desarrollo de mi labor profesional actual. En esta línea, he sido parte del proceso de enseñanza e implementación de programas y ajustes curriculares para diversas carreras profesionales a nivel universitario. En este contexto, el área de la enseñanza de idiomas a nivel universitario y la influencia de los factores que construyen la comunicación humana en la sala de clases han llamado mi atención profundamente. Tengo la convicción que prestar atención a los procesos comunicativos que permean la construcción del aprendizaje en contextos de clase es muy importante para desarrollar una enseñanza de calidad en la universidad. En esta línea la realización del presente estudio busca reforzar mi conocimiento personal adquirido en torno a la comunicación humana y la educación a través de la reflexión docente y teorización de los conceptos relativos a interacción comunicativa, empoderamiento y participación estudiantil en el aula universitaria.

La presente investigación tiene como objetivo describir las creencias de docentes sobre la forma en que estos interactúan con sus estudiantes para así explicar, dentro de dicha interacción, sus dinámicas de poder y estrategias para propiciar la participación en el aula universitaria de inglés. En este sentido, los espacios de interacción en la clase representan un fenómeno de vital importancia y notable interés dentro de los campos de la comunicación y educación. Mediante su estudio es posible comprender cómo se produce el aprendizaje – tomando como referencia el rol de los actores implicados, en este caso educador y educando – junto a la retroalimentación que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el análisis de la interacción que se produce en el aula resulta relevante a fin de comprender de mejor manera las dinámicas a través de las cuales se manifiesta la comunicación y sus implicancias dentro del aula universitaria. Asimismo, con este estudio persigo contribuir con evidencia local que responda a la latente necesidad de reflexionar, innovar y transformar las prácticas educativas y comunicativas tradicionales en este nivel.

En relación con la interacción en el aula, es necesario señalar que existen múltiples perspectivas para su estudio, sin embargo, en el presente trabajo adoptamos dos aristas claves: la interacción vertical y horizontal del poder. La primera es representada por el “modelo de transmisión”, también llamado *educación bancaria* (Freire, 1970). En ella es posible observar una relación vertical y asimétrica de la interacción profesor estudiante, en la que existe una centralización del poder y lógicas de comunicación más enfocadas en la transmisión del conocimiento que en la construcción social de éste (Imbernón, 2009). En este modelo, el profesor centra en sí la atención y control de las acciones que ocurren en el aula, a su vez, el docente comunmente inicia y dirige las interacciones a fin de llegar a un objetivo de aprendizaje específico tomando un rol de transmisor de conocimiento. Este paradigma es socio históricamente señalado como uno de los más comunes y presentes en el contexto universitario. Por otro lado, también es posible encontrar una interacción de orden horizontal simétrica (Lovorn et al, 2012; Moreno, 2004). Respecto de este tipo de interacción, existen diferencias importantes, pues en la interacción horizontal profesor y estudiante se relacionan de forma primordialmente dialógica, lo que ofrece espacios de aula más centrado en el educando y, por ende, da cabida a expresiones de aprendizaje más reflexivo, crítico y participativo. Esta última perspectiva constituye una de las visiones en auge dentro de los discursos recientes de las instituciones de educación superior universitaria, por tanto, propiciar su desarrollo resulta evidente y replantea desafíos en la forma de enseñar que adoptan los y las docentes de este nivel.

En este contexto, dentro del análisis de interacciones de aula y construcción de clima de aprendizaje, el concepto de participación estudiantil emerge como un elemento teórico de ineludible discusión en este estudio, ya que ésta posibilita caracterizar la forma de interacción presente entre profesor y estudiante. En la actualidad existe la necesidad de propiciar mayor participación estudiantil en el aula, lo que obedece a una marcada necesidad educativa y social por desarrollar una formación profesional integral, crítica e inclusiva a las y los profesionales del siglo XXI dentro de las aulas universitarias (Castellanos y Garavito, 2007). Esta idea se refuerza con la creación de políticas de educación superior orientadas hacia la inclusión de todos y todas en el aula, así como también medidas hacia el aseguramiento de calidad docente y la necesidad de realizar cambios en los modelos educativos tradicionales universitarios (Kinght, 2008), tal es el caso de aquellos modelos unidireccionales y centrados en el docente, lo que invita a promover una comunicación más participativa en el aula (Lopez, 2007; Medina, 2018).

En relación con lo anterior, abordar la participación estudiantil como una arista de esta investigación implica su análisis desde un punto de vista dialógico dentro de un modelo de pedagogía y espacios de interacción horizontal. En esta línea, el propiciar mayor participación estudiantil demanda espacios de comunicación en el aula que promuevan no solo la calidad en cuanto al dominio del saber disciplinar de contenidos, sino que también fortalecer el desarrollo del ser, integrando aspectos tales como la construcción de comunidad y formas de expresar la opinión, experiencias personales y preferencias de todos y todas quienes están involucrados en el proceso. No obstante, en la actualidad es posible encontrar ambos tipos de interacción entre profesor y estudiante dentro de un aula universitaria, es decir, verticalidad y horizontalidad; sin embargo, la literatura al respecto señala que existe una mayor tendencia a desarrollar interacciones de orden vertical en este nivel educacional (Cabrera, 2003; Hernández, 2006; Imbernón, 2009; Medina, 2018; Sanchez, 2005), lo que marca una contradicción entre el discurso de las universidades sobre cómo debería ser una aula desde un punto de vista político educacional y lo que ocurre en ella en la práctica. Esto último abre un espacio para investigar *cómo* y *por qué* es posible evidenciar factores que propician el desarrollo de una forma de interacción determinada. En base a aquella evidencia, es posible analizar qué tipo de aula predomina actualmente en un contexto universitario específico, y qué acciones y convicciones, retratadas en creencias docentes motivan aquellas manifestaciones de interacción y participación estudiantil.

A fin de explorar dichas creencias docentes y sus interacciones de aula, este estudio cualitativo hace uso de un enfoque fenomenológico donde existen métodos etnográficos, tales como: la videograbación de clases y la entrevista semi-estructurada a tres profesores de inglés de la Universidad Austral de Chile. Para analizar estos datos se ha utilizado el software computacional Atlas.ti versión 8.0 para Mac. El uso de esta perspectiva permite analizar tanto la interacción, las relaciones de poder, y la participación estudiantil como fenómenos comunicativos y educacionales. Para lograr esto, se toma como referencia el *Marco de Participación* propuesto por Black-Hawkins (2014), que representa una herramienta conceptual principalmente aplicada en estudios sobre educación inclusiva.

Esta tesis presenta la siguiente estructura: En la parte 1, un marco teórico referencial que permite profundizar en los tres conceptos principales que sostienen este estudio: interacción comunicativa, relaciones de poder y participación estudiantil en el aula universitaria. Luego, la

parte 2 detalla el planteamiento y desarrollo del diseño metodológico donde ahonda en el tipo y objetivo de estudio, preguntas de investigación y técnicas de recogida de datos, así como también, el contexto e información sobre los docentes participantes. Posteriormente, la parte 3, aborda el análisis de datos y presentación de resultados en vista de los docentes participantes, sus prácticas de aula, y creencias en base a las categorías de análisis. De esta forma, la parte 4 complementa con una discusión teórica a la luz de los resultados obtenidos. Finalmente, en la parte 5 planteo las conclusiones de este estudio considerando los principales hallazgos en cuanto a creencias docentes, estrategias para promover la participación estudiantil en el aula, implicancias, limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones en esta línea.

## Parte 1.- MARCO TEÓRICO:

### CAPÍTULO I.- LA INTERACCIÓN EN EL AULA COMO PUENTE ENTRE LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN.

#### 1. Interacción Comunicativa y Educación en aula

Como primer paso hacia una mejor comprensión de la interacción comunicativa, es necesario definir qué significado se le atribuye a este término, para ello hay que tomar en cuenta sus implicancias tanto desde la perspectiva de la comunicación como desde la educación; sin embargo, se considera imperativo y necesario explicitar la relación existente entre comunicación y educación antes de delimitar el lugar que ocupa la interacción en ambas disciplinas, ya que así se podrá contar con una mayor comprensión de esta en base al contexto investigativo donde es estudiada.

En primer lugar, es preciso mencionar que la educación como disciplina académica puede ser abordada desde diversas fronteras epistemológicas, lo que cobra sentido al pensarla como un lugar de encuentro para la convergencia de diferentes disciplinas. De esta forma, la psicología se esgrime como una de las áreas que ha jugado un rol fundamental en el desarrollo de la educación, ya que ha permitido la inclusión de la comunicación como un aspecto relevante a considerar dentro de la realidad educativa. Un ejemplo de esto es el aporte realizado por la psicología Genético-Dialéctica de la Escuela Soviética y Francesa, con sus principales representantes, Vigotsky y Wallon, donde se asigna una gran importancia a la comunicación en las interacciones sociales del aula (Cabrera, 2003). No obstante lo anterior, es necesario señalar que tradicionalmente la comunicación que sucede en contextos educativos ha puesto mayor interés en la influencia de los medios de comunicación social en el aprendizaje escolar más que en la comunicación misma con el aporte de sus disciplinas (Rizo, 2005). Por ende, el desarrollo de estudios sobre cómo esta última analiza las relaciones interpersonales ha contribuido a diversificar el abanico de miradas y opciones de análisis para el estudio de la realidad en el aula.

En este sentido, la comunicación humana es uno de los factores fundamentales por los cuales las sociedades desarrollan sus conocimientos y transmiten experiencias y saberes a las nuevas generaciones. La comunicación se halla presente en todos los ámbitos de la vida humana y, por lo tanto, constituye un importante nexo entre los seres humanos como individuos y su desarrollo



en comunidad (Isoardi, 2012), visión que se complementa con lo postulado por Rizo (2007), para quien la comunicación se presenta como proceso básico para la construcción de la vida en sociedad, como un mecanismo activador del diálogo y la convivencia entre sujetos sociales. Complementariamente, es posible señalar que la comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente (Bateson y Ruesch, 1984; Schnaider, Zarowsky, Llamazarez, 2004). Por este motivo, desde la etimología del “poner en común, compartir algo”, o comunicar, como la palabra en su origen latín “communicare” lo señala, hablar de comunicación nos enfrenta a un término polisémico que permea la vida social en diversos ámbitos del ser humano y la interacción con su entorno.

Es este carácter latente de la comunicación que gesta una relación indisoluble entre esta y la educación, conexión que comienza con el aprendizaje mismo sobre la vida inmersa en un contexto social. De esta forma, la comunicación se encuentra presente en el ámbito educativo de manera activa y prácticamente ineludible, influyendo en la creación y transmisión de significados que luego construyen las distintas áreas del conocimiento. Asimismo, esta facilita la entrega de mensajes que son codificados, traspassados e internalizados entre sus participantes, lo que está intrínsecamente ligado al aprendizaje y cómo este se produce (Macías, 2017). De igual modo, la comunicación modela la información permitiendo que esta sea entregada en diversas formas, tales como la comunicación oral, escrita, no-verbal, entre otras (Moreno, 2004). En este sentido, la comunicación permea y enriquece el proceso educativo en su totalidad, siempre y cuando los actores implicados en el enseñar-aprender hagan buen uso de esta, por lo que

la relación [comunicación] con la educación es estrecha, en tanto que para que se pueda dar esta última el proceso comunicativo debe ser efectivo, es decir, debe considerarse la retroalimentación y el rol de sus actores (educando-educador) en un orden horizontal simétrico. (Moreno, 2004, p. 1).

Dentro de este contexto, la interacción comunicativa se produce entre los principales actores presentes en las situaciones comunicativas que se dan en el aula, es decir, profesor y estudiante. Cabe señalar que la conceptualización del estudio de la comunicación dentro de contextos educativos es también llamada teóricamente Comunicación Educativa (Rizo, 2007; López, 2007; Silva, 2008). Así, la interacción presente en el aula surge como un fenómeno de vital importancia para el éxito del sistema educativo, lo que se sostiene al caracterizar el concepto mismo

de interacción, que según Rivers (1987) es entendido como “una acción recíproca o influencia que ejecuta un individuo sobre otro dentro de una situación socio-comunicativa determinada” (p. 57). En concordancia con esta idea, Brown (2001) ilustra la interacción como “en esencia, el corazón de la comunicación: es de lo que primordialmente trata el fenómeno comunicativo” (p. 165). Asimismo, la interacción comunicativa se entiende como el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra, lo cual sirve de medio para posibilitar y generar confianza, efectividad, respeto y bienestar, lo que a su vez deviene y se constituye en clima de aula (Macías, 2017). En base a estos antecedentes es posible señalar que la interacción representa un factor esencial del proceso comunicativo en el aula, donde resaltan sus propiedades activas, de naturaleza bidireccional y con evidentes implicancias sociales dentro de la relación humana. Hecho que lleva a reflexionar sobre su importancia y desarrollo al momento de transmitir y generar significados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **1.1.2 Caracterización de la interacción docente y estudiante en el aula universitaria**

Habiendo entendido las propiedades de la interacción en la enseñanza es posible señalar que sus efectos benefician indudablemente el logro de los aprendizajes en el aula, dado que su presencia es esencial para que la comunicación se lleve a cabo en la clase y, por ende, pueda ocurrir un aprendizaje efectivo (Rivers, 1987; Coll y Sánchez, 2008). Esta afirmación se valida aún más teniendo en cuenta que dentro de la sala de clases tanto estudiantes como profesores producen y reciben mensajes de forma continua, adoptando el rol de hablante y oyente respectivamente. Al respecto, López (2007) confirma que la educación es un fenómeno evidentemente comunicativo, retratando las interacciones de aula a través de los siguientes factores propios de ambas áreas:

- a. *Emisor* (tradicionalmente el profesor)
- b. *Receptor* (generalmente el/los alumno/s)
- c. *Mensaje* (los contenidos, valores, actitudes, etc. mayoritariamente educativos, que se imparten en el aula, habitualmente seleccionados y temporalizados por el docente).
- d. *Canal auditivo y/o visual* (generalmente escogidos por el profesor)
- e. *Objetivos* (claramente pedagógicos). (p.76)

La presencia y relación de estos factores permiten la creación y circulación de enunciados en torno a contenidos pedagógicos específicos, los que idealmente, deberían ser de interés común para el emisor y receptor.. Asimismo, pensando la interacción como parte del proceso comunicativo, Wells (1986) señala que “esta es una actividad donde se establece una relación triangular entre el emisor, el receptor y el contexto de la situación” (p. 46). Por esta característica es posible señalar que un proceso de comunicación exitoso refleja instancias de la interacción que propician la internalización de conocimientos en el aula. No obstante, hay que precisar que la relación de factores está condicionada por rasgos de linealidad, es decir: Emisor-Mensaje-Receptor; u horizontalidad, en una estructura más circular y dialógica, de la cual ahondamos mayormente en la próxima sección con el Modelo Orquestal de Comunicación.

### **1.1.3 La interacción Comunicativa y perspectivas de investigación**

En base a dicha perspectiva comunicativa sobre la interacción, es posible adscribir su estudio dentro del área relativa a la comunicación humana, con especial aplicación en las relaciones interpersonales. Lugar donde las Ciencias de la Comunicación son principalmente desarrolladas por escuelas teóricas tales como la Escuela de Palo Alto (en Estados Unidos) o el Equipo Claves (en España). Estas centran mayoritariamente su atención en la dimensión pragmática de la interacción interpersonal. Esto quiere decir que el foco de estudio está puesto en los significados que resultan para los participantes y grupos sociales involucrados en el proceso de comunicación, lo que evidencia el énfasis de esta perspectiva en cuanto a la interacción como un proceso de construcción social más que un conjunto de contenidos fijo (Uña, 2000). En este sentido, el modelo de comunicación de estas escuelas concibe la interacción interpersonal como un sistema de transmisión de mensajes de forma dialógica y de flujo circular, donde cada participante toma un rol en el proceso comunicativo y existe una regla máxima en la que “no se puede no comunicar”, por ejemplo, el mismo hecho de no querer comunicar algo está comunicando (Equipo Claves, 1994). En este marco, la Comunicación Educativa se produce estando emisor y receptor conscientes o no de ello, y por ende es necesario tomar en cuenta diversos aspectos para su mayor análisis y comprensión, algunos de ellos son la gestualidad, proxémica, características del habla, entre otras (Contreras, 2010). Asimismo, dentro de este modelo se diversifica la noción de comunicación, que es vista como un proceso multisistémico donde múltiples canales influyen en su desarrollo, hecho que complejiza el estudio de la comunicación a como se había estudiado en el

tradicional Modelo Matemático de la Comunicación de Shannon y Wiener (1948), donde la comunicación posee características preponderantemente lineales. Para quienes sustentan la visión de Palo Alto, la comunicación es representada de forma circular, también llamada orquestal, donde los participantes repiten y reanudan constantemente sus secuencias de interacción, lo que lleva a la circulación de mensajes de forma permanente. En síntesis, la comunicación existente entre personas es entendida como un proceso social permanente, que integra diversos modos de comportamiento (la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interindividual) y múltiples niveles integrados entre sí (Contreras, 1990).

Es así como el modelo social de Palo Alto aportó a los estudios sobre la comunicación humana al diversificar las visiones sobre la interacción desde diversas perspectivas, tales como la psiquiatría, lingüística, antropología, sociología y las matemáticas. Hecho que incluso tuvo posteriormente influencia en la educación y la pedagogía en el contexto latinoamericano, donde Freire (1976) refuerza que en la comunicación educativa debe existir una coparticipación de los implicados a fin de comprender la significación de los significados, presentando la comunicación y la educación como fenómenos sociales e intrínsecamente transformacionales. Así como señala Winkin (1994), se pasó del modelo telegráfico al “modelo orquestal de la comunicación”: todo cuanto acontece en una situación de interacción adquiere valor comunicativo. De esta manera, el centro clave para el desarrollo de esta corriente se basa en la interacción interpersonal como parte de un proceso comunicativo holístico. Así, Gutiérrez (2007) enfatiza que “un principio importante dentro de la comunicación interpersonal es no perder de vista el contexto en el que los individuos interactúan” (p.3) por lo que la relación entre individuos y situación comunicativa son aspectos fundamentales para tomar en cuenta desde esta mirada.

Dada esta perspectiva multimodal sobre la comunicación humana propuesta por la Escuela de Palo Alto, el estudio de la interacción comunicativa en contextos educativos ha sido desarrollado desde diversas fronteras epistemológicas. Como un ejemplo de esto se puede presentar el caso de los estudios sobre interacción verbal en el aula, donde desde los años 30 se instaura una inquietud por analizar los procesos que acontecen dentro de la comunicación en el aula. Es así como los primeros pasos en el desarrollo de matrices de análisis sobre interacciones lingüísticas tienen raíces americanas en los años 30 (Buxarrais, 1989). En este sentido, uno de los aportes más relevantes al estudio de la interacción fue hecho por Flanders quien crea en 1973 una matriz de análisis de

interacción (FIAC: Flanders Interaction Analysis Categories) que ha sido ampliamente utilizada y adaptada a diversas realidades educativas hasta nuestros días. A grandes rasgos, esta matriz desarrolla categorías que permiten el análisis de diferentes aspectos de intercambios lingüísticos de la interacción en aula. Sumado a lo anterior, resulta importante destacar que los estudios sobre interacción comunicativa han sido mayormente desarrollados desde la tradición investigativa norteamericana (Buxarraís, 1989), lo que se condice con la influencia que tuvo el desarrollo del Modelo Orquestal antes mencionado en dicha escuela de la Comunicación.

Por otro lado, si bien se ha señalado el estudio de la comunicación verbal en el aula dado su aporte y recorrido histórico en el contexto educativo, es igualmente imperativo mencionar el estudio de la comunicación no verbal entre profesor y estudiante, puesto que esta área también ha contribuido de forma importante en la comprensión y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal es la relevancia y relación indisoluble del factor no verbal en la comunicación que uno de los estudios más reconocidos en esta área, como el de Mehrabian y Ferris (1967) determinó que el noventa y tres por ciento del impacto de un mensaje depende de factores relativos a la comunicación no verbal, hecho que Lapakko (2007) ratifica ocurre aún en la actualidad. Es así como la dimensión no verbal de comunicación humana se compone de un conjunto de subdisciplinas para su estudio, las que son principalmente representadas por la kinesia (1), entendida como el lenguaje del cuerpo. Esta ha permitido estudiar la comunicación no verbal tomando como base el movimiento corporal de los hablantes, tal es el caso de las expresiones faciales, los ademanes, gestos, etc. Otro aporte lo representa la paralingüística (2), que envuelve aspectos fronterizos a lo verbal, como por ejemplo tono de voz, sincronización del lenguaje, acentos, entre otros. Por último, cabe mencionar la paracinética (3), que se ocupa de la postura del cuerpo y de los cambios en la piel en ciertas situaciones comunicativas, tal es el caso de la ruborización facial. Todas estas perspectivas, por nombrar las más recurrentes, han ampliado el estudio del componente no verbal desde un análisis transdisciplinario, lo que implica integrar influencias desde lo pedagógico, antropológico, sociológico, arquitectónico, entre otras, hecho que caracteriza el estudio comunicativo como un área compleja y que necesariamente debe integrar enfoques diversos para lograr su mayor comprensión.

Además de las subdisciplinas que componen la comunicación no verbal ya mencionadas, Gutiérrez (2007) elabora un desglose de ella en torno a los aspectos más relevantes presentes en la

interacción no verbal entre profesor y estudiante. Estos aspectos no verbales se han sistematizado en la tabla 1 que ofrece una descripción global de cada uno:

Tabla 1: *Elementos presentes en la interacción no verbal entre profesor y estudiante.*

Aspectos no verbales en la clase	Descripción global
Espacio geográfico	Tanto la posición física y la distribución de la sala de clase influyen en la percepción que tienen estudiante y profesor del contexto educativo. Lo que media en el tipo de relación comunicativa que pueda propiciarse y, por ende, influye el clima en el aula.
Contacto ocular	La interacción visual maestro-alumno es tomada como elemento proxémico que determina a qué distancia psicológica se encuentran los alumnos del maestro y viceversa.
Utilización del tiempo	El tiempo influye preponderantemente en las primeras impresiones entre profesor-estudiante. ¿Llega tarde, después de la hora de clase o llega temprano? Aquel que llega tarde despertará sentimientos negativos, interpretándose como falta de interés por la clase, falta de respeto, etc. La manera en que los profesores utilizan el tiempo indica el valor e importancia que ellos le dan al tema y la audiencia. Los profesores deben reconocer los significados del uso del tiempo, el grupo debe sentir que él está ansioso y dispuesto a estar con ellos.
Postura	Esta categoría envuelve el uso de la postura corporal en la comunicación entre los miembros de la clase, a su vez, refleja las motivaciones internas e intenciones en una situación de comunicación. Para ello se toman como referencia las subcategorías propuestas por el Doctor Albert Schenflén en su libro <i>Body Language and the Social Order</i> (1972). 1. Inclusivo - no inclusivo: describe la manera como los miembros de un grupo incluyen o no incluyen la gente. 2. De orientación frente a frente o paralela: la disposición frente a frente es usual en las relaciones maestro-alumno en que se transmite información; sin embargo, hay profesores que durante el desarrollo de las clases, gran parte del tiempo parece que estuviesen hablando al pizarrón: están enviando un mensaje de indisposición al comunicarse con los alumnos. 3. Congruencia - incongruencia: refiere a la capacidad de los miembros de un grupo para imitarse unos a otros.
Marcadores	Birdwhistell (1968) en su obra <i>Kinesics</i> descubrió que existen mini-movimientos que son tan inseparables de la palabra como la puntuación en una frase escrita. Algunas palabras y frases van acompañadas de cabeza, de ojos, de dedos o de hombros.

Fuente. Adaptado de Gutiérrez (2007).

De esta forma, tanto la comunicación verbal como no verbal contribuyen a una mejor comprensión de la interacción en el aula. En este sentido Macías (2017) refuerza la idea sobre la comunicación

humana vista como un sistema integrado que, como tal, debe analizarse en su conjunto por cuanto toda comunicación verbal va acompañada de un gesto, una palabra, un lugar en el espacio, un tiempo y velocidad determinada, entre otras variables que influyen en la transmisión de mensajes en el aula, y, consecuentemente, en la comunicación dentro de un clima de aprendizaje; no obstante lo anterior, existe evidencia donde la interacción comunicativa presente en el aula universitaria aloja desafíos de mejora en cuanto a su forma y calidad, sobre todo en aquella que concierne la interacción entre profesor y estudiante (Álvarez de Arcaya, 2002; CINDA, 2007; Shulman, 1989), hecho que presentaría una problemática de comunicación evidente en dicho nivel educativo.

#### **1.1.4 Problematicación de la interacción en el aula universitaria en Chile**

La idea expuesta en el párrafo precedente se sostiene en cómo se produce la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes en aulas universitarias que propician la comunicación unidireccional. En este sentido, autores tales como Coll y Solé (2001) caracterizan el aula universitaria como un espacio donde las interacciones están marcadas por el cómo se enseña y quien toma las decisiones didácticas sobre los contenidos a enseñar, lo que pone foco en el profesor y la manera en que moldea la comunicación en la formación profesional. Así afirman que la clave para entender lo que ocurre en el aula se encuentra en el profesor, ya que parten del supuesto de que los resultados de aprendizaje observables en los estudiantes dependen del comportamiento del profesor o de sus atributos. Al respecto, Shulman (1989) caracteriza a este paradigma como “proceso-producto”, señalando que en ese contexto prima una visión de docencia donde los estudiantes son “cajas negras”, en las que la comprensión de su contexto en aula, la interacción educativa con el profesor y los procesos cognitivos o motivacionales resultan ausentes o muy limitados. Tal panorama deja de manifiesto la necesidad de analizar las concepciones que tiene el docente en cuanto a cómo propiciar formas de comunicación de aula que propicien mayor interacción y por ende participación entre y con sus estudiantes.

Al respecto, las tendencias que se observan en la literatura actual proponen paradigmas de educación superior conducentes a centrarse en el aprendizaje, por oposición a aquel centrado en el contenido y el profesor, lo que revalida la importancia de la interacción en el aula bajo lógicas dialógicas, donde tanto docente y estudiante se relacionan de forma personalizada, rompiendo con un estilo de docencia pasiva que ha predominado en las últimas décadas en la educación superior Chilena (CINDA, 2007).



### **1.1.5 La interacción Comunicativa en el Aula de inglés**

Basados en la importancia que tiene la interacción en el aula, el presente estudio toma como referente el aula del idioma Inglés con Fines Específicos (en adelante IFE). Al respecto, el IFE representa un tipo de enseñanza del inglés donde prevalece la selección de contenidos y estilos de enseñanza en base a las necesidades particulares de sus estudiantes (Bueno y Hernández, 2002). Este tipo de clase representa un curso de lengua con evidente complejidad y autenticidad curricular, por cuanto su diseño y su propuesta didáctica implican necesariamente tomar en cuenta las necesidades lingüísticas y características del grupo donde se lleve a cabo, algunos aspectos relevantes incluyen la edad, procedencia e intereses de quienes allí deben aprender (Mayoral-Valdivia, 2016). En esta línea, un curso de IFE representa una de las disciplinas académicas donde se produce una gran cantidad de interacción debido a la necesidad de propiciar el análisis y uso de interacciones lingüísticas y comunicativas de manera intencionada. Al respecto, Chacón, Freeman y Brocard (2015) señalan que mediante la interacción en el aula de IFE los estudiantes encuentran oportunidad de manejar el idioma de forma práctica y así medir su progreso individual en el aprendizaje del mismo, por cuanto la presencia de la interacción es ineludible en aquella aula. Por ende, es posible señalar la enseñanza del idioma con IFE como una de las disciplinas académicas donde se produce una gran cantidad de interacción debido a sus características lingüísticas y comunicativas, factores que la constituyen como una rama propia de la filología inglesa.

Aun cuando en la actualidad es posible retratar cómo ocurre la comunicación en un aula de inglés general (IG) analizándola didácticamente desde ciertos modelos tradicionales, como el conocido enfoque comunicativo postulado por Wilkins (1974) y la tradición británica en la enseñanza de lenguas, el caso de un aula IFE presenta notorias diferencias en este ámbito. En este contexto, Díaz y Guerra (2012) establecen la didáctica de las lenguas extranjeras abordada comúnmente desde dos perspectivas:

El enfoque tradicional: con notable énfasis en la estructura de la lengua, donde es posible encontrar, por ejemplo, un énfasis en el dominio de estructuras léxicas, gramaticales o fonológicas de la lengua. Este enfoque busca prevenir los errores de los estudiantes y su énfasis está puesto en la forma por sobre el contenido de la comunicación usando el idioma. Durante estas clases los docentes usan la mímica, la memorización de diálogos y reglas del lenguaje a fin de lograr



aprendizaje. Aquello demanda un docente hábil en cuanto a dominio lingüístico y el material didáctico a utilizar debe ser preciso y base para la ejecución de la clase.

Por otro lado, el enfoque comunicativo busca desarrollar la adquisición del lenguaje, promoviendo la incorporación de herramientas léxicas o gramaticales a través de su análisis en situaciones comunicativas. Resultan preponderantes factores como la autonomía y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Asimismo, el dominio léxico resulta importante y la ocurrencia de errores son vistos como oportunidades de aprendizaje. En resumen, este último modelo propone la comunicación como un acto dialógico de creatividad, espontaneidad y flexibilidad en sus hablantes.

En base a lo anterior, el aula IFE se caracterizó en sus inicios en los años 60s por hacer uso de estrategias didácticas en aquellos entonces tradicionales para la enseñanza de lengua, ejemplo de esto es el método de traducción gramática y el método de lectura, donde el énfasis del aprendizaje está puesto en la comprensión más que la producción o análisis crítico del lenguaje. Sin embargo, este panorama evolucionó posteriormente mediante la integración de métodos más actuales que pueden ser encontrados en la enseñanza de cursos de IG, tal como el enfoque comunicativo, que pone énfasis en la producción y apropiación de la lengua. (Bueno y Hernández, 2002). No obstante lo anterior, es necesario precisar que en la actualidad un modelo de aula IFE responde a diversos modelos didácticos, como se ha señalado anteriormente, esto obedece a su diseño pensado en las particularidades de sus estudiantes en relación a sus necesidades lingüísticas, comunicativas, culturales, entre otras, por cuanto el cómo se manifiesta la comunicación en este tipo de aula no es susceptible de analizar a un patrón fijo desde el punto de vista didáctico de la enseñanza de lenguas. Aquello ofrece una instancia para observar cómo se manifiesta la comunicación educativa en un contexto particular dentro de la enseñanza del inglés.

Considerando la presencia de interacción en el aula de inglés, es posible establecer que una interacción de calidad entre los estudiantes y el profesor se torna esencial para que el aprendizaje de la lengua extranjera sea exitoso. Esto ha sido validado por estudios como el realizado por Díaz y Guerra (2012) donde mediante el análisis de las creencias y prácticas docentes de inglés a nivel universitario en el contexto chileno, ratifican que uno de los aspectos más relevantes en cuanto a interacción representa la relación de cercanía entre docentes y estudiantes, donde el tener en cuenta las necesidades e intereses de estos últimos estaría innegablemente ligado a la facilitación y optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el aula IFE tiene como característica esencial el entrenar a sus estudiantes en el uso de la lengua en distintos ámbitos: académicos, del mundo del trabajo, entre otros (Bueno y Hernández, 2002). Asimismo, forma parte de una variedad lingüística utilizada en comunicaciones restringidas y se caracteriza por sus particularidades léxicas y gramaticales, siendo así utilizada por especialistas cuando necesitan comunicar sobre sus propias disciplinas en otro idioma (Blanch, 2013). Como resultado, es posible establecer una estrecha relación entre la interacción que ocurre en el aprendizaje de una segunda lengua y el proceso de construcción de significados compartidos en este tipo de asignatura.

En esta línea, diversos autores que han dedicado esfuerzos en analizar la interacción en el aula de idiomas, tales como Rivers (1987) y Brown (2001), coinciden en que la interacción se expresa en la clase de inglés principalmente en dos relaciones: estudiante-estudiante y profesor-estudiante; siendo esta última aquella donde aspectos tanto lingüísticos como para-lingüísticos configuran de manera importante la comunicación que se produce en el aula, y que, en el caso de una clase de inglés para fines específicos, constituyen aspectos claves para la recodificación de los nuevos significados. Reforzando esta idea, Rivers (1987) sostiene que la interacción siempre está presente cuando hay gente que tiene algo que compartir, lo que en el caso de una clase de IFE se muestra explícitamente, ya que los estudiantes expresan y transmiten mensajes dentro de un contexto en que la escucha a otros, la expresión de ideas y negociación de significados en un espacio compartido hacen que la interacción siempre deba estar presente, por lo tanto, se propicien las instancias para que el aprendizaje se lleve a cabo.

No obstante, si bien la interacción se presenta como un eje esencial para la comunicación y la educación, es necesario señalar que existen otros factores que también influyen en el estudio del inglés como una lengua extranjera y que vale la pena mencionar. Estos tienen variadas fuentes y su influencia en el aprendizaje dependerá de los estudiantes a quienes esté dirigido el curso; sin embargo, entre los principales aspectos a la hora de aprender una lengua extranjera, Rubio (2011) enumera los más relevantes, entre ellos la edad, que constituye uno de los aspectos fundamentales al existir evidencia científica aportada por investigadores como Penfield y Roberts (1959) que apuntan el factor edad en relación con la velocidad y facilidad con que la lengua extranjera puede ser asimilada, es decir, a menor edad existen mayores posibilidades de aprender el idioma de forma efectiva debido a la plasticidad del cerebro en edades tempranas, creencia puesta en

cuestionamiento en la actualidad, sin embargo, Muñoz (2006) rebate la idea que enlaza la mayor velocidad de aprendizaje a una edad temprana al señalar que un mayor desarrollo cognitivo y el uso de estrategias de aprendizaje explícito potencia y acelera la adquisición del idioma en personas adultas. Esto evidencia que el factor edad influye indudablemente al aprender un idioma, aún cuando no existe consenso teórico sobre una edad ideal para aquello. La aptitud, que se entiende como aquella habilidad lingüística que permite al estudiante desarrollar la comprensión y posterior producción de mensajes codificados en la segunda lengua de forma natural. Asimismo, otro factor fundamental en la adquisición de una segunda lengua es el tipo de personalidad, en conjunto con la autoestima y la empatía, pues esta se evidencia en aquel estudiante extrovertido, quien presenta alta receptividad y habilidades sociales al momento de interactuar en la segunda lengua, no así aquel estudiante introvertido, con baja participación en actividades comunicativas y que ofrece pocas instancias de acercamiento para el uso del idioma. Al respecto, Ellis (1986) sostiene que el tipo de personalidad extrovertida puede tener más posibilidades de adquirir una lengua extranjera, no sin antes señalar que ambas personalidades pueden desarrollar habilidades lingüísticas con éxito pero a distinto ritmo. Por último, la actitud del profesor se señala como uno de los factores más relevantes al aprender una lengua extranjera, en este sentido, la apertura y empatía que desarrolle el docente al presentar los contenidos de su asignatura ayudan a establecer el apoyo y sensación de seguridad que el estudiante necesita para aprender y solicitar ayuda en su desarrollo de la segunda lengua.

Es así como la interacción en el aula se beneficia de los factores anteriormente expuestos por cuanto ellos facilitan el aprendizaje. Sin embargo, las dificultades que puedan emerger dentro de aquellos aspectos enunciados afectarán de forma ineludible la interacción de los actores educativos y, por ende, su comunicación en el aula. Este aspecto evidencia que la comunicación educativa permea la construcción de significados, siendo allí donde la interacción está presente como un fenómeno transversal que permite apreciar las diversas variables que influyen en el aprendizaje, enriqueciendo así la descripción y análisis de lo que transcurre en el aula desde el punto de vista comunicativo.

A pesar de lo anterior, incluso cuando la interacción que ocurre en el aula se postula como un fenómeno importante para el logro de aprendizajes, esta puede no ocurrir de forma idónea. Tal hecho se sustenta a la luz de la evidencia reciente con relación al tema. Es así como desde el año

2003, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Evaluación Docente) aplicado a profesores en ejercicio dentro del contexto educacional chileno, ha evidenciado que la calidad de las interacciones entre el profesor y los estudiantes en las aulas de inglés es baja (Manzi, González y Sun, 2011). Al respecto, el sistema de evaluación docente en Chile considera el análisis de la interacción de aula dentro de un grupo de componentes que construyen un clima de aula idóneo para el aprendizaje (dominio B dentro del marco). En este modelo se toma en cuenta la propuesta docente en cuanto a establecer relaciones interpersonales de respeto y empatía entre pares (criterio B.1.1), Proporcionar oportunidades de participación estudiantil en el aula (criterio B.1.2), Promoción de compromiso y solidaridad entre pares (criterio B.1.3) y la creación de un clima de respeto en cuanto a diferencias culturales, étnicas, de género y socio-económicas (criterio B.1.4). En este marco evaluativo, la interacción de calidad se evidencia cuando el docente “propicia espacios para hacer preguntas, cuestionamientos, aportes, opiniones, acepta comentarios de todos los alumnos y alumnas, no solo de los más aventajados” (p.45)

En esta misma línea, los resultados más bajos de la evaluación docente en Chile se encuentran en el dominio de la interacción entre profesores y estudiantes, donde solo un 3,8% de los docentes analizados en el año 2010 demostró una interacción de calidad con sus estudiantes (Manzi, González y Sun, 2011). En este sentido, Ortiz (2006) explicita que las principales dificultades observadas dentro de la interacción estudiante-profesor entre las cuales cuenta la ausencia de diálogo con los estudiantes, el uso inadecuado de la voz, pausas en la clase que son demasiado extensas, lo que provoca, en definitiva, la distracción de los estudiantes, el abandono de actividades, la no comprensión, entre otros. Estudios como los de Godoy et al. (2016) complementan el déficit en la interacción de calidad en la realidad chilena al señalar que las clases a nivel escolar están centradas mayormente en el docente, con estilos de enseñanza mas bien frontales, donde el tiempo de habla durante la clase es usado mayormente por el profesor, lo que en definitiva devenga limitadas oportunidades de participación al estudiante. Esta evidencia invita a explorar si los factores anteriormente expuestos están presentes de forma transversal en otro tipo de aula, ya que el diagnóstico señalado solo se basa en evidencia recogida desde el contexto escolar chileno primario y secundario, no en la realidad universitaria.

Para los fines de este estudio, es necesario tener en cuenta que en la educación superior las interacciones profesor estudiante adquieren un carácter crucial al momento de entregar y generar

conocimientos de forma efectiva (CINDA, 2007; Chacón, et al, 2015; Covarrubias y Piña, 2004). Al respecto, existe consenso en la idea que gran parte de la formación integral de los futuros profesionales universitarios se beneficia mayormente de una comunicación más horizontal, e interacción educativa de calidad con su profesor, tutor o guía a lo largo de su proceso formativo. Esto se entiende como una alternativa a la prevalencia de formas de comunicación vertical, es decir, donde predominan situaciones unilaterales y jerárquicas de transmisión de enunciados, donde la importancia está puesta en el emisor, el mensaje y medio, dejando de lado la importancia que tiene el receptor del mensaje, el estudiante (López, 2007).

De esta manera, esta investigación se adscribe al postulado que una interacción fluida y transversal, es decir, una comunicación horizontal, es más beneficiosa entre aprendices y educadores dentro de la educación universitaria. Dado que este modelo permite poner atención al retorno, donde la transmisión de información se da en contextos de igualdad, circularidad y apertura, lo que lleva a reconstruir conceptos, razones, ideas y prácticas que buscan transformar el ser, el saber y el hacer de los estudiantes como uno de los fundamentos de la formación en la educación superior (Castellanos y Garavito, 2007; López, 2007). En el caso particular de la enseñanza de inglés, las interacciones en la clase representan un factor clave, aún más si estas permiten generar mayores oportunidades de práctica de la lengua dentro un clima idóneo para la comunicación entre profesor y estudiantes.

## CAPÍTULO II.- EL PODER PRESENTE EN EL AULA UNIVERSITARIA

### **1. Una relación indisoluble: el poder en el aula y la interacción comunicativa**

El poder está presente de forma constante en el proceso de comunicación humana, hecho reflejado en cada relación interpersonal que establecemos con otros hablantes y nuestro propio entorno. En efecto, para comprender a qué nos referimos con la noción de poder dentro de la comunicación humana es necesario ahondar en su definición. Así Hernández y Reyes (2011) definen el poder como las múltiples relaciones de fuerza que se dan entre dos o más personas, entendiendo que estas relaciones son ineludibles dentro del proceso comunicativo. En este sentido, autores como Hernández (2006) y Jimenez (2014) indican que el ejercicio del poder existe en cualquier relación que establezcan dos o más personas, lo que se expresa, por ejemplo, en acciones dentro del aula conducentes a la persuasión, el convencimiento o el logro de un objetivo determinado. Para que estas funciones se lleven a cabo en el proceso educativo el uso del lenguaje resulta vital, y por ende, la comunicación educativa representa el vehículo para canalizar la expresión del poder.

Ambas visiones anteriormente expuestas presentan la comunicación como un instrumento que canaliza relaciones y expresiones de poder, en este sentido, la interacción entre profesor y estudiante representa un eje que no escapa a los efectos propios del factor poder en la comunicación. McCroskey y Richmond (1983) revalidan esta idea al indicar que el poder y la comunicación están estrechamente ligados, en tanto que “aquel poder que no es utilizado es poder que no existe, por lo que el empleo de este implica necesariamente el uso de la comunicación” (p.1). Por esto, es posible señalar que el poder está presente de forma ineludible dentro de la interacción, ya sea de forma verbal como no verbal, lo que no necesariamente conlleva implicaciones negativas o positivas, pero sí media cómo se establece un estilo de comunicación que logre ser idónea para el logro de un aprendizaje efectivo.

En este contexto, es posible sostener que las relaciones de poder están presentes en todo nivel educativo, por ende, también comunicativo. Esto hace que tanto profesores como estudiantes se encuentren en una relación de poder permanente desde que inician su vida académica en los primeros años de escolaridad. Ahora bien, dentro de estas relaciones de poder dentro del aula es posible establecer que existen relaciones de asimetría en la comunicación entre profesor y

estudiante (Sánchez, 2005; Saikko, 2007). Así, para comprender por qué se produce este fenómeno es necesario abordar la visión histórica de cómo ha sido tratado el poder la comunicación educativa. En este sentido, la Teoría Marxista, derivada del conjunto de doctrinas filosóficas y políticas de la obra de Karl Marx, sostiene que el desarrollo social de las personas está supeditado por su contexto social y las condiciones materiales que ostentan, más que por su voluntad o libre deseo. En esta visión la sociedad está concebida en diversos estratos o clases sociales, fuerzas productivas, formas de dominación y esferas sociales determinadas por el Estado. Allí, Althusser (1988) señala que la escuela, e instituciones de educación formal, representan un aparato ideológico del Estado, por medio del cual se forma a sujetos que posteriormente sirven como mano de obra para las clases sociales dominantes. En este contexto, los docentes que adoptan una visión ortodoxa marxista de la sociedad identifican la existencia de relaciones de asimetría en el poder dentro del aula, con la existencia de un explorador (el docente) y explorado (el estudiante), en otras palabras, quien ostenta el saber sabio y quien carece de tal (Hernández y Reyes, 2011). Esta posición pedagógica critica el poder ejercido unidireccionalmente y el retrato del profesor como un símbolo de autoridad incuestionable, donde “el paradigma sostiene que sin la comunicación explícita del poder sobre el estudiante, éste último no puede aprender” (Menges, 1977, p.5). Esta mirada representa una de las perspectivas más tradicionales sobre el poder en el aula, allí el docente ostenta un poder legitimizado y conferido de forma oficial por su entorno cultural y social dado su rol como formador y precursor del conocimiento (Delamont, 1984), por lo tanto, la figura del docente se encuentra en una indudable posición jerárquica, por ende, asimétrica de poder en relación con sus estudiantes.

En este sentido, desde un análisis sociocultural, las tensiones e imposiciones culturales del sistema educacional postuladas por Bourdieu y Passeron (1970) resaltan el poder docente al ver toda acción pedagógica como un acto de violencia simbólica en la medida que el saber esta destinado a imponer una arbitrariedad cultural a través de los conocimientos y la cultura de la clase dominante. Esto resalta las diferencias entre el capital cultural del docente, que es validado social y académicamente, a diferencia del poder del estudiante, que no ostenta la misma validación. Así el maestro representa lo que Foucault (1977) denomina un vehículo y un receptor de las relaciones de poder, imponiendo un discurso con el uso de un poder social arbitrario y violento, fenómeno que a fin de cuentas es naturalizado como una autoridad docente necesaria. Para retratar mejor esta

situación cabe citar un fragmento de los ya mencionados Bourdieu y Passeron en su obra “La reproducción”:

En la medida en que el éxito de toda acción pedagógica es función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada acción pedagógica en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta acción pedagógica, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción pedagógica. (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 70)

En base a esto, es evidente que las asimetrías de poder presentes en las relaciones entre profesor y estudiante están influenciadas por factores culturales y sociales; los que determinan cómo se produce la relación entre personas en el aula, la que está ineludiblemente representada a través de una propuesta educativa y comunicativa impuesta por el sistema educacional, como validada o no, por el docente a cargo del currículo.

De igual forma, el poder del maestro en el aula se complementa con la influencia de un enfoque social Adultocentrista, concepto descrito por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) como una relación de diferencia entre personas de distinta edad que está influenciada por una carga cultural y social, que produce un desbalance tendiente a favorecer y validar la mirada de quienes tienen mayor edad por sobre otros (UNICEF, 2013). El poder está presente en estas relaciones ya que la carga cultural, social e histórica de nuestras sociedades permite que ciertos espacios de participación, toma de decisiones, prácticas y conductas estén permitidos a ciertos grupos y a otros no en base a su condición etaria. Así la presencia del Adultocentrismo representa un aspecto central en las tensiones asimétricas entre el poder del profesor y estudiante, un factor de poder altamente influyente que media y establece una relación asimétrica, es decir desigual y jerarquizada, entre profesor y estudiante, dada la diferencia en trato y comunicación entre los diferentes grupos de edad. Como resultado, dentro de un aula el estudiante está en una posición inferior de poder frente a un profesor, ya que este último representa al adulto como superior, un modelo social a replicar y es quien selecciona contenidos, transmite y establece las formas en que los otros deben aprender. Tal relación social, y comunicativa, establece una



relación asimétrica y tensional entre los adultos y los jóvenes, quienes, en este caso, componen la población estudiantil universitaria (UNICEF, 2013). En esta línea, Hernández (2006) señala que el poder del maestro es legítimo y se presenta en diversas formas dentro de la clase, tales como el control, la subordinación, la represión, entre otras.

Esta visión, notablemente tradicional, presenta el poder en la educación como un fenómeno transversal a variados contextos educativos e implica la existencia de un enfoque unidireccional, basado en el maestro, en la construcción de conocimiento en el aula. A esto no escapa la educación universitaria, que representa uno de los niveles educacionales más transformacionales en términos humanos y sociales. En este sentido, López (2007) señala que en la universidad ha recaído tradicionalmente una función social inherentemente transmisora, reproductiva y conservadora de la tradición epistemológica y el conocimiento segmentado en diversas áreas de estudio. En esta institución la autoridad epistemológica del docente universitario representa garantía de dominio del saber, por cuanto se le atribuye validez social al conocimiento que ostenta y transmite en su aula, lo que en la visión de Foucault (1984) establece una relación cercana entre el poder y el saber, dicho de otro modo, en la relación comunicativa que se produce en el aula quien confiere el saber ostenta un poder normado y validado por la sociedad. Por ende, dada la relación indudable entre saber y poder, la posición social del profesor y su mayor conocimiento teórico de un área del saber evidencia la jerarquización epistemológica del conocimiento, y hace que la influencia del maestro sea ineludiblemente dominante, al controlar e imponer el qué enseñar y cómo aprender, lo que manifiesta su influencia en los procesos de comunicación y espacios de interacción en el aula.

A pesar de lo anterior, dentro de este análisis al modelo tradicional de aula y el poder en la comunicación es necesario precisar que el docente no es la única figura de poder presente en el aula, si no que también los estudiantes, ya sea de forma individual o como colectivo, se constituyen en actores con poder. En el caso particular de estos últimos, el poder se manifiesta de una forma distinta y más asimétrica, en palabras de Hernández y Reyes (2011) los estudiantes representan un poder ilegítimo dado que no está institucionalmente conferido. No obstante, las autoras señalan que el poder estudiantil es igualmente visible en el aula en algunas ocasiones, no tan evidentes como el poder docente, pero de igual manera evidenciables en aspectos tales como: la cohesión de grupo, cuando estos actúan en grupo para abogar por un interés común, ya que de forma individual el estudiante aún está por bajo el poder del profesor; la apatía o desgano, es decir una actitud de

desinterés frente a los contenidos propuestos por el sistema educacional y el docente. Por lo tanto, el poder estudiantil no ostenta la misma validez conferida respecto del poder docente y más bien, dentro de la asimetría del poder, representa un punto de resistencia en la interacción didáctica. Esta forma de poder estudiantil evidencia la asimetría en la comunicación del aula tradicional, ya que los espacios de participación para el estudiante son acotados y estos se limitan mayormente a responder a la propuesta docente en cuanto a los contenidos académicos, adoptando así una actitud pasiva, indiferente o sumisa, lo que denota la tensión que propone una educación tradicional en cuanto a poder y baja participación (Gil, 1998; Hernández y Reyes, 2011).

De todas formas, los estudios sobre el poder estudiantil apuntan que sin la coacción del estudiante no sería posible generar un clima de enseñanza ni validar la propuesta educativa del profesor y la institución, por lo que, si bien el poder del estudiantado es generalmente invisibilizado, este es esencial para validar aquel conferido al docente (McCroskey y Richmond, 1983; Lovorn et al, 2012). En otras palabras, es posible deducir que todo poder conferido al profesor, ya sea horizontal o verticalmente, está primeramente basado y validado en la percepción del estudiante.

## **2. La verticalidad del poder en el aula: visiones desde la filosofía y la educación.**

Siguiendo con este análisis, es necesario mencionar que existen múltiples miradas en torno a cómo se manifiesta el poder en la educación, Como señalan McCroskey y Richmond (1983) existe una mirada tradicional y unidireccional sobre el rol del profesor y estudiante en términos de poder, donde el primero tiene como rol fundamental ser la autoridad dentro de la sala, lo que se sustenta en el postulado donde sin la comunicación del poder docente sobre el estudiante, este no puede aprender. Esta visión comprueba las perspectivas ya mencionadas anteriormente por Hernández (2006) y Jimenez (2014) donde el poder es percibido regularmente como el potencial que tiene un individuo de influir sobre otra persona o grupo.

Para el caso particular de este trabajo sobre el poder en el mundo educativo se toma como referencia un enfoque filosófico clásico, en este caso, se presenta aquel plasmado por la mirada del filósofo francés Michel Foucault. El trabajo de este autor y su visión sobre el poder permite evidenciar como ciertas expresiones de poder en el aula denotan aspectos de una relación vertical entre sus actores. Estas tensiones sobre el poder en la enseñanza se encuentran principalmente

contenidas en su obra “Vigilar y Castigar” (1976), donde el autor describe, desde un análisis general a este fenómeno, como el poder permea diferentes capas de la sociedad contemporánea, encontrando así, aspectos tales como: la disciplina y la normatividad, activamente presentes en la educación como representaciones latentes del poder. Al respecto, Foucault (1984) señala:

Disciplina es, en el fondo, el mecanismo de poder por el cual alcanzamos a controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues por los cuales llegamos a tocar los propios átomos sociales; esto es, los individuos. Técnicas de individualización del poder. Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, cómo multiplicar sus capacidades, como colocarlo en el lugar donde será más útil; esto es- a mi modo de ver- la disciplina. (p.80)

Para este autor, el poder no es puesto en diálogo ni cuestionamiento dentro del aula por los estudiantes, sino más bien, este recae en el pleno juicio del profesor y lo que considere pertinente para los educandos. Aquella visión presenta el poder como una evidente manifestación de verticalidad y asimetría entre maestros y estudiantes que no escapa a la controversia.

La perspectiva Foucaultiana centra al profesor como quien ejerce poder a través de dispositivos disciplinarios, tales como: la vigilancia, el control, el discurso y el examen (Foucault, 2002), y este es quién dada su jerarquía se presenta como una figura de poder en si mismo/a dentro de la clase. Al respecto, Hernández (2006) recalca que las jerarquías o rangos se perciben a nivel microfísico, es decir, desde los lugares donde se sientan hasta quién es el protagonista del discurso, quién coordina, quién premia y castiga, quién califica. Estas ideas resultan complementarias a lo ya postulado por McCroskey y Richmond (1983) donde el profesor representa una figura superior y el estudiante pasa a un segundo plano, lo que presenta un orden asimétrico y una visión vertical en la comunicación.

Siguiendo con el análisis, Foucault apunta que el actuar docente se sostiene por medio del disciplinamiento, el que postula como un tipo de poder o una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; en sus palabras “es una “física” o una “anatomía” del poder, [en consecuencia] una tecnología” (p. 218). De esta manera, los dispositivos o técnicas disciplinarias mediante los cuales un profesor ejerce poder para este autor son: el discurso, la vigilancia, la disciplina, el castigo y el examen; por ello, el poder está estrechamente vinculado al saber, y viceversa.

Este fenómeno también ha sido descrito desde la perspectiva latinoamericana, donde el pedagogo brasileño Paulo Freire, en su célebre trabajo *La Pedagogía del Oprimido* (1970), acuñó su propio término para describir el accionar y los impactos negativos de la verticalidad del poder en la sociedad y en el aula, lo que llamó *educación bancaria*. Bajo este término el autor destaca el conocimiento como un bien ostentado por quienes se autovalidan como sabios por sobre quienes consideran ignorantes. En este sentido, la figura del profesor es vista “como un actor necesario y válido para subsanar el desconocimiento de saberes que poseen los estudiantes” (Freire, 1970, p.58). Así, en esta descripción de la educación tradicional, el rol del profesor cumple un papel central y protagónico en la educación, mientras que los educandos pasan a segundo plano y representan solo un depositario de saberes a replicar.

Como resultado de lo anterior, esta forma de poder y comunicación en el aula suscita tensiones que indudablemente afectan la interacción comunicativa. Así en vista del carácter latente que tiene el poder dentro de la comunicación y la interacción, se hace evidente que el uso inadecuado del poder puede llevar a dificultades en la comunicación y afectar negativamente el clima de aula. En esta idea Ortiz (2006) explicita que la ausencia de diálogo con los estudiantes y escasos espacios de participación en el aula, dada la baja interacción que deviene de la asimetría interactiva, constituyen las principales dificultades observadas dentro de la interacción profesor-estudiante. Lo que Hooks (2003) complementa al señalar que el temor del docente a perder el control sobre el aula a menudo influye en su decisión de adoptar un estilo de enseñanza tradicional donde el poder es usado de forma destructiva. Esta evidencia presenta los efectos del tipo de mirada vertical sobre la educación, donde el estudiante es el dominado, pero a su vez este mismo valida la verticalidad del profesor.

### **1.2.3 El enfoque horizontal del poder: en búsqueda de la simetría**

Opuesto a la visión anteriormente expuesta, existe otra corriente de pensamiento en cuanto a poder que propone un fluir o compartir del poder en el aula de manera horizontal. Esto se enlaza con la acepción misma sobre las interacciones comunicativas en el aula, las que según Herrero (2012) se entienden como el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra, lo cual sirve de medio para posibilitar y generar confianza, efectividad, respeto y bienestar, lo que a su vez deviene y se constituye en un *buen* clima de aula. En esta línea autores como Richard-Amato (2010) y Hooks (2003) sostienen que siempre existe poder y autoridad en las

acciones que lleva a cabo el docente en su clase, en este sentido la interacción nunca es simétrica, sin embargo, ésta puede ser tan democrática como sea posible. Al respecto, Paulo Freire (1985), establece que aquellos quienes aprenden a comunicar dentro de las mismas lógicas de poder que quienes lo ostentan están lejos de quedar subyugados en el aprender y marginados del proceso, así cada individuo compone un “circulo cultural” donde sus propias vivencias contextuales y cosmovisión forman parte del aprender en el aula. Para llevar esto a cabo el autor señala la necesidad de que exista una comunicación dialógica en el aula como un factor fundamental para derribar la lógica unidireccional que ha imperado históricamente entre educador y educando en el aula tradicional.

En esta misma línea, Stevick (1982), desde su enfoque de pedagogía humanista, establece la necesidad de llevar a cabo acciones que propicien el balance en cuanto al poder entre docente y estudiante. Un ejemplo de esto es invitar a los estudiantes a participar en la elaboración del diseño de las tareas que propone el profesor, o inclusive tener una voz en cuanto a las evaluaciones y su resultado en el desarrollo de un curso. Para este autor el estudiante no debe, en ningún caso, ser un evaluado a las expensas de un profesor con poder absoluto. En el caso particular de Chile, esta idea incluso es apuntada como clave para mejorar la docencia universitaria, donde el Centro Interuniversitario de Desarrollo (también conocido como: CINDA) (2008), declara que el recoger las opiniones de los estudiantes representa una manera de fomentar la calidad de la docencia, lo que permite el desarrollo de competencias más transversales con el uso de prácticas comunicativas dialógicas y participativas, lo que invita a abandonar prácticas propias de los currículos rígidos (OCDE y Banco Mundial, 2009).

Estas propuestas nos llevan inevitablemente a abordar el concepto de Pedagogía Crítica como un modelo pedagógico conducente al cambio en las relaciones de poder asimétricas presentes en la comunicación educativa. En este sentido, la existencia de una Pedagogía Crítica ha estado presente en el campo de la educación desde los años 1960s, y nace desde variadas escuelas filosóficas del pensamiento. Para comprender su origen y postulados de mejor manera, Wink (2000) mapea las raíces de la Pedagogía Crítica en tradiciones filosóficas provenientes de Europa, Norteamérica y Brasil. En este sentido, la influencia europea de Karl Marx, la Escuela de Pensamiento Crítico de Frankfurt y Antonio Gramsci representan un pilar significativo para comprender esta idea.

Analizando estas corrientes en detalle, la influencia de Marx promueve la idea de que el sistema educacional representa un vehículo del poder malicioso que institucionaliza y lleva a que las sociedades validen y mantengan inconscientemente los valores e intereses de la clases sociales de elite; La Escuela de Frankfurt comparte este postulado del Marxismo al retratar la escuela y la educación como un reproductor de las injusticias y opresiones sociales a fin de mantener el orden social, sin embargo, al mismo tiempo critica la perspectiva Marxista al no tomar en cuenta la influencia del factor cultural en la perpetuidad de las inequidades sociales denunciadas; por último, Gramsci aportó con desarrollar la idea que a pesar de los obstáculos anteriores, los individuos son activos agentes de cambio social dentro de su contexto mas que victimas pasivas de las condiciones opresoras del sistema (Bennett y LeCompte, 1999)

De lo anterior, Wink (2000) sostiene que en el contexto educacional Norteamericano la Pedagogía Crítica ha sido desarrollada desde los años 80s, donde ha tomado forma mediante diversos paradigmas teóricos, tales como:

**El postmodernismo**, que apela al control que ejercen las clases dominantes sobre el acceso al conocimiento para perpetuar la norma. Esta clase controla los estándares y discursos legitimizados dentro y fuera del aula, es decir, establece la norma social y por ende determina quien pertenece o no la comunidad del saber, en otras palabras, la clase dominante moldea el contexto social y las condicionantes de los individuos (Tannen, 2000; Hill, 1997).

**El post-estructuralismo**, representado por autores como Michel Foucault y Norman Fairclough, analiza las relaciones existentes entre lenguaje y poder en las organizaciones sociales, tal como la escuela. Al respecto, esta corriente sostiene que los sistemas educacionales representan una forma política de mantener o modificar los discursos culturales y sociales que perpetúan o modifican el poder y el conocimiento (Fairclough, 1989).

**Las teorías feministas** recalcan la necesidad de garantizar la equidad de derechos y oportunidades para las mujeres en el sistema educacional mediante una serie de postulados políticos y teóricos. Con esto en mente, los postulados feministas se declaran en contra de las relaciones de poder tradicionalmente impuestas por diferencias de género, clase, raza, orientación sexual, entre otras, así como también, las prácticas tradicionales de enseñanza que promueven la exclusión o invisibilización de los individuos (Bennet y LeCompte, 1999).

Finalmente, en Latinoamérica, uno de sus principales exponentes de la Pedagogía Crítica ha sido el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien sentó precedentes a nivel mundial al hacer uso de un enfoque de enseñanza crítico para desarrollar un programa de alfabetización dirigido a las clases populares en Brasil, empoderando mediante el conocimiento a quienes se encontraban más desposeídos de bienes materiales y acceso a educación. En este contexto, Freire promovió la adquisición de conocimiento a través del análisis crítico de las condiciones sociales existentes entre los trabajadores, alcanzando gran éxito y llevando su propuesta a ser referente en cuanto a aproximaciones socioculturales sobre la lectura y la escritura en la enseñanza contemporánea (Freire, 1970; Bennett y LeCompte, 1999)

Respecto a su aplicación en las aulas en la actualidad, la Pedagogía Crítica es usada para empoderar a los estudiantes en la toma de decisiones en contextos donde las clases dominantes están legitimadas (Moreno-López, 2004). En este sentido, como ya se ha puesto de manifiesto en esta investigación, el poder social conferido al rol docente representa, de cierta forma, la validación y legitimación de una clase dominante, por cuanto su rol perpetúa esta relación en cuanto mantiene el status quo de quienes tienen o no voz y participación en el aula. Allí la Pedagogía Crítica hace un llamado a responder a las formas dominantes de producción simbólica (Giroux, 2001). Así como también invita a la reflexión y cuestionar el para qué y por qué aprendemos. Para ello contempla valores que apelan a la libertad, dignidad y la justicia social.

La implementación de una Pedagogía Crítica en el aula ofrece variadas aristas de análisis, así en ella se propone que el estudiante deba tener voz en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que evidencia que la Pedagogía Crítica refuta la visión de pedagogía unilateral, por lo que promueve el uso de una comunicación de forma horizontal entre profesor y estudiante. En este sentido, para que se produzca un aprendizaje bidireccional el rol de un profesor crítico es activo, así como también, sus estudiantes. Esto hace un llamado a la apertura de espacios de diálogo y comunicación, los que están mediados el dar uso de la palabra a los estudiantes y no monopolizar esta en la acción docente, asimismo, promover acciones de horizontalidad dentro de la interacción comunicativa. En una Pedagogía Crítica cambia la relación en la balanza de quien tiene el poder en el aula, ya que el estudiante valida y usa activamente su poder, representando la autoridad, ellos son quienes eligen, crean y aprenden en base a sus propios intereses y/o materiales.



Claramente, la propuesta de una Pedagogía Crítica modifica la representación y formas de comunicación de una clase tradicional, también llamada, transmisiva, por cuanto rechaza el modelo típico, unilateral, de interacción entre profesor y estudiante por ser esta última demasiado controladora y manipuladora (Walsh, 2015). Las principales características de esta propuesta en torno a la comunicación es la toma en cuenta del poder en las interacciones, así la presencia de una Pedagogía Crítica modifica el foco de quien representa la principal figura de poder en la clase, el profesor, para pasar a empoderar al estudiante, quien representa al oprimido, quien tradicionalmente no tiene voz (Freire, 1970; Apple, 2011). Esto propone un cambio profundo en la forma en que comunican las personas en la sala de clase, lo que da paso a optar por una Pedagogía Participativa. Esto se basa en las ideas de Freire, quien postula que tanto estudiantes como profesores pueden establecer relaciones dialécticas donde sus roles se complementan mutuamente (Richard-Amato, 2010). Así, la Pedagogía Participativa, como arista de la Pedagogía Crítica, pone énfasis en la horizontalidad del poder en torno a quien toma las decisiones en el aula y la forma de comunicar en ella, promoviendo una interacción dialógica donde tanto profesor como estudiante aprenden de forma recíproca (López, 2007). En resumen, este cambio se traduce en la implementación de una práctica pedagógica comunicativamente horizontal, más participativa y dialógica, lo que modifica la visión tradicional sobre poder e interacción, resaltando finalmente la importancia de abrir espacios de participación en el aula.

De forma complementaria, autoras feministas como Bell Hooks, en su obra “Comunidades de aprendizaje: la pedagogía de la esperanza” (2003) refuerza la idea de propiciar espacios de aprendizaje donde el poder entre profesores y estudiantes se aleje del paradigma que lo postula como un medio de dominación del otro dentro del aula. Para ello, la autora señala que el estimular la reflexión sobre la creación de espacios de comunidad y autonomía en el aula es un factor esencial para producir este cambio. En esta idea, tanto docentes como estudiantes deben trabajar en conjunto para compartir sus propias visiones sobre raza, género, cultura y poder, lo que según Hooks (2003) permea el clima de aprendizaje e influye de forma profunda en el éxito estudiantil.

Complementario a lo anterior, el enfoque de la Pedagogía Inclusiva igualmente alberga la idea de promover la horizontalidad comunicativa, participación y empoderamiento estudiantil en las relaciones de aula, es decir, integra y valida estos como factores de transformación social. En este contexto, Susan Hart, en su propuesta “Aprender sin límites” (2011) acuña el concepto de co-



agencia (originalmente en inglés: co-agency), término que implica la idea de conectar el poder docente con el poder estudiantil. Si bien esta definición suena sencilla, para que esto ocurra, Hart (2011) señala que los estudiantes deben encontrarse con propuestas educativas, y comunicativas, que llamen a dialogar y enlazar los contenidos a aprender con su propio ser, lo que se traduce en que el docente invite y explore el conocimiento desde la perspectiva de sus estudiantes. Esto conlleva abolir el ya mencionado Adultocentrismo imperante y contribuir a la horizontalización del poder docente. Zinga y Styres (2018) complementan esta idea al señalar que es imperativo desarrollar la habilidad consciente como docentes de dejar que el poder fluya hacia el proceso de aprendizaje de los estudiantes, para así dejar de microcontrolar cada aspecto del clima de aprendizaje y dinámicas de clase. Así, proponer la enseñanza en un clima de horizontalidad se une con la promoción de la participación estudiantil producto de una práctica de pedagogía reflexiva donde los estudiantes están llamados empoderarse de su aprendizaje.

En esta línea, Hart (2011) apunta que al existir co-agencia estamos ante la capacidad docente de reconocer su propio poder en el aula y realizar acciones conducentes a que este sea transferido o compartido de forma efectiva mediante acciones participativas y democráticas a los estudiantes. Esto último, a su juicio, es logrado estableciendo conexiones constantes entre lo que acontece y se comunica en el aula con los estados subjetivos de quienes están allí presentes, así como también, considerando como los efectos tanto positivos como negativos que las decisiones docentes influyen sobre el poder e intereses estudiantiles (Hart, 2011). De esta forma en la pedagogía inclusiva es relevante que el acto pedagógico se convierta en un hacer juntos, por lo que crear opciones de aprendizaje que emerjan y apelen a los intereses de todos, sobre la base que todos cuentan en el aprendizaje implica confiar en el poder estudiantil como un motor de cambio en sus condiciones presentes.

Ahora bien, desde la didáctica de la enseñanza de lenguas, Richard-Amato (2005) complementa el empoderamiento estudiantil al sugerir la integración de los estudiantes en la toma de decisiones con respecto a lo que sucede en el aula de clase a fin de operacionalizar la horizontalidad del poder en el aula de lenguas. En este sentido, esta autora propone que el profesor comparta el poder e incentive la participación de los estudiantes en los distintos aspectos que rodean la vida académica, dejando así que el profesor permita una relación de horizontalidad, que no necesariamente conlleva la pérdida de control docente sobre su actividad o rol en el proceso de

aprendizaje. Sino más bien, propone una democratización de la acción pedagógica y potencia la figura del profesor como un actor más participativo e influyente en el aprender, en síntesis, un líder que ejerce la democracia.

En este punto resulta evidente que la comunicación educativa dialógica y la horizontalización del poder conducen hacia una acción pedagógica más democrática. Al respecto, la existencia de docentes críticos y desafiantes de su entorno y las condicionantes de poder que imperan sobre sus estudiantes hacen que la democracia en el aula sea un proceso necesario pero complejo. En este sentido, Apple (2011) señala que la visión crítica de pedagogía deja en evidencia que los espacios educacionales no son centros productivos industriales, por tanto, van en contra de la mera reproducción de discursos y saberes. En este sentido, la democratización del aula supone también una oposición directa a la existencia de una visión impuesta sobre lo que funciona o no en los contextos educacionales, es decir, lo estandarizado, lo medible y testeable, lo impuesto y la pedagogía rígida (Apple, 2011). Asimismo, el autor apunta que uno de los principales problemas de la Pedagogía Crítica y la democratización de la educación radica en la lejanía que tienen los pedagogos críticos con las realidades sociales donde están. En este panorama se hace imperativa la construcción de una comunicación dialógica entre docente y estudiante a fin de conocer las necesidades y realidades sociales, las subjetividades, de quienes componen la vida de aula. Al respecto, Castellanos y Garavito (2007) refuerzan que:

Una interacción fluida y transversal entre aprendices y educadores dentro de la educación permite reconstruir conceptos, razones, ideas y prácticas que buscan transformar el ser, el saber, y el hacer de los estudiantes como uno de los fundamentos de la formación. (p.144).

Basado en la visión propuesta por los autores citados es posible inferir que, si bien la interacción compromete un acto dialógico entre el profesor y el estudiante, para que éste sea mayormente efectivo en relación con la enseñanza y el aprendizaje, se hace necesaria la presencia de un grado importante de horizontalidad intencionada que permita compartir el poder entre ambos actores involucrados.

#### **1.2.4 El aula universitaria: un espacio de poder latente.**

Al momento de abordar las manifestaciones del poder en el aula universitaria es necesario remitirnos a las categorías anteriormente expuestas: verticalidad y horizontalidad. En este

escenario, para tratar el concepto de verticalidad del poder en el aula universitaria es ineludible hacer alusión al Modelo Didáctico de Transmisión, también conocido como modelo tradicional de educación, el que representa un estilo de enseñanza común dentro los contextos académicos universitarios (Imbernón, 2009; Medina, 2018; Selem, 2011). Este modelo se enmarca dentro del racionalismo, corriente del pensamiento que establece el conocimiento como una construcción en base a saberes preconcebidos, cerrados, que son producto de la acumulación de experiencias previas y que no son susceptibles a la modificación o cuestionamiento inmediato de quien la adquiere (Sanchez, 2008). A su vez, esta corriente se complementa con el conductismo, teoría del aprendizaje donde el aprender se presenta como una actividad técnica de transmisión verticalista que se basa en la interacción mediante estímulo y respuesta (Selem, p. 187). En síntesis, en el modelo didáctico de transmisión el estudiante representa una hoja en blanco, donde es posible escribir estos saberes sin necesidad de mayor cuestionamiento o aprendizaje vivencial, mientras que el profesor es el único garante y portador del conocimiento, lo que plantea una relación comunicativa transmisiva, jerárquica y unidireccional (López, 2007)

En este tipo de aula la educación es vista como un conjunto de conocimientos que son traspasados al estudiante sin necesidad de detenerse en sus habilidades o intereses personales (Sacristán y Pérez, 2002). Bajo esta premisa, el profesor adquiere un rol predominante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, al ser quien posee la verdad, selecciona, administra y entrega los conocimientos en el aula de forma que estos sean medibles en una nota o resultado cuantificable, así, en este contexto existe un claro énfasis en la capacidad de retención y reproducción del saber que los estudiantes deben demostrar. Como resultado, los estudiantes adoptan un rol pasivo en el aula, donde su tarea fundamental es absorber los conocimientos entregados mediante la repetición y consiguiente memorización (Imbernón, 2009; Sanchez, 2008; Selem, 2011). En esta línea, en un aula transmisiva la comunicación entre docente y estudiante ocurre mayormente mediante la exposición verbal de conceptos y principios en forma clara y ordenada, los que se refuerzan con guías de trabajo, textos complementarios o libros de clase (Nola y Irzik, 2005). A su vez, el docente es quien establece la agenda de la clase, es decir, determina a priori que aprendizajes se deben producir, así como también, controla y dirige la comunicación en el aula, usando frecuentemente un lenguaje autoritario para dirigirse a sus estudiantes (Edwards y Mercer, 2013). El resultado del modelo de transmisión se traduce en que el aprendizaje toma forma primordialmente mediante la memorización de estos contenidos, lo que ciertamente impide generar espacio para la reflexión

sobre lo que se enseña, profundizar sobre sus implicancias para la formación del estudiante y dar espacios para el contraste de ideas dentro de un espacio educativo. Esto evidencia una imposición del saber y una presunción de cómo se construye el conocimiento desde una perspectiva académica tradicionalista (Edwards y Mercer, 2013). Espacio donde el docente se transforma en el protagonista de la enseñanza, mientras que los estudiantes se enfrentan a limitadas instancias para participar en la clase compartiendo sus propias ideas, lo que finalmente reduce sus oportunidades de generar su propio aprendizaje.

En este contexto el aula universitaria representa un espacio formativo donde el uso constante del modelo de transmisión es latente y controversial. Al respecto Imbernón (2009) señala que la prevalencia del aula transmisiva en la universidad se debe a que comúnmente esta se esgrime como la mejor estrategia de enseñanza para aplicar a tal nivel ya que presenta ventajas evidentes en cuanto al cuidado del conocimiento y la transmisión de contenidos, sin embargo, el mismo autor indica que la sobreexplotación de esta propuesta puede resultar nefasta para la formación de los profesionales. Esto último se ve reflejado en cómo se manifiesta y desarrolla la comunicación en clase, ya que el modelo transmisivo pone énfasis en el discurso del docente, lo que perpetúa una participación pasiva permanente de los estudiantes en clase, ellos escuchan, toman notas y siguen lo que dice su profesor; esto contradice la idea planteada por Vigotsky sobre el aprendizaje social, donde los estudiantes aprenden mejor cuando están activamente involucrados en el contenido impartido (Edwards y Mercer, 2013). En este escenario se hace evidente el carácter negativo de un aula transmisiva, que tiende a relegar a segundo plano la importancia de la comunicación educativa y el cómo y para qué aprender. Al respecto, Medina (2018) establece que el aula transmisiva, o también llamada aula tradicional universitaria, constituye un espacio excluyente y conducente al fracaso académico estudiantil, ya que en esta propuesta didáctica solo se centra en el saber disciplinar mediante la imposición de qué y cómo aprender tomando en cuenta la perspectiva docente, lo que evidencia su notorio control sobre el currículum y ausencia de empoderamiento y espacios de diálogo hacia los estudiantes, quienes son, paradójicamente, a quienes va pensado el conocimiento.

Basados en lo descrito anteriormente, se hace evidente que la forma en cómo se hace uso de la comunicación en un aula transmisiva representa una de sus principales desventajas. En este sentido, Imbernón (2009), explicita que en el aula transmisiva una sesión expositiva se transforma

en una sesión transmisora de comunicación unidireccional, donde la figura del docente representa el emisor principal de los mensajes y contenidos a comunicar, mientras que los estudiantes son receptores pasivos, por ende, el contexto para aprender, es decir: la clase, resulta poco motivante y significativa para el estudiante. Esto se contrapone con lo que postula Durán (2016) en cuanto al rol de la educación universitaria en el siglo XXI, donde el estudiante está cada vez más impulsado a lograr competencias y empoderarse de su proceso de aprendizaje. Para que ello ocurra resulta imprescindible generar instancias conducentes a un traspaso gradual de poder hacia el estudiante, donde puedan participar y dar su opinión sobre qué, cómo y por qué de lo que está enseñando. En otras palabras, resulta evidente que existe un llamado a promover una comunicación de aula dialógica, horizontal y participativa que tenga presente la ineludible asimetría entre profesor y estudiante (Edwards y Mercer, 2013), lo que necesariamente requiere balancear el control epistémico y comunicativo que ostenta el profesor para dar paso a un contexto de aprendizaje más participativo, comunicativamente horizontal y dialógico, lo que ya ha sido descrito bajo la idea de co-agencia (Hart, 2011).

Si bien los autores concuerdan en que el aula transmisiva se encuentra sobreexplotada en cuanto a uso en el contexto universitario, y que esta presenta evidentes obstáculos, cabe preguntarnos por qué los docentes tienden a seguir usando este modelo de enseñanza en la actualidad. En este sentido, existen diversos factores que explican la elección del docente por desarrollar un aula de tipo transmisiva. Una de las principales según Imbernón (2009) recae en el hecho que gran parte del profesorado universitario carece de una formación intensiva en docencia, o mira las alternativas didácticas más transversales como una pérdida de tiempo o retraso innecesario en la impartición del programa de asignatura (Benito y Cruz, 2007). Estos antecedentes evidencian una situación común en la enseñanza universitaria, donde profesionales de áreas ajenas a la pedagogía se ven enfrentados a ejercer labores docentes, quienes en este contexto tienden a buscar estrategias de enseñanza de relativa sencilla aplicación, donde la transmisión de saberes se concretiza normalmente a través de la clase expositiva, también conocida como “clase magistral”. Es así entonces que este tipo de aula representa la forma única, preponderante y verdadera de enseñar para muchos docentes universitarios, sin embargo, como ya se ha discutido en este capítulo, tal aula transmisiva, expositiva y magistral, conduce inegablemente a instaurar una comunicación vertical, jerárquica y unidireccional en el aula. En ese contexto el emisor y el mensaje, es decir, el profesor y su contenido, adquieren cuestionable mayor importancia sobre el

receptor, los estudiantes. En síntesis, resulta evidente que este panorama se traduce en una asimetría del poder alimentada por la interacción propuesta por el profesor universitario. (Benito y Cruz, 2007; López, 2007; Medina, 2018).

### **1.3.1 La relevancia de la participación en el aula**

En base a la discusión sobre interacción comunicativa y poder en el aula abordada en los capítulos anteriores, es posible apuntar que existe congruencia teórica al momento de sugerir una mayor presencia de prácticas orientadas hacia una pedagogía participativa en el aula universitaria actual (López, 2007; Hart, 2011; Hooks, 2003; Ainscow, 2005; Richard-Amato, 2010; Imbernón, 2009; Medina, 2018; Gil, 1998; Hernández y Reyes, 2011; Edwards y Mercer, 2013; Durán, 2016). Esto se sustenta en base a la necesidad de abrir espacios de comunicación horizontal en el aula, donde la formación de profesionales exige la presencia de diálogo e intercambio de mensajes entre todos los participantes. Asimismo, la posición crítica del docente en cuanto al contexto cultural y social de sus estudiantes lleva a que se propicien espacios más democráticos de diálogo y aprendizaje (Freire, 1970; Apple, 2011), donde el poder sea compartido entre profesor y estudiante, y así este último sea empoderado para asumir el cambio social y transformacional que conlleva el adquirir saberes y destrezas para la vida (UNESCO, 2017; Hart, 2011; López, 2007). Todos estos antecedentes permiten integrar el concepto de participación estudiantil y prácticas participativas de enseñanza como un vehículo que aúna factores conducentes a un cambio profundo en cuanto a la comunicación entre docente y estudiante en el aula tradicional universitaria.

### **1.3.2 Aproximación al concepto de participación en el aula**

La participación en el aula ha sido un concepto constantemente presente en el discurso educativo moderno, lo que ha significado que este influya en una amplia gama de diversos contextos educativos alrededor del mundo. No obstante, aquel acento en la participación ha devengado en que muchas veces la interpretación práctica del concepto “participación” en sí mismo resulte incierta, ambigua e incluso tergiversada (Thomas y Percy-Smith, 2010). En este contexto, como primer paso hacia una aproximación de la participación se hace necesario ahondar en su significado etimológico, donde según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), la palabra “participar”, derivada del latín *participāre*, significa “tomar parte de algo” o “compartir, tener las mismas opiniones, ideas, etc. de otra persona”. Desde esta definición, autores como Dueñas y García (2012) establecen que “la participación es un proceso, que incluye la posibilidad de hacer, al tomar parte de algo, con la finalidad de provocar una reacción”. Esta definición, si bien un tanto general, denota el carácter social del concepto participación en sí mismo, donde el participar no

representa un acto exclusivamente individual, sino más bien, se expresa por su acción en y con el colectivo (López, 2007).

En este sentido, resulta necesario comprender cómo se manifiesta la participación en el contexto educativo. Al respecto, Padrón (2010) define que participar es tomar parte, intervenir, implicarse en el proceso de enseñanza, colaborar, decidir, gestionar y accionar; la participación potencia la capacidad y diálogo, es planificar y hacer algo en común. Por ende, la participación está imbricada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y esta no puede ser entendida como un fenómeno atribuible exclusivamente al profesor o al estudiante, sino más bien, la participación debe ser transversal a todos los actores involucrados en el sistema educativo. No obstante, López (2007) apunta que es muy difícil que exista participación en el aula universitaria si esta no es intencionada por el docente, por cuanto este debe estimular una comunicación dialógica y promover la participación, donde su rol cambia de controlador a mediador. De esta forma, no es posible conseguir participación promoviendo una forma de comunicación unidireccional, típica de la clase magistral, donde el único que participa es el profesor (López, 2007; Imbernón, 2009). En este punto es evidente que para encontrar participación estudiantil estos últimos deben intervenir, cuestionar y expresar como el conocimiento se integra a su realidad cultural y subjetividades.

En este escenario es ineludible enlazar el concepto de participación con la pedagogía, por ende enseñanza y, en definitiva, comunicación. Esto pues en la sala de clase, un espacio evidentemente comunicativo, existe como meta fundamental que ocurra el aprendizaje, el que se entiende como una actividad compartida que depende en gran parte de las relaciones e interacciones presentes entre sus miembros, incluyendo otros estudiantes y adultos, en un proceso pedagógico y participativo que Florian y Black-Hawkings (2011) han definido como “Pedagogía Inclusiva”.

### 1.3.3 Educación Inclusiva y Participación Estudiantil

En este sentido, la práctica de una Pedagogía Inclusiva ha intencionado en gran medida el desarrollo de la participación en el ámbito de la educación (Black-Hawkings, 2010; Ainscow, 2005). En su inicio, este enfoque pedagógico se acuñó en el marco de la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), desde aquel tiempo hasta ahora, ha permanecido y cobrado indudable validez en el mundo educativo, por cuanto promueve los valores de “equidad” y “justicia social”. En este sentido, Fraser (2000) relaciona la justicia social con la



participación al asegurar que es fundamental que todos podamos participar como iguales en la sociedad, dado que el no hacerlo representa una institucionalización de la subordinación y una evidente violación al desarrollo de la justicia social, asimismo, no es posible encontrar una participación social igualitaria cuando ciertos actores no cuentan con los recursos necesarios para interactuar con otros como pares. Es así como no promover la participación implica la validación de un modelo tendiente a la subordinación e injusticia social. En este modelo, la Educación Inclusiva protesta contra la tendencia educativa mundial del último tiempo donde han proliferado principios de competitividad y estandarización atribuibles a modelos educativos de mercado, que finalmente conducen a la segregación y exclusión en las aulas, es decir, promueven factores que afectan la participación. (Florian, Black-Hawkings y Rouse, 2017).

De esta forma, la Educación Inclusiva se entiende como un modelo educativo que pone énfasis, apoya y celebra la diversidad de todos los estudiantes en el aula y el sistema educativo, mediante el planteamiento de desafíos tendientes a proponer una educación significativa para todos, transformando así la educación tradicional basada en las diferencias (UNESCO, 2001; Hart, 2011). La ideología base de la Pedagogía Inclusiva recae en el principio de que la educación es un derecho básico para toda la humanidad y esta representa la base para la construcción de una sociedad más justa (Naciones Unidas, 1948). En este modelo no existe cabida a prácticas de exclusión social que atenten contra la promoción y consideración de las características esenciales de quienes componen la realidad educativa, algunos de estos son: diversidad de raza, clase social, diferencias étnicas, preferencias religiosas, diversidad de género y habilidades de variada índole (Ainscow, 2005; Vitello y Mithaug, 1998). Bajo esta idea, la promoción de la participación estudiantil cobra especial validez, donde referentes de esta mirada como Booth y Ainscow (2002) la han definido como “el aprender junto a otros y colaborar con ellos en experiencias de aprendizaje compartidas” (p.2). Así, el término inclusión alude a “los procesos que tributan al aumento de participación de estudiantes en, y reduciendo su exclusión desde, el currículo, las culturas y las comunidades de aprendizaje” (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, p. 25). Desde esta perspectiva, la participación estudiantil comprende mas un proceso que un fin propiamente tal, donde existen múltiples variables para que este se pueda llevar a cabo. Es así como resulta pertinente revisar la definición del concepto de Ainscow (2002) a fin de dilucidar el alcance de la participación en el contexto educativo

La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentando. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo. (Ainscow, 2002, p.2)

En el marco de esta mirada de la Educación Inclusiva y la participación, es posible dilucidar que en un sistema educativo inclusivo se promueve la participación de los estudiantes para que tengan voz en la cultura educativa y lo que acontece en su currículo. Estos antecedentes tienen congruencia con la necesidad de promover la práctica de pedagogías participativas en el aula universitaria anteriormente expuesta en la revisión literaria (Apple, 2011 ;Richard-Amato, 2005; Moreno-López, 2004; López, 2007; CINDA, 2007).

En base a estos antecedentes sobre la participación se pueden identificar algunos puntos clave: la participación es un fenómeno intencionado, conducente al cambio social, por ende pedagógico y comunicativo. Al mismo tiempo, esta se produce socialmente y tiene un matiz eminentemente colaborativo en su existencia, lo que denota congruencias con el llamado a un modelo de comunicación horizontal y dialógico anteriormente discutido.

#### 1.3.4 La participación en el aula universitaria: un espacio para la transformación.

La población estudiantil universitaria a nivel de pregrado en Chile está compuesta mayoritariamente por jóvenes, es decir, grupos cuyas edades fluctúan comúnmente entre los 17 y 25 años, y son quienes representan un especial foco de atención en cuanto a participación en la sociedad moderna. Al respecto, la UNICEF (2018) establece que la participación del estudiante en la educación está ligada fuertemente con la formación de habilidades sociales que, a su vez, están conectadas con el desarrollo de la formación ciudadana. Esto se traduce en que los jóvenes participen en las decisiones que les afectan, en este caso particular, su educación. Aquello se traduce en que el contexto educacional permita la existencia de su derecho a voz y ser escuchados en cuanto a sus intereses, percepciones y opiniones sobre lo que ocurre en su entorno social y

bienestar emocional, lo que solo puede ocurrir en espacios de diálogo, entendimiento y criticidad, osea, participación (Hart, 2011; UNICEF, 2018; UNESCO, 2017). Es así como desde el análisis a la Comunicación Educativa resulta evidente que poner énfasis en la participación estudiantil en el aula influye en el desarrollo de competencias comunicativas, al fomentar la interacción entre personas, así como también, propiciar contextos de interacción basados en el diálogo, debate e intercambio de ideas entre todos los participantes.

Situándonos particularmente en la agenda educativa Chilena, la participación del estudiantado en el aula ha sido una constante preocupación. En este ánimo, la participación en el aula ha sido mayormente abordada desde un enfoque hacia los diagnósticos sobre la calidad de la educación que se recibe, así como también, la toma de decisiones dentro determinados espacios educativos (Yañez-Urbina, et al., 2017). En este sentido, la evidencia teórica apunta que los docentes reconocen la importancia de promover la participación estudiantil en sus aulas, sin embargo, es un hecho que llevar a cabo estrategias de educación participativa no es una tarea sencilla, por cuanto suscita cambios sociales y culturales (Florian y Spratt, 2013). Al respecto, Black-Hawkings (2014) afirma que la presencia una amplia diversidad de personas en la sala representa frecuentemente un desafío al propiciar la participación, lo que por lo general devenga en que exista temor docente hacia perder el control sobre la clase. Esto hace que los profesores opten comúnmente por instaurar un patrón de enseñanza mas tradicional, potenciando la proliferación de relaciones de poder asimétricas que resultan ser perjudiciales para el aprendizaje (Zinga y Styres, 2018). Asimismo, la ausencia pedagógica de estrategias didácticas y comunicativas que permitan intercambiar mensajes en dinámicas grupales conducen a una pérdida de tiempo considerable y una ineludible baja participación en el aula (UNESCO, 2017). Por lo tanto, si bien la participación asoma como una necesidad en el contexto de aula universitaria, su aplicación no está exenta de matices y desafíos para la comunicación.

Para resolver el desafío de propiciar mayor participación en el aula, Florian y Spratt (2013) proponen una mayor implementación de aportes del constructivismo social, tradicionalmente asociado a la construcción de significados compartidos, englobado en el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) de Vigotsky (1934) y el traspaso del control sobre lo que se aprende para lograr la autonomía del estudiante en el proceso de “aprender a aprender”, enlazado al concepto de “andamiaje” (Bruner, 1997). En este contexto, las autoras sostienen que estos

enfoques aportan a una mayor existencia de una enseñanza dialógica y participativa en el aula. Congruente a esta idea, dentro de la evidencia teórica que se ha abordado en esta tesis, tanto la idea de que existen mejores aprendizajes en un contexto social aportada por Vigotsky (1934), así como el aprendizaje mediante el retiro gradual del apoyo externo dado en el andamiaje de Bruner (1997) aportan conceptos que guardan directa relación con la propuesta de promover la comunicación dialógica, apoyada por la idea de desarrollar el aprendizaje colaborativamente (ZDP) y el empoderamiento, proceso de emancipación y apoyo dirigido a quienes no ostentan el poder para que puedan ostentar autónomamente tanto control sobre sus vidas y entorno como sea necesario (Thompson, 2003), ideal congruente con las bases del proceso de andamiaje propuesto por Bruner (1997).

Para lograr esto, Johnson y Johnson (1989) apuntan que la generación de contextos educativos donde se promueva la colaboración entre estudiantes representa la mejor forma de emplear los recursos existentes, el capital humano; lo que permite crear espacios de participación conducentes a apoyar y conducir un aprendizaje efectivo para todos. Lo cual resulta paradójico, dado que la UNESCO (2017) señala que el poder de la cooperación entre estudiantes y el trabajo de pares aún permanecen como una fuerza no explotada suficientemente en los contextos educativos actuales para solventar las barreras que existen en cuanto a participación, por cuanto resulta esencial que los docentes elaboren estrategias que permitan movilizar esta energía no explotada

### **1.3.5 El Marco para la Participación: Una herramienta de análisis y promoción de la participación en el aula.**

Si bien pueden existir variadas formas de analizar la participación estudiantil en el aula, el Marco para la Participación, desarrollado por Black-Hawkins (2011), representa una herramienta de análisis y un marco conceptual notablemente reconocido dentro de la propuesta de la Educación Inclusiva. En este sentido, Black-Hawkins (2011) establece que El Marco para la Participación permite identificar y profundizar qué aspectos condicionan o impiden la participación de todos en el aula. En aquel ánimo, su objetivo primordial es proveer una herramienta útil y adaptable que permita a los docentes visibilizar aspectos existentes en sus prácticas pedagógicas a fin de que estos puedan influir en sus futuras acciones o decisiones en el aula, es decir, “dotar de una fotografía

sobre lo que pasa en el aula desde la mirada de la inclusión y la participación” (Black-Hawkins, 2011).

En este caso particular, el Marco para la Participación permite evidenciar prácticas pedagógicas inclusivas a nivel universitario que puedan ser analizadas por un investigador en conjunto con los docentes implicados. En este sentido, el Marco para la Participación no solo analiza la práctica docente en términos de acciones concretas, si no que igualmente profundiza sobre el *cómo* y el *por qué* de su praxis profesional, es decir, ahonda en sus convicciones, valores y creencias como docentes y como personas en cuanto a participación estudiantil en el aula (Black-Hawkins, 2011).

La estructura principal del Marco para la Participación se subdivide en cuatro pilares que componen el concepto de participación en sí, estas son: (1) el acceso, (2) la colaboración, (3) el logro académico y (4) la diversidad. En este contexto, estas categorías se desarrollan a través de la aplicación de preguntas directrices que apelan a la recolección de datos de investigación relativas al *quien participa* (y quien no), *que hace* y *por qué* (participa o no, elige determinada forma o se expresa así la participación). Según Black-Hawkins (2011) estas últimas preguntas resultan particularmente interesantes, ya que dentro del *por qué* se propicia la enunciación de las categorías: *que* y *quien*. Asimismo, el hecho de cuestionar el *por qué* de la participación permite ahondar en las concepciones, valores y creencias docentes. Aspecto donde la propuesta de Black-Hawkins (2011) coincide con los postulados anteriormente revisados de Bourdieu y Passeron (1970) al analizar y describir la existencia de la participación en el aula vista como un fenómeno enmarcado dentro de normas culturales, sociales y político-educacionales de un sistema educativo determinado.

Para los efectos de este estudio, se ha tomado como referencia específicamente la sección 2 del Marco para la Participación, “Participación y colaboración: aprender y trabajar juntos” por cuanto en ella es posible retratar uno de los principales intereses para este estudio, es decir, cómo se producen los espacios de interacción comunicativa conducentes al aprendizaje colaborativo. Para esto, Black-Hawkins (2011) considera las siguientes preguntas directrices:

Tabla 2: *Preguntas directrices para el análisis de la participación y la colaboración en el aula. Extraído de Black-Hawkins (2011).*

¿Cuáles son las políticas, las prácticas y la interacción entre ellas que promueven la colaboración?

¿Cuáles son las políticas, las prácticas y la interacción entre ellas que actúan como barreras contra la colaboración?

¿Por qué dentro de la cultura de la escuela (valores y concepciones) algunos alumnos/grupos aprenden juntos? ¿Y porqué hay barreras (y cuales son), para que determinados alumnos o grupos de alumnos aprendan juntos?

¿Existen estudiantes que aprendan...

- I. entre sus pares: ¿quienes aprenden juntos en el aula? ¿quienes no lo hacen?
- II. entre ellos y con el docente o asistente académico/a.
- III. entre estudiantes, profesores y miembros anexos al aula.

Asimismo, esta sección invita a cuestionar quienes aprender y quienes no aprender en comunidad, al igual que llama a reflexionar sobre la interrogante: ¿qué prácticas o actividades de aula motivan la colaboración?

Por otra parte:

¿Que actividades pedagógicas refuerzan las barreras que impiden la colaboración?

¿por qué algunos/as estudiante/s aprenden o no dentro de los valores y creencias propias de su comunidad de aula? (Black-Hawkins, 2011)

Todas estas preguntas resultan particularmente pertinentes para recabar información en base a la percepción sobre la comunicación en el aula, ¿cómo se manifiesta la interacción entre docente y estudiantes? así como también ¿cuales son las concepciones tanto culturales como individuales, en torno a poder, comunicación y participación?

## **Parte 2.- DISEÑO METODOLÓGICO**

### **2.1 Tipo de estudio:**

Al momento de estudiar aspectos particulares de la interacción educativa, el enfoque cualitativo de investigación se presenta como una de las perspectivas mas pertinentes para estudiar este fenómeno. Al respecto, Montero (2017) señala que las perspectivas de investigación educativa han representado tradicionalmente un campo dominado por la medida y medición de variables de enfoque cuantitativo, sin embargo, debido a un mayor interés de los especialistas por comprender temas y procesos educativos en la actualidad, se produce lo contrario, lo que muestra y valida una mayor tendencia por adoptar enfoques de estudio cualitativo al momento de analizar contextos específicos de interacción.

En base a esta línea de investigación, Gray (2014) ilustra los estudios de carácter cualitativo como aquellos predominantemente basados en contextos de la vida real. Es así como Brown (2000) y Mercer (2010) validan la idea de observar lo que ocurre en el aula, en este caso las interacciones entre docente y estudiante, desde un foco cualitativo dada la complejidad de aquella realidad y la dificultad de analizar un fenómeno particular en tal contexto. En este sentido, ambos autores sostienen que el objetivo principal del investigador con interés en la interacción de aula es poder retratar lo que allí ocurre de forma natural y lejos de intervenciones experimentales, las que son típicamente aplicadas con el objetivo de validar o examinar el uso de una actividad de clase específica, no así para los fines de este estudio, que persigue explorar el conjunto de variables que determinan la existencia de un fenómeno, es decir, la interacción comunicativa.

Con el ánimo de aportar evidencia local sobre la interacción comunicativa en el aula universitaria desde un análisis basado en las creencias docentes sobre interacción, poder y participación estudiantil, el presente estudio es fenomenológico de tipo interpretativo. Este se materializa mediante el uso de herramientas tales como la observación de clases y la entrevista a docentes responsables de una asignatura de inglés con Fines Específicos en la Universidad Austral de Chile (en adelante UACh). En este sentido, el paradigma epistemológico que atañe esta investigación corresponde al interpretativo ya que busca comprender la realidad de aula a través de la interacción que ocurre entre los actores implicados en su contexto.

### **2.1.1 Diseño de investigación**

En este estudio el rol de los participantes representa un factor clave para comprender lo que ocurre en el aula en torno a la interacción, poder e instancias de participación estudiantil. Por lo tanto, obedeciendo al enfoque cualitativo, este estudio se enmarca en el campo de la fenomenología. Este tipo de investigación representa una estrategia que responde a la necesidad de identificar la esencia de las experiencias humanas sobre un fenómeno descrito por sus propios participantes (Creswell, 2014). Desde esta perspectiva, las prácticas docentes de los colaboradores son analizadas desde su propia comprensión del fenómeno, lo que se basa en la premisa epistemológica donde el conocimiento es construido en conjunto con sus participantes más que descubierto desde el exterior (Gray, 2014). El enfoque fenomenológico implica que los participantes del estudio son vistos como actores activos que interactúan e influyen continuamente dentro del dinamismo de su contexto social (Cohen, Manion y Morrison, 2011), por ende, la perspectiva de investigación adoptada en este estudio se ciñe a dicho modelo y adhiere a la idea de evadir la elaboración de presunciones o juicios sobre sus prácticas profesionales.

### **2.1.2 Definición del problema**

El presente estudio se enfoca en las creencias sobre interacción comunicativa y estrategias para promover la participación estudiantil utilizadas por un grupo de docentes de inglés a nivel universitario a fin de propiciar espacios de empoderamiento y participación de sus estudiantes en las aulas de inglés para Fines Específicos (sus siglas en español son: IFE; en inglés: ESP). Como se ha señalado en los capítulos anteriores, la interacción entre docente y estudiante representa un fenómeno de ineludible interés al momento de analizar cómo se produce la comunicación educativa (Moreno, 2004; López, 2007). A su vez, el factor poder dentro de la relación entre profesor y estudiante, junto a la necesidad de empoderar estos últimos en su proceso educativo hacen que el poder medie la interacción comunicativa que ocurre en el aula. Complementario a la interacción y el poder, promover una comunicación de aula horizontal e integración de prácticas pedagógicas participativas validan la importancia de incluir el concepto de participación en el análisis del aula universitaria. Por ende, esto invita a explorar como la presencia de prácticas y creencias docentes relativos a interacción, poder y participación benefician los procesos formativos profesionales. De este modo, tales factores hacen que la revisión bibliográfica existente permita sustentar la propuesta de este estudio a fin de explicar que ocurre y cuales son las motivaciones docentes que sustentan



determinadas practicas pedagógicas, lo que se logra mediante un análisis sobre los estilos de interacción presentes en un aula universitaria chilena. De esta manera se espera contribuir con evidencia que responda a la latente necesidad de reflexionar, innovar y transformar las prácticas educativas y comunicativas tradicionales en este nivel.

## **2.2 Preguntas de investigación**

Para llevar a cabo este estudio se han elaborado las siguientes preguntas de investigación:

- 1. ¿Cuáles son las creencias docentes en cuanto a interacción, poder y participación que motivan su practica pedagógica en el aula de inglés universitaria?*
- 2. ¿Qué recursos/estrategias empleadas por el docente en su interacción de aula promueven la participación de sus estudiantes?*

## **2.3 Objetivos de investigación**

El objetivo general de este estudio es describir las creencias docentes en cuanto a Interacción Comunicativa, Poder y Participación Estudiantil.

Este objetivo se desarrollará a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el tipo de interacción existente entre docente y estudiante
2. Establecer estrategias de enseñanza que promuevan la participación estudiantil en el aula universitaria.
3. Analizar las interacciones y las estrategias docentes a la luz de las concepciones interacción comunicativa, poder, y participación estudiantil adscritas por los docentes participantes.

## **2.4 Etapas de investigación**

Para concretizar estos objetivos, como investigador realizo las siguientes actividades:

- (1) Observación y grabación el aula a fin de describir e identificar las características de la interacción entre docente y estudiante en cuanto a Interacción Comunicativa, poder y participación estudiantil. Para ello empleo las categorías de análisis propuestas por Cabrera (2003), las que han sido usadas y validadas en estudios similares para analizar el aula desde la perspectiva de la

comunicación humana (Mora, 2009; Giraldo y Vélez, 2010), así como también, aquellas características de la interacción en cuanto a dinámicas de poder y participación que han emergido complementariamente durante la revisión bibliográfica.

(2) Clasificación las interacciones videograbadas bajo criterios de interacción, poder y participación según el rol que adopta el profesor en clase. Para ello complemento los criterios observados del modelo de Cabrera (2003) y la literatura complementaria con los criterios emanados del Marco para la Participación en cuanto a *quien* y *cómo* participa en el aula (Black-Hawkings, 2014).

(3) Aplicación de una entrevista semi-estructurada a los docentes participantes respecto de sus creencias y motivaciones de práctica pedagógica en términos de interacción, poder y participación. En base a las video grabaciones de aula y el Marco para la Participación (Black-Hawkings, 2014).

(4) Finalmente, Triangulación las creencias y estrategias docentes utilizadas para promover el empoderamiento estudiantil y la participación basados en los aspectos clave de la revisión literaria.

## **2.5 Técnicas de recogida de datos**

### **2.5.1 La observación de aula mediante la videograbación.**

Según la propuesta de Mercer (2010) la observación de un número determinado de clases de inglés impartidas en el marco de una unidad didáctica resulta válida para el análisis de la interacción. Esto se sustenta al señalar que aquellos estudios que solo proveen una descripción breve de lo que ocurre en una clase carecen de entregar información sobre el habla, los discursos y demás aspectos de la comunicación de aula desde su perspectiva cultural e histórica. Esta visión se sostiene al tomar en cuenta que las normas culturales y locales moldean cómo se manifiesta la enseñanza y el aprendizaje, hecho que en palabras de Mercer (2010) solo se puede observar y comprender mediante una observación continua. Por este motivo, se ha elegido observar y grabar en video un total de 9 clases, es decir 3 por docente, enmarcadas dentro de una unidad didáctica determinada, lo que permitirá responder a la pregunta 2 de investigación: *¿Qué recursos/estrategias empleadas por el docente en su interacción de aula promueven la participación de sus estudiantes?* El número de observaciones por docente ha sido establecido tomando como referencia investigaciones similares, como la conducida por Mora (2009) quien

visitó el aula escolar para analizar un contenido curricular específico enmarcado en el contexto escolar.

En la presente propuesta se opta por el uso de la observación no participante mediante videograbaciones. Esto responde a las ventajas que este tipo de técnica representa. Al respecto, Gray (2014) señala que la inclusión del análisis en base a un video del contexto estudiado resulta particularmente beneficioso para estimular la discusión durante una entrevista o ayudar al participante a recordar algún hecho específico, así “el uso de video es especialmente apropiado en investigaciones que atañen la observación e incentivan la transformación del comportamiento humano” (p. 341).

En esta línea, el análisis docente en base a videograbaciones de clase representa un ejercicio transformacional y aplicado actualmente en contextos educativos de casi todos los continentes, por cuanto este permite desarrollar variadas habilidades conducentes a una pedagogía reflexiva, dichas son: (1) análisis selectivo y crítico de las propias prácticas comunicativas y educativas, (2) activa y permite reconocer aspectos normalmente invisibilizados del aula, (3) potencia el razonamiento basado en la experiencia y, finalmente, (4) incrementa la motivación docente por su labor profesional (Seidel, et al., 2011; Gaudin y Chaliès, 2015). Todas estas propiedades hacen que el análisis de clases mediante videos permita retratar la comunicación de aula y abordar la propuesta didáctica de cada profesor, promoviendo reflexivamente, el desarrollo profesional docente.

Para esta investigación el uso de videograbaciones de aula aporta los siguientes aspectos: (1) accesibilidad, la grabación de clase permite acceder a instancias de comunicación de aula en cualquier momento para el investigador; (2) disminuye el filtro o sesgo propio de la observación de aula directa; (3) es menos intrusivo para los participantes; (4) es multimodal, por cuanto el video permite observar aspectos tales como gestos, posturas, o signos, componentes típicos de la comunicación humana que escapan a la observación tradicional (Mercer, 2010); (5) Permite un análisis situado de la comunicación que se produce en un momento específico, lo que lleva a reconstruir los hechos y entrevistar al docente posteriormente desde una fuente de información compleja (Mercer, 2010). Por último, la grabación de video se operacionaliza con el uso de un trípode y un teléfono móvil con cámara integrada, elementos prácticos que son ampliamente usados para analizar contextos educativos en estudios con influencia etnográfica (Bedall-Hill, et al., 2011)

### 2.5.1.1 Análisis de videograbación.

Dentro de los métodos cualitativos, el uso de la observación sistemática es uno de los más comunes. Este consiste en seccionar un trozo específico de habla y analizarlo bajo una serie de categorías predeterminadas. Al respecto, Mercer (2010) señala que estas categorías pueden ser preconcebidas o adaptadas de investigaciones afines, así como también está permitido que el investigador desarrolle sus propias categorías en base a lo registrado en la clase. Para ello, a fin de retratar el aula desde la perspectiva del investigador presento la tabla 3, donde es posible contar con un relato de la secuencia y el contexto en que esta ocurre.

*Tabla 3: Pauta de análisis de videograbaciones para el estudio de la Interacción Comunicativa en el aula.*

Docente:			
Secuencia:			
Contexto:			
Lugar:			
Fecha:			
Título del video:	Nombre del segmento:	Códigos asociados:	Descripción del segmento:
<b>Resultados de las interacciones grabadas:</b>			

Aun cuando la observación ha sido considerada como un instrumento válido para esta investigación, el uso exclusivo de la observación de clase trae conlleva ciertos obstáculos al permitir la etiquetación de fenómenos que pueden ser ambiguos para el observador. Debido a las posibles desventajas sobre el uso de la observación, autores como Mercer (2010) y Thomas (2013) validan la necesidad de incluir un método de análisis complementario a la observación a fin de explorar la realidad de aula.

### 2.5.2 La entrevista semiestructurada

En relación con lo anterior, surge la necesidad de incluir una herramienta complementaria de análisis. En este caso particular, el presente estudio complementa la observación de aula con la aplicación de una entrevista al profesor. Esta herramienta tiene por objetivo de suplir la posible falta de perspectiva en el proceso de observación del aula. Al respecto, el uso de esta herramienta cualitativa observacional es común en otros estudios de similares características, tales como

aquellos presentados por Macías (2017) y Montero (2017). En este sentido, Coll y Sánchez (2008) señalan que las entrevistas han sido ampliamente usadas en la observación de aulas, ya que estas logran retratar la naturaleza de las ideas, perspectivas y complejidades del razonamiento de quienes participan en la enseñanza tradicional.

De este modo, la inclusión de las entrevistas previene caer en la elaboración de categorías fijas de observación, en su original en inglés *Categorical coding*, fenómeno que describe como el investigador puede involuntariamente obviar aspectos emergentes en su observación de aula que representen eventuales aportes clave en su posterior análisis. (Mercer, 2010). A pesar de lo anterior, es necesario dar cuenta que el uso de la entrevista, por si misma, no representa una fuente de información completamente veraz. Por cuanto Yin (1994) señala que esta siempre será una reconstrucción verbalizada de los hechos, lo que conlleva ineludiblemente la existencia de cierto grado de subjetividad, imprecisión al recordar los hechos, problemas de expresión oral o articulación. Es por ello que tanto Yin (1994) como Mercer (2010) coinciden en justificar la combinación de herramientas de recolección teniendo en cuenta que la realidad observada en el aula es compleja, y está siendo mirada desde una intervención breve, en un espacio de tiempo limitado y muy específica dentro de la clase.

Otro aspecto que valida la ejecución de la entrevista radica en los aportes de los docentes participantes, los que en este paradigma se tornan significativos para comprender el fenómeno bajo estudio, lo que pone en manifiesto la corriente cualitativa de la presente investigación (Creswell, 2013). Por este motivo, el uso de la entrevista como herramienta de recolección de datos brinda la posibilidad de acceder a la riqueza de perspectivas, experiencias y convicciones que poseen los docentes participantes. A su vez, Gray (2014) afirma que el uso particular de la entrevista semi-estructurada “se recomienda de sobremanera en un estudio fenomenológico, ya este apunta a explorar los significados subjetivos que adscriben sus participantes” (p.386). Por tanto, la información obtenida en la entrevista permitirá, eventualmente, direccionar la investigación hacia nuevos horizontes, los que pueden no haber sido planteados al inicio del proceso, no obstante, pueden contribuir al logro de los objetivos de investigación.

Al respecto, el uso de entrevistas semi-estructuradas permite responder a la pregunta de investigación 1: *¿Cuáles son las creencias docentes en cuanto a poder y participación que motivan su práctica pedagógica en el aula de inglés universitaria?*

### **2.5.2.1 Protocolo de aplicación de entrevistas:**

Para este estudio se aplica 1 entrevista a cada docente participante, las que son efectuadas luego de completar el periodo total de observación de clases y dentro de los 7 días siguientes en que se realizó la observación. Esto obedece a la necesidad de evitar la contaminación de datos u el olvido natural de detalles por parte de los participantes (Slimani, 2001). Esta entrevista es semi-estructurada, lo que implica la aplicación de preguntas previamente establecidas, así como también, existirán preguntas emergentes a fin de ahondar en algún aspecto específico. Esta herramienta permitirá acceder a temas como: contexto de los docentes participantes, creencias y percepción de su aula.

### **2.5.2.2 Construcción de la entrevista:**

La entrevista se ha estructurado en tres fases:

#### **Primera fase:** Contexto docente

En esta etapa se obtienen los datos contextuales de los docentes participantes. Así es posible dar cuenta sobre la edad, tiempo y lugares donde han desarrollado su experiencia docente, actualizaciones profesionales y relación con su contexto laboral y de aula.

#### **Segunda fase:** Creencias y percepción de la clase.

Aquí es posible conocer la percepción de los docentes en cuanto a su clima de aula, actividades que privilegia al momento de enseñar inglés a nivel universitario. Asimismo, se aborda explicitar sus motivaciones e influencias pedagógicas, que luego es complementado con sus concepciones sobre clima de aula, relaciones de poder y participación estudiantil.

#### **Tercera fase:** Observación y análisis de video junto al docente.

En esta última etapa cada docente participante analiza segmentos específicos de su aula bajo preguntas que proponen incentivar su análisis reflexivo de la propuesta pedagógica teniendo en cuenta las dimensiones de interacción comunicativa y participación estudiantil. Para esto, siguiendo la propuesta de Cabrera (2003), se elige 1 de las 3 videograbaciones efectuadas al

docente en su clase, el criterio de selección para el video se basa en aquella clase que contenga mayor número de actividades que propician la interacción y participación con sus estudiantes.

Estas entrevistas basadas en la observación del video son transcritas y codificadas en los aspectos esenciales para esta investigación. Los datos son analizados cualitativamente para así detectar patrones que puedan ser agrupados en códigos como sugiere el enfoque de codificación temática propuesto por Robson (2011), esto ofrece la posibilidad de promover razonamiento tanto inductivo y deductivo, lo que se traduce en un análisis inicialmente inductivo al obtener los principales patrones de recurrencia en base a los datos obtenidos, aun cuando, posteriormente, este análisis se torna deductivo al momento de contrastar estos en base al Marco para la Participación (Black-Hawkings, 2014). Finalmente, los códigos emanados de las entrevistas son analizados mediante el uso del software Atlas.ti versión 8.2.3. Aplicación computacional diseñada para el tratamiento de datos en estudios de corte cualitativo, la inclusión de esta herramienta brinda mayor validez en cuanto a la fidelidad en el análisis y tratamiento de los datos (Mercer, 2010).

### **2.5.2.3 Análisis de entrevista:**

A fin de analizar la información de la entrevista bajo los criterios de interacción, poder y participación, se presenta el siguiente formato para analizar y tabular la entrevista, adaptado desde Mora (2009).

*Tabla 4: Matriz de análisis de entrevistas a docentes.*

Tipo de Creencia	Definición	Cita ilustrativa
Análisis:		

### **Definición de códigos y categorías de análisis de entrevista**

A continuación, se detallan las principales categorías de análisis y los respectivos códigos que han emergido producto de la revisión bibliográfica. Estos elementos han sido elaborados a priori y desde el análisis teórico para luego codificar las entrevistas utilizando el software Atlas.ti versión 8.0 para Mac. Este enfoque permite establecer que esta fase del estudio resulta prominentemente deductiva. Finalmente, dichas Metacategorías, grupos y códigos permiten evidenciar los datos

según la matriz de análisis en la tabla 4.

### **Metacategoría 01: Creencias sobre Interacción comunicativa**

Proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra, lo cual sirve de medio para posibilitar y generar confianza, efectividad, respeto y bienestar, lo que a su vez deviene y se constituye en clima de aula. Este proceso es crucial en la Comunicación Educativa pues permite la internalización de conocimientos en el aula. (Macías, 2017).

#### **Grupo 01: Interacción horizontal**

Proceso alojado en la interacción comunicativa donde la retroalimentación y el rol del profesor y el estudiante se plantean en un orden horizontal simétrico. Allí la interacción interpersonal se concibe como un sistema de transmisión de mensajes de forma dialógica y de flujo circular, donde cada participante toma un rol en el proceso comunicativo. En este tipo de interacción tanto docente como estudiante se relacionan de forma personalizada y cercana. De esta manera, la interacción comunicativa horizontal presenta la comunicación como un acto dialógico de creatividad, espontaneidad y flexibilidad entre sus hablantes. (CINDA, 2007; Equipo Claves, 1994; Moreno, 2004; Díaz y Guerra, 2012)

#### **Grupo 02: Interacción vertical**

Al hablar de formas de comunicación vertical nos referimos a interacciones interpersonales donde predominan situaciones unilaterales y jerárquicas de transmisión de enunciados. Aquí la importancia está puesta en tres componentes de la comunicación: (1) el emisor, representado por el docente; (2) el mensaje, es decir los contenidos, valores, actitudes, etc. mayoritariamente educativos, que se imparten en el aula, habitualmente seleccionados y temporalizados por el docente; y (3) el medio, donde existen estímulos visuales o auditivos generalmente escogidos por el profesor. En este modelo comunicativo se deja de lado la importancia que tiene el receptor del mensaje, es decir, el estudiante. Por ende, predomina un estilo de docencia pasiva en el aula universitaria (CINDA, 2007; López, 2007).



## **Metacategoría 02: Creencias sobre Poder**

El poder se define como las múltiples relaciones de fuerza que se dan entre dos o más personas, entendiendo que estas relaciones son ineludibles dentro del proceso comunicativo (Hernández y Reyes, 2011). En este sentido, el ejercicio del poder existe en cualquier relación que establezcan dos o más personas, lo que se expresa, por ejemplo, en acciones dentro del aula conducentes a la persuasión, el convencimiento o el logro de un objetivo determinado (Hernández, 2006; Jimenez, 2014).

### **Grupo 03: Horizontalidad de poder**

Denota acciones conducentes a un fluir o compartir del poder en el aula entre docente y estudiante de manera horizontal. En este sentido, se identifica activamente el rol crítico del profesor y sus estudiantes. La propuesta docente hace un llamado a la apertura de espacios de diálogo y una interacción dialógica donde tanto profesor como estudiante aprenden de forma recíproca. Se evidencia dar uso de la palabra a los estudiantes y no monopolizar el discurso en la acción docente, asimismo, el estudiante valida y usa activamente su poder, representando la autoridad, siendo ellos quienes eligen, crean y aprenden en base a sus propios intereses y/o materiales. Existe la promoción de una Pedagogía Crítica que modifica el foco de quien representa la principal figura de poder en la clase, el profesor, para pasar a empoderar al estudiante, quien representa al oprimido, quien tradicionalmente no tiene voz. Se aprecia la integración de los estudiantes en la toma de decisiones con respecto a lo que sucede en el aula Y generan instancias conducentes a un traspaso gradual de poder hacia el estudiante, donde puedan participar y dar su opinión sobre qué, cómo y por qué de lo que está enseñando (Apple, 2011; Edwards y Mercer, 2013; Freire, 1970; López, 2007; Richard-Amato, 2005)

### **Grupo 04: Verticalidad de poder**

Evidencia la premisa que existen relaciones de asimetría en la comunicación entre profesor y estudiante. Aquí el conocimiento es visto como una construcción en base a saberes preconcebidos, cerrados, que son producto de la acumulación de experiencias previas y que no son susceptibles a la modificación o cuestionamiento inmediato de quien la adquiere. El estudiante representa una hoja en blanco, donde es posible escribir estos saberes sin necesidad

de mayor cuestionamiento o aprendizaje vivencial, mientras que el profesor es el único garante y portador del conocimiento, lo que plantea una relación comunicativa transmisiva, jerárquica y unidireccional (López, 2007; Sánchez, 2005; Sánchez, 2008; Saikko, 2007)

### **Metacategoría 03: Creencias sobre participación estudiantil en el aula**

Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Por ello invita a ir más allá que el tener acceso al aula o la asignatura dentro del currículo. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando, y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Asimismo, implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. (Ainscow, 2002, p.2)

### **Grupo 05: Estrategias para fomentar participación**

Alude a propuestas docentes que apuntan a promover la participación en el aula mediante la existencia de la validación del otro, la empatía, derecho a voz y ser escuchados en el proceso educativo y el currículo, aprendizaje colaborativo. Toma en cuenta intereses, percepciones y opiniones emanadas de lo que ocurre en el entorno social y emocional del estudiante (Hart, 2011; UNICEF, 2018; UNESCO, 2017)

### **Grupo 06: Barreras para la participación**

Evidencia de aspectos que atentan contra la promoción de la participación en el aula. Algunos factores son el temor docente en perder el control sobre la clase frente a la amplia diversidad; la ausencia de estrategias didácticas y comunicativas que permitan intercambiar mensajes en dinámicas grupales, las que conducen a una pérdida de tiempo considerable y una ineludible baja participación en el aula; ausencia de espacios para la interacción de todas y todos con el currículo, entre otras. (Black-Hawkings, 2014, UNESCO, 2017)

## **Pertinencia de la observación de clase y entrevista a docentes:**

Cabe destacar en esta sección que los estudios existentes en cuanto al análisis de prácticas pedagógicas inclusivas, así como también, aquellos dedicados al desarrollo profesional docente validan y promueven el estudio de la información emanada de observaciones de aula, seguido comúnmente de entrevistas semi-estructuradas. Esta combinación de herramientas de investigación representa una fórmula que ha sido comprobada como efectiva para visibilizar prácticas docentes inclusivas, por cuanto ambas permiten conectar el conocimiento y los valores docentes con sus acciones concretas en el aula (Black-Hawkings, 2010; Florian, 2013).

## **2.6 Contexto del estudio:**

### **2.6.1 La Universidad Austral de Chile (UACH)**

El presente estudio se lleva a cabo en la Universidad Austral de Chile (también conocida por sus siglas: UACH), institución de educación superior creada por el doctor y rector fundador Eduardo Morales Miranda en el año 1954 en la ciudad de Valdivia, Chile. En la actualidad, esta universidad posee 4 sedes en la zona sur austral del país: Campus Isla Teja y Campus Miraflores, ubicados en la ciudad de Valdivia. Sede Puerto Montt, ubicado en la misma ciudad y Campus Patagonia, este último ubicado en la ciudad de Coyhaique. Dentro de la red de universidades Chile, la UACH se define como una corporación de derecho privado sin fines de lucro, reconocida por el Estado y que goza de autonomía financiera, administrativa y académica. Esto último implica que la UACH fija autónomamente sus propios planes y programas de estudio, siendo estos elaborados por cada docente de forma individual o en equipos de trabajo compuestos por pares. El principio de libertad de cátedra hace que los programas de estudio en la UACH sean definidos por los docentes responsables de asignatura en base a la influencia de lineamientos entregados por su respectiva unidad académica, directivos de cada carrera, pares de equipo docente, propias experiencias y convicciones profesionales en torno al currículo y la enseñanza. (UACH, 2018).

#### **2.6.1.1 El Centro de Idiomas de la UACH**

Para los efectos de la enseñanza de idiomas a nivel universitario, en el año 1995, la UACH dispone la creación de un Centro de Idiomas. En este sentido, los objetivos, organización y funcionamiento de esta unidad han sido oficialmente estipulados en la resolución interna n° 203 de Secretaría Académica de la UACH. En dicho documento se establece que esta unidad docente es

dependiente de la Facultad de Filosofía y Humanidades, ubicada en el Campus Isla Teja, de la ciudad de Valdivia, Chile. En el ámbito de la docencia universitaria, el Centro de Idiomas cuenta con una planta docente que tiene como principal objetivo diseñar y dictar cursos de idioma instrumental para las distintas áreas y disciplinas de la universidad (UACH, 1995). A fin de operacionalizar esta tarea, al momento de esta investigación, el Centro de Idiomas cuenta con una planta docente constituida por 34 profesores de diversos idiomas, tales como: Chino mandarín, Japonés, Alemán, Francés, Árabe, Inglés y Español como lengua materna. Dentro de esta diversidad lingüística existen 23 docentes que dictan clases de Inglés General (IG) e Inglés para Fines Específicos (ESP) para 42 carreras de pregrado de la UACH en la ciudad de Valdivia.

#### **2.6.1.2 Contexto de la asignatura observada: PLAC 029.**

Los docentes participantes de este estudio forman parte del equipo de profesores a cargo de la asignatura de Inglés para Fines Específicos (IFE) código PLAC 029, “*Comunicación en Lengua Inglesa II (writing and speaking)*”, dictada para estudiantes que cursan el programa de Bachillerado en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFHH) de la UACH. Esta asignatura es obligatoria en todos los programas de estudio de la FFHH y es gestionada académicamente por el Centro de Idiomas de la Universidad.

En relación con el programa de Bachillerato, es importante destacar que este está orientado a complementar la formación profesional de estudiantes que cursan diversas carreras ofrecidas en la FFHH, donde uno de sus ejes curriculares es desarrollar el dominio del inglés como lengua extranjera. En particular, las carreras presentes al momento del presente estudio son: *Antropología*, *Periodismo*, *Pedagogía en Lenguaje y Comunicación*, *Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales* y *Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa*. Cabe destacar que esta última carrera se encuentra fuera del plan común de la asignatura PLAC 029 en el área de inglés, ya que en su lugar cuenta con una asignatura adaptada exclusivamente para su desarrollo lingüístico y es dictada por docentes del Instituto de Lingüística y Literatura, hecho que deja a los estudiantes de *Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa* fuera de los alcances particulares de este estudio.

Para los fines específicos de la presente investigación, un criterio de selección ha sido la participación de docentes que dictan clases para las carreras de *Periodismo*, *Antropología* y *Pedagogía en Lenguaje y Comunicación*. Esta decisión radica en poder observar un grupo

representativo del universo total de carreras involucradas en el programa de Bachillerato de la FFHH, de esta manera, tanto *Periodismo* como *Antropología* representan sus programas de especialidad, en tanto que el grupo de *Pedagogía en Lenguaje y Comunicación* representa el área de las pedagogías.

#### **2.6.1.2.1 Propuesta curricular de la asignatura observada**

Desde el punto de vista curricular, la asignatura PLAC 029 es dictada durante el segundo semestre académico de cada año y representa la segunda parte de una asignatura previa de inglés, llamada PLAC 003: “*Comunicación en Idioma Inglés I (Reading and Listening)*”. En esta segunda versión, el programa de estudio la asignatura PLAC 029, versión año 2018, declara su principal objetivo:

entregar al estudiante del Bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales estrategias comunicativas necesarias para desenvolverse adecuadamente en los procesos de comunicación: producir textos escritos y orales. El curso propone actividades donde el estudiante puede producir mensajes orales y escritos, así como también, aprender estrategias para alcanzar una adecuada comprensión lectora y auditiva” (UACH, 2018)

Esta descripción ha motivado al investigador a elegir la asignatura PLAC 029 por sobre su versión previa, PLAC 003. Al respecto, la asignatura PLAC 029 lleva a suponer que durante el desarrollo de estas clases existen instancias de interacción que faciliten espacios de comunicación horizontal, empoderamiento y participación en el aula, hecho que se sustenta al declarar su objetivo principal en el desarrollo de estrategias comunicativas y lingüísticas orientadas a la producción, tanto oral como escrita, en el idioma inglés. Asimismo, existe una propuesta de trabajo explícita en torno a actividades que propicien la producción oral, lo que implicaría la adopción de interacciones de aula con un carácter dialógico, ya que como se ha comprobado en la revisión de la literatura, existirían más oportunidades de interacción desde este enfoque, lo que valida la asignatura en sí misma como un espacio fértil para analizar la interacción comunicativa desde las aristas señaladas.

A su vez, al tratarse de una asignatura IFE es posible encontrar una propuesta de contenidos adaptados en función de temas que desde el punto de vista docente se piensan como relevantes para cada carrera. En este caso particular, el equipo docente de PLAC 029 ha diseñado un programa de estudio que propone, por un lado, tratar temáticas específicas para cada carrera, mientras que

simultáneamente, desarrollan estrategias comunicativas de forma común para todos los grupos.

Es necesario señalar que al momento de realizar este estudio no ha sido posible encontrar otras asignaturas de inglés que evidencien las características tanto técnicas como curriculares que explicita el programa PLAC 029 de la UACH. Esto por cuanto representa un curso de continuación dictado en el segundo semestre bajo un enfoque IFE que tiene como fin desarrollar estrategias para la comunicación a través de temáticas relativas a las Ciencias Sociales.

## **2.7 Participantes: docentes UACH**

Los participantes de este estudio son profesores de inglés pertenecientes al Centro de Idiomas de la Universidad Austral de Chile. Ellos han egresado en diferentes años desde sus escuelas de formación inicial, a su vez, poseen variados años de experiencia en el ejercicio de su profesión en aulas de la UACH, este fluctúa entre 8 y 10 años. Para un estudio de reducido tamaño, como el presente, se recomienda contemplar una muestra no mayor a 20 participantes (Alder y Alder, 2012), por lo tanto, en base a los 3 meses disponibles para realizar esta investigación se ha optado finalmente por incluir a 3 profesores en el estudio.

Como señala Thomas (2010) uno de los aspectos relevantes a considerar en un estudio cualitativo son las variables, que en su visión son entendidas como “los atributos medibles de los aspectos o cosas susceptibles a cambios” (p. 138). Al respecto, la elección de docentes participantes para este estudio presenta 3 variables distintivas a considerar, las que se detallan a continuación:

**a) Número de profesores:** Esta variable busca retratar de forma representativa la población de profesores que dicta clases de un curso ESP en las aulas señaladas. Al momento de ejecutar esta investigación existe un universo total de 20 docentes que tienen relación con este tipo de curso en la UACH, Asignaturas que a su vez representan parte de la carga académica semestral de los docentes, que se completa, en menor proporción, con cursos de inglés general (sus siglas en inglés: GE). Por este motivo, se ha seleccionado a 3 docentes de un total de 5 que dictan clase en la asignatura PLAC 029: inglés II para el programa Bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales, cohorte 2018. Aquel número impar de participantes permitirá obtener resultados diversos que demuestren alguna tendencia en cuanto a estilo de enseñanza, reflexión sobre la clase y formas de comunicación en el acto pedagógico. Asimismo, el número de profesores participante responde a la homogeneidad de los resultados y posibles variables a analizar en cuanto a la forma de comunicar

en el aula, donde la perspectiva de 1 o 2 docentes podrían constituir una muestra muy reducida tomando en cuenta el número total de profesionales que componen el cuerpo académico de la asignatura muestreada.

**b) Año de egreso y experiencia docente:** Esto guarda relación con las diferentes perspectivas que adoptan los docentes al momento de efectuar su clase, donde los conocimientos adquiridos en su formación inicial, en conjunto con sus especializaciones posteriores y experiencia moldean diferentes estilos de enseñanza, y por ende, diferentes formas de comunicar con sus estudiantes.

**c) Aulas IFE de la UACH:** Aborda las características de la clase a investigar. En este sentido, las asignaturas IFE se encuentran académicamente a cargo del Centro de Idiomas de la UACH, unidad que asigna un equipo de profesores para dictar este tipo de curso en algún plan común o carrera particular de esta casa de estudios superiores. Para los efectos de esta investigación se propone tomar como referente los cursos de IFE en el Bachillerato en Filosofía y Humanidades (Módulo Inglés II: Focus on Reading and Speaking– código PLAC 029). Esta decisión radica en los siguientes criterios: 1) dicho curso corresponde a la categoría IFE. 2) es dictado por un equipo de 3 profesores de inglés. 3) el grupo de docentes es diverso en su composición y responde a las características antes mencionadas en este aspecto. 4) Esta materia se dicta en diferentes grupos de estudiantes, por lo que ofrece una oportunidad de observar cómo se ocurre la interacción de aula en base al desarrollo de competencias académicas en común para diversos grupos.

A continuación, presento una síntesis de las características de cada docente participante según su perfil profesional. Estos datos fueron obtenidos en base a la entrevista:

*Tabla 5: Perfil de los docentes participantes:*

	Participante 1	Participante 2	Participante 3
Edad	36 años	36 años	32 años
Género	Femenino	Masculino	Masculino
Título profesional	Profesora en Comunicación en lengua Inglesa	Profesor en Comunicación en lengua Inglesa	Profesor en Comunicación en lengua Inglesa
Alma Mater	UACH	UACH	UACH
Años de experiencia docente	7 años	5 años	10 años
Experiencia docente en otros niveles educativos	Enseñanza escolar en nivel básico y medio.	Enseñanza escolar en nivel básico y medio.	Enseñanza escolar en nivel básico y medio. Perfeccionamiento para adultos

Perfeccionamiento en el área	Magister en TESOL	Magister en Derecho (inconcluso)	Talleres de neurolingüística y evaluación. Examinador de pruebas de inglés internacionales
Tiempo de experiencia como docente responsable de asignatura PLAC 029	1 año	5 años	2 años
Promedio de estudiantes presentes en aula PLAC 029, cohorte 2018. (Basado en análisis de video)	20	18	15

## 2.8 Consentimientos informados y protección de datos.

En este contexto, previo a la ejecución el presente estudio ha sido imperativo explicar los objetivos del mismo y requerir el consentimiento informado del Director del Centro de Idiomas, Prof. Roberto Casanova Seguel. Posteriormente, se extendió la invitación a participar, informar sobre sus derechos y beneficios, y finalmente, entregar una copia de consentimiento informado a los docentes participantes y sus respectivos estudiantes en cada grupo de la asignatura analizada. Estas acciones se llevaron a cabo previo a las visitas y grabaciones de aula en cada grupo curso, asimismo, las grabaciones de video y las transcripciones de entrevistas fueron guardadas bajo contraseña en un computador y respaldadas en una nube de datos con clave únicamente conocida por el investigador responsable del presente proyecto.

## 2.9 Posición del Investigador:

En el presente estudio el investigador igualmente forma parte de la comunidad docente del Centro de Idiomas de la Universidad Austral de Chile. Las entrevistas a docentes participantes, así como las videograbaciones de aula, fueron informadas, consentidas y aplicadas a profesores del área de inglés que desarrollan su enseñanza en asignaturas que no forman parte de la carga académica de asignaturas del investigador al momento de realizar el estudio. Asimismo, los tópicos y desafíos identificados por los participantes en su practica pedagógica fueron compartidos de forma exclusiva y confidencial con el profesor guía de esta tesis de postgrado.

Es posible señalar que el autor de este estudio se encuentra en una posición investigativa adecuada, por cuanto no comparte o trabaja directamente con los participantes en la asignatura estudiada; tampoco guarda relación académica con los estudiantes presentes en las aulas observadas. No obstante, es necesario declarar que el investigador, dentro de su labor docente, ha



sido profesor responsable de la asignatura PLAC 029 en sus versiones anteriores, sin embargo, en aquellas instancias el curso se dictó bajo las condiciones contextuales y académicas distintas a la presente versión observada de la asignatura. Por lo tanto, ni la asignatura ni el equipo docente a cargo de su enseñanza han representado una experiencia idéntica o similar a las prácticas pedagógicas conocidas por el docente investigador.

Por otro lado, es necesario señalar que existe un grado amistad y empatía con los docentes participantes de este estudio, hecho que puede influir en empatizar o compartir presunciones comunes sobre valores, creencias o prácticas docentes en común con los participantes. A pesar de lo anterior, esta misma relación de cercanía con los participantes ofrece ventajas en términos de facilidad de acceso a sus aulas y disponibilidad horaria para realizar las observaciones y grabaciones de clase, asimismo, este grado de cercanía propicia la creación de un clima de familiaridad y confianza en la obtención de datos durante las entrevistas.

A fin de lograr generar un análisis reflexivo en torno a la interacción entre docente y estudiante, el poder y la participación en sala, el docente investigador rescató y aplicó estrategias docentes emanadas del conocimiento evidenciado en el marco conceptual al momento de realizar esta investigación en su propia aula de inglés para fines específicos. De igual forma, con la ayuda de pares docentes ajenos al estudio, el docente investigador piloteó y analizó de forma vivencial y crítica sus preguntas de entrevista respondiendo en base a su propia práctica docente en aulas IFE a su cargo. En cuanto a la entrevista posterior a las visitas de aula, el investigador mantuvo una posición dominante sobre el encausamiento de la conversación y la transcripción final de la aplicación de su protocolo de entrevista, lo que devengó en que el investigador controlara tácitamente la habilidad de compartir información de sus docentes participantes.

Por último, dado que los docentes participantes son pares del docente investigador, existe la posibilidad de que estos asuman el rol del investigador como un evaluador de sus prácticas docentes, limitando así la cantidad de información sobre sus prácticas. Para solventar aquel obstáculo, al inicio de cada entrevista se recordó el carácter reflexivo y confidencial del estudio, posicionado epistemológicamente sin ánimos de juzgar las vivencias retratadas. Finalmente, cabe señalar que el investigador invitó, promoviendo la empatía y compromiso con la enseñanza crítica y transformacional, a que sus participantes expresen cualquier información adicional al final de la entrevista o en un email de seguimiento.

### **Parte 3.- ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS**

#### **3.1 Análisis y resultados de videgrabaciones de aula:**

En esta sección se describen los segmentos de clase video grabadas seleccionadas para la observación y posterior análisis en conjunto con los docentes participantes durante sus entrevistas.

*Tabla 6: Análisis de videgrabación a docente participante 1.*

<p>Docente: Participante 1</p> <p>Secuencia: última clase grabada en la asignatura PLAC 029, para Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, cohorte 2018.</p> <p>Contexto: Clase de consolidación de contenidos para terminar unidad de estudios.</p> <p>Lugar: sala 5 edificio Eleazar Huerta, Campus Teja, UACH.</p> <p>Fecha: 21 de noviembre 2018</p>			
Título del video:	Nombre del segmento:	Códigos asociados:	Descripción del segmento:
Ob 8 - language ped gl.m4v	03:55.16 – 04:25.04 Retroalimentación al estudiante	01.1 Fomentar la retroalimentación 01.4 cercanía 05.4 Permitir usar L1 (español)	<p>En este segmento el docente hace una pregunta abierta al grupo curso referente al uso gramatical una estructura lingüística. Luego, localiza a una estudiante y repite la pregunta, esta vez de forma localizada para que esta conteste. El docente usa el inglés para comunicarse con sus estudiantes</p> <p>La estudiante vacila inicialmente al responder la pregunta, allí el docente cambia de código lingüístico a español y da paso a la respuesta de la estudiante en español al usar la palabra “¿cómo?” En ese momento el docente se acerca al lugar de la estudiante y se inclina para escuchar mejor su respuesta. La estudiante responde y justifica su respuesta. El docente repite la respuesta del estudiante, asiente con la cabeza y pronuncia la palabra en inglés: “excellent” al final de la interacción. Esto da muestra de la retroalimentación positiva. Luego el docente regresa cerca del pizarrón y retoma el siguiente ejercicio con el curso.</p>
	29:19.78 – 29:20.77 ejercicio de escucha	01.1 Fomentar la retroalimentación 05.7 usar humor	<p>En este segmento el docente aplica un ejercicio de escucha en conjunto con sus estudiantes. La interacción de los estudiantes con el audio es directa y el docente actúa como guía en el proceso de escucha. Administra los espacios de escucha y las pausas respectivas. Su propósito es conectar palabras clave en inglés con su respectivo sonido. El docente usa inglés y español. El docente hace uso de preguntas abiertas al grupo curso para saber si están comprendiendo el mensaje, específicamente pronuncia en inglés: “did you get all the words?”, el grupo responde “no”. Luego el docente sonríe y dice “i need you to listen again”. El grupo sonríe y se prepara nuevamente para escuchar el audio y completar el ejercicio.</p>

	11:03.66 – 12:00.77 Uso de gramática	01.1 Fomentar la retroalimentación  01.4 cercanía  03.6 andamiaje  05.4 Permitir usar L1 (español)  05.5 ser escuchado  05.6 Usar retroalimentación positiva  05.8 dar tiempo	El docente se encuentra al medio de la sala y lee en voz alta ejercicios que están respondiendo los estudiantes. El docente elicitó una respuesta mediante el uso de las pausas en sus enunciados. Una estudiante responde al ejercicio, el docente se acerca, mira, indica con su mano en dirección al estudiante y cambia de código a español. Llama a la cautela en la respuesta, dice que la respuesta estaría parcialmente correcta, pero hace un análisis en voz alta del ejercicio. Otro estudiante agrega una respuesta distinta al ejercicio. El docente se acerca, al estudiante que interviene y hace una serie de preguntas deductivas. Otro estudiante provee la respuesta correcta y el docente reafirma esta diciendo: “exacto, excellent!” Luego vuelve a acercarse a la estudiante que inició la primera respuesta y le indica que es necesario que analice el factor contexto para llegar a la respuesta del ejercicio. Finalmente, el docente se aleja de la estudiante y se dirige al otro lado de la sala con otro grupo de estudiantes.
--	---	---	---

**Resultados de las interacciones grabadas:**

Dentro de las interacciones observadas en el aula es posible notar que el docente pone énfasis en la retroalimentación de sus estudiantes, tanto de manera individual, haciendo preguntas a cada participante, así como también, interrogando al grupo curso en general. Esta función está marcada en todos los segmentos descritos y analizados junto al docente en este video. De esta manera, el código 01.1 que alude a la retroalimentación permite también evidenciar la presencia de rasgos propios de la interacción horizontal. Tal como la 01.4 cercanía, al propiciar retroalimentaciones que se dan en un contexto de cercanía proxémica entre el profesor y el estudiante.

Por otra parte, es posible evidenciar la existencia del código 03.6 andamiaje, que está representado en la intención docente de elicitó de forma permanente la respuesta correcta desde sus estudiantes, esto sin necesariamente proveer dicha respuesta esperada, si no mas bien presentando interrogantes sobre el ejercicio que conducen a lograr el desarrollo correcto del ejercicio. Esto está presente de forma evidente en el segmento: 11:03.66 – 12:00.77 Uso de gramática.

A su vez, dentro de los segmentos aquí presentes es posible evidenciar un número de estrategias que fomentan la participación de los estudiantes. De esta forma existen algunas de ellas están representadas en 05.4 Permitir usar L1 (español), donde el docente permite el cambio de código lingüístico a fin de propiciar la retroalimentación ya descrita y no cesar el flujo de las interacciones con sus estudiantes, lo que permite relacionar

esta estrategia con el dicho código de la interacción horizontal; 05.5 ser escuchado también representa un aspecto evidente de la interacción de clase ya que la retroalimentación constante que propone el docente permite que las opiniones y formas de hacer uso del lenguaje, por parte del docente y sus estudiantes, puedan ser compartidas de manera abierta; 05.6 Usar retroalimentación positiva es otra estrategia claramente marcada al final de cada intervención de los estudiantes, donde el uso de expresiones con connotación positiva por parte del docente cierra y refuerza la participación de sus estudiante, lo que ha sido declarado en la entrevista con el docente como una estrategia que apunta a propiciar mayor participación y confianza de sus estudiantes; el código y estrategia llamado 05.8 dar tiempo está presente cuando el docente espera a que los estudiantes respondan, sin interrumpir su proceso de deducción, lo que permite también unir este código a 03.6 andamiaje, ya que el hecho de proveer al estudiante de espacios donde el estudiante pueda razonar y resolver problemas relativos al contenido teniendo al docente como guía más que un director hacen que proveer tiempo sea una condición para la existencia de andamiaje. Por último, el 05.7 usar humor es una estrategia ligada a la retroalimentación que permite construir un clima de aula con empatía y baja los niveles de ansiedad entre los estudiantes, evidenciado al observar como los estudiantes sonríen a una broma hecha por el docente para incentivarles a repetir un ejercicio, por lo que este aspecto tributa a la motivación y clima de interacción más horizontal en la clase.

Tabla 7: Análisis de videograbación a docente participante 2

<p>Docente: participante 2</p> <p>Secuencia: última clase grabada en la asignatura PLAC 029, para Periodismo cohorte 2018</p> <p>Contexto: Clase de fonética y revisión de proyecto de clase (creación de nota informativa con video)</p> <p>Lugar: Laboratorio de Idiomas, Centro de Idiomas, Campus Teja, UACH.</p> <p>Fecha: 22 de noviembre 2018</p>			
Título de video	Nombre segmento	Códigos asociados	Descripción Segmento
ob 10.3 - Journalism g3 - fonética.mov	00:02.05 – 00:22.30 andamiaje y corrección	01.1 Fomentar la retroalimentación 01.5 Empatía 03.6 andamiaje 05.4 Permitir usar L1 (español)	En este segmento es posible notar que la clase tiene un formato expositivo y la participación de los estudiantes es activa, por cuanto el docente insta a que ellos repitan de forma coral algunos sonidos específicos. En este contexto la interacción entre el docente y los estudiantes es continua, donde la repetición está evidentemente presente como una forma de enseñanza de lengua. El docente hace uso de la pizarra al indicar con su mano distintos símbolos fonéticos a medida que los estudiantes pronuncian. En un punto el docente corrige la pronunciación de un estudiante en particular, para ello enuncia la palabra “no” y apunta con su dedo de forma directa al estudiante y modela y da instrucciones para producir el sonido deseado. El estudiante repite nuevamente y logra emitir el sonido indicado por el docente. El docente asiente diciendo “ahí sí” para luego proseguir con la práctica grupal. El docente cierra el segmento dando retroalimentación a sus estudiantes y empleando un leve tono risueño al indicarles que su desempeño había sido satisfactorio al decirles: “parece que salió bien”.
ob 10.2 - Journalism g3 - fonética.m4v	01:27.06 – 02:02.31 Voz del estudiante	01.4 cercanía 03.3 opinión estudiante 04.4 desinterés del estudiante	En este segmento el estudiante interrumpe la explicación del profesor, quien se encuentra explicando como se pronuncia determinado sonido y graficando símbolos fonéticos en la pizarra. Allí el estudiante hace un comentario sobre un sonido que ha escuchado usar en otro contexto ajeno a la clase, el docente se muestra receptivo y ahonda brevemente en el uso de aquella expresión. Luego regresa a su explicación sobre el contenido de la clase y marca este retorno apelando a los estudiantes con la expresión

		05.10 reconocer nombres estudiantes 05.4 Permitir usar L1 (español) 05.5 ser escuchado 05.6 Usar retroalimentación positiva	“no se desconcentren”. La clase transcurre usando el idioma español. El docente llama a un estudiante por su apellido y luego le indica que parece estar agotado. La clase continúa de manera expositiva y el profesor hace repetir sonidos a sus estudiantes. Al final de cada repetición el docente reafirma el logro correcto del sonido al decir: “bien”.
--	--	--	---

**Resultados de las interacciones grabadas:**

En las interacciones de aula observadas en los dos segmentos analizados con el docente es posible notar la presencia frecuente de la retroalimentación. En este sentido, en el segmento 00:02.05 – 00:22.30 andamiaje y corrección, la retroalimentación es continua ya que el docente pide que los estudiantes pronuncien y repitan ciertos sonidos que él emite en inglés. Allí el docente se enfoca en que todos los estudiantes puedan lograr la pronunciación deseada y que todos participen. Esta propuesta parece dar resultado al no evidenciar que los estudiantes se excluyan de esta práctica. A su vez, dentro de esta práctica de repetición y moldeo de sonidos, la retroalimentación da paso a la existencia de 03.6 andamiaje, ya que el objetivo de esta práctica es que los estudiantes puedan usar estos sonidos de manera autónoma en la elaboración de un proyecto de clase posteriormente. Es posible también evidenciar la existencia de 01.5 Empatía hacia el estudiante al momento de corregirle mediante el refuerzo positivo del docente, aún cuando el grado de presencia de este aspecto parece ser menor y no asoma como un factor fuertemente presente en la interacción profesor y estudiante. Asimismo, el código 05.4 Permitir usar L1 (español) está presente de forma evidente. Aquí las instrucciones de clase y las retroalimentaciones al estudiante están codificadas en tal código lingüístico y ellos siguen la clase bajo aquel modelo.

Por otra parte, en el segmento 01:27.06 – 02:02.31 Voz del estudiante es posible encontrar que el docente se encuentra receptivo a la opinión, en este caso el compartir una apreciación, por parte del estudiante, aún cuando esto interrumpa su propuesta docente por un momento. Así el código 03.3 opinión estudiante y 05.5 ser escuchado están manifiestos de forma simétrica. El docente a su vez plantea cercanía con el estudiante al ahondar en una explicación sobre un aspecto que fue de su interés común. No obstante, en este mismo segmento es posible notar que un estudiante se encuentra excluido de participar en un momento de la clase, donde el docente le llama por su apellido para interpellarlo y traer su atención de regreso a la clase expositiva. En este sentido es evidente que el código 04.4 desinterés del estudiante representa a aquel estudiante que se excluye de poner atención al docente en el aula, así como también, el código 05.10 reconocer nombres estudiantes representa una estrategia docente que propicia la participación de aquellos excluidos. Finalmente, los códigos 05.6 Usar retroalimentación positiva y 05.4 Permitir usar L1 (español) son estrategias congruentes al ser usadas al unísono por parte del docente. En líneas generales las interacciones observadas en estos segmentos tienen mayor presencia de rasgos propios de la interacción horizontal y estrategias que promueven la participación.

Tabla 8: *Análisis de videograbación a docente participante 3.*

<p>Docente: participante 3</p> <p>Secuencia: última clase grabada en la asignatura PLAC 029, para a la carrera de Antropología cohorte 2018.</p> <p>Contexto: En esta clase el objetivo principal es recapitular contenidos para preparar a los estudiantes en su prueba final.</p> <p>Lugar: Esta clase se lleva a cabo en el auditorio Felix Martínez Bonnati</p> <p>Fecha: 22 de noviembre 2018</p>			
Título de video	Nombre segmento	Códigos asociados	Descripción Segmento
ob 9.2 - Anthropology - clase III g2.m4v	22:25.98 – 23:14.31 Retroalimentación y empatía	01.1 Fomentar la retroalimentación 01.4 cercanía 03.2 Fomentar interés estudiante 03.3 opinión estudiante 05.4 Permitir usar L1 (español) 06.4 recursos limitados	En esta secuencia didáctica el docente fomenta la retroalimentación de algunos estudiantes de forma individual. Dentro de su enunciado establece una pregunta basada en una película de superhéroes para que los estudiantes respondan. Dirige la interrogante de forma intencionada a un estudiante al costado del aula y este responde correctamente en inglés. Otro estudiante, sentado al otro extremo del aula, levanta el brazo y emerge con otra pregunta en cuanto a la forma de estructurar la respuesta, esta duda está planteada al docente usando el idioma español, el docente responde aclarando la duda del estudiante y luego prosigue con su clase usando el idioma inglés. La distribución física del espacio hace que los estudiantes se sienten mirando al frente y distanciados uno del otro, lo que hace que ocupen todo el frente del auditorio de manera preestablecida.
	31:49.37 – 32:33.73 retroalimentación positiva	01.3 espontaneidad 01.4 cercanía 03.5 compartir el poder 05.4 Permitir usar L1 (español) 05.7 usar humor	En este segmento es posible ver como el docente inicia la interacción con el grupo curso haciendo una pregunta sobre la respuesta de un ejercicio específico. Aquí un estudiante da su respuesta de forma abierta y el docente asiente con la expresión “beautiful”. El resto de los estudiantes sonríe y el docente también, luego de esta interacción es posible notar que los estudiantes se mueven y acomodan en su silla. El docente se mueve y gesticula con sus manos y cuerpo en conjunto con sus enunciados de la clase. El clima de aula
	33:38.41 – 34:04.98 aprendizaje colaborativo	01.3 espontaneidad 03.1 rol crítico	En esta interacción es posible notar que el docente inicia una pregunta sobre el contenido de forma general al grupo de estudiantes, allí una estudiante hace una pregunta sobre el ejercicio y otro compañero le responde. La estudiante mira a su compañero y ahonda en su inquietud mientras en el docente repite la respuesta del estudiante, lo que señala que



		05.1 promover aprendizaje colaborativo 05.5 ser escuchado 05.8 dar tiempo	está correcta. se origina un diálogo entre los estudiantes y se incluyen en otros estudiantes. El docente guarda silencio y deja que continúe el diálogo entorno al contenido entre los estudiantes. Aquí el rol del profesor es de guía más que director.
<p><b>Resultados de las interacciones grabadas:</b></p> <p>Dentro de los segmentos de clase observados es posible notar la presencia de características propias de las interacciones horizontales, horizontalidades de poder y estrategias pro-participación. En el primer caso 01.1 la retroalimentación constante entre docente y estudiante es posible a través de una serie de preguntas y respuestas presentes constantemente durante el segmento observado. A su vez, la 01.4 cercanía está presente cuando el docente elabora ejemplos usando temas relativos a los intereses misceláneos de los estudiantes. El resultado de esta combinación de elementos propicia la existencia de 03.2 Fomentar interés del estudiante. Al mismo tiempo, para que este interés sea ampliado a todo el grupo el docente opta por 05.4 Permitir usar L1 (español), lo que a su vez refuerza la posibilidad de participación entre los estudiantes ya que este código es compartido por todos los miembros de la clase. Sin embargo, el uso del L1 está mayormente presente entre los estudiantes, puesto que el docente opta por formular sus enunciados mayormente usando el L2 (inglés). Por otra parte, la configuración física de carácter rígido de la sala de clase es un aspecto que representa la existencia de 06.4 recursos limitados a la hora de enseñar, puesto que el docente declara que esta característica limita sus posibilidades de diseñar una distribución o arreglo de sala más diverso y que reduzca la existencia de distancia prosémica entre sus estudiantes.</p> <p>Por otra parte, el hacer preguntas sobre el contenido específico es una estrategia docente que permite evidenciar énfasis en la retroalimentación con los estudiantes. Esto está matizado por ciertos aspectos que hacen posible que esta interacción sea más fluida y permita la existencia de horizontalidad entre los hablantes. Por ejemplo, la 01.3 espontaneidad es un componente indudable al hacer uso del humor y permitir que los estudiantes intervengan durante la clase para expresar sus inquietudes particulares. Asimismo, la 01.4 cercanía es posible producto de esta espontaneidad, ya que los temas de clase cumplen con la función de ser cercanos a los intereses, académicos o misceláneos, de los estudiantes y el docente. Esto da cuenta de una propuesta pedagógica donde el docente comparte su poder con el estudiante al permitirles participar e interactuar con los contenidos académicos a partir de sus inquietudes e intereses propios.</p> <p>Por último, el aprendizaje colaborativo también está presente dentro de las interacciones en los segmentos analizados. En este sentido, el hecho que los estudiantes resuelvan sus dudas entre si, de forma espontánea, indica que el aprendizaje colaborativo es un componente activo en la clase. Esto forma parte de las estrategias docentes apuntadas al fomento de la participación. Durante la presencia de este fenómeno es posible identificar la presencia de 01.3 espontaneidad y 03.1 rol crítico del estudiante, estos factores hacen que la participación de los estudiantes sea evidente, ya que reflexionan sobre un determinado problema que emerge en la clase y es relativo a los contenidos que están trabajando. Con relación al rol docente en este segmento, es posible notar que existe el uso de dos estrategias que propician esta participación estudiantil en un contexto de trabajo colaborativo, ellas son: 05.5 ser escuchado y 05.8 dar tiempo para que los estudiantes puedan interactuar entre si y llegar a acuerdos.</p>			

### 3.2 Análisis y resultados de entrevistas

En esta sección se reportan los resultados del análisis realizado a las entrevistas con los docentes participantes en cuanto a sus creencias sobre interacción, poder y participación estudiantil en su aula de inglés a nivel universitario.

#### 3.2.1 Creencias sobre Interacción Comunicativa

##### 01. METACATEGORIA: creencias sobre interacción comunicativa

##### 01.1 CATEGORIA interacción horizontal:

*Tabla 9: Análisis de entrevistas en base a creencias sobre Interacción horizontal.*

Tipo de Creencia	Definición	Cita ilustrativa
<b>01.1.1 retroalimentación:</b>	refiere a la búsqueda de respuesta por parte de un hablante a otro en el proceso de comunicación.	“yo les digo explícitamente que, si hay alguna instrucción que no están entendiendo, alguna parte de la clase que no están siguiendo, que levanten la mano y me pregunten de inmediato, y que, si no pueden preguntarme en inglés, que me pregunten en español.” (cita 3:72)
<b>01.1.2 Flexibilidad:</b>	Aborda la apertura a manifestar o compartir acciones, ideas o enunciados no previstos o esperados inicialmente en la propuesta docente	“el hecho por ejemplo de ser tajante con, con las prohibiciones en este caso de la lengua materna, por ejemplo. Yo preferiría no establecer esos límites. Sino que llegar a un punto intermedio, algunas variantes” (cita 2:53)
<b>01.1.3 Espontaneidad</b>	Facilitación de una interacción que propicia la comunicación de sentimientos con seguridad y libertad	“Al final de la clase, ella esperó que se fueran sus compañeros y me dijo, “sabe profesor no entiendo nada, me tienen cansada sus videos porque no entiendo nada.” (cita 4:62)
<b>01.1.4 Cercanía</b>	Reconocer las necesidades e intereses de los estudiantes	“Es cordial, trato intencionadamente de que no sea tan cercana para, uno, no perder la objetividad, y dos, inevitablemente nuestra realidad en cuanto a acusaciones de abuso, acoso, etcétera, etcétera, condiciona la forma en que uno trabaja” (cita 3:98)
<b>01.1.5 Empatía</b>	acciones que apuntan al apoyo y sensación de seguridad del docente al estudiante para que desarrolle su competencia lingüística.	“si estás trabajando con alguien que es tu amigo, que es un compañero grato para ti, tu filtro afectivo baja inmediatamente, sientes menos vergüenza” (cita 3:47)

## ANÁLISIS:

En el caso particular de la retroalimentación es posible evidenciar que esta está presente en distintas etapas interactivas de la clase. En este sentido, los docentes afirman que identifican la retroalimentación por medio de enunciados emitidos por los estudiantes al docente cuando existen dudas en cuanto a la comprensión o uso del contenido de la clase. Asimismo, el docente también propicia intencionalmente la retroalimentación de sus estudiantes, tanto de manera individual, haciendo preguntas a cada participante, así como también, interrogando al grupo curso en general. La causa de esto recae en que el docente usa preguntas de seguimiento, en inglés o español, para identificar si el o la estudiante está al tanto de lo que está ocurriendo en la clase. Una creencia docente en cuanto a la retroalimentación estipula que es necesaria la presencia de confianza con el estudiante como un factor clave para que se pueda dar la retroalimentación, para lo cual es común que señalen el uso del nombre de cada estudiante al comenzar cada enunciado como una herramienta de la función apelativa a una respuesta. Por otra parte, la retroalimentación del estudiante al docente también se produce cuando estos últimos dan a conocer su opinión frente a los temas o estrategias de enseñanza presentadas en el currículo. Esto da paso a la creencia que la retroalimentación se propicia en un contexto donde se pueda aceptar receptivamente las ideas y enunciados dirigidos hacia el docente, reconociendo su rol como proveedor de conocimiento y mostrándose abierto al diálogo y adaptación.

En base al análisis anterior, es posible notar que fomentar la retroalimentación también asoma como parte de las estrategias docentes para incentivar mayor participación en el aula, lo que se ve mayormente reflejado en el uso de preguntas a los estudiantes, ya sea de forma individual o grupal, sobre los contenidos de que se están abordando en clase. Estas preguntas se pueden encontrar formuladas en español o inglés, donde los docentes señalan que sirven como un mecanismo de evidencia que les permite saber cómo sus estudiantes están recibiendo la propuesta curricular. Si esto no existiera, los docentes no establecen otras estrategias evidenciables dentro de su comunicación en el aula, por lo que la retroalimentación resulta ser un factor clave al momento de establecer relaciones horizontales de interacción. De esta manera, la presencia de retroalimentación desde el estudiante al docente en la clase se contrapone a la existencia de una baja respuesta o nula retroalimentación, elemento propio de la interacción vertical.

Los docentes señalan que debe existir flexibilidad al momento de comunicar en el aula en vistas de lograr una interacción horizontal entre y con los estudiantes. Para ello, un ejemplo se refleja en el reconocimiento de quienes optan por no expresar su participación en clase en la forma que propone el profesor, contexto en que este último reconoce la situación y planea una alternativa para que se manifieste la idea del estudiante. Esto da cuenta que la flexibilidad y la necesidad de fomentar la retroalimentación son principios de la interacción horizontal complementarios, y a su vez, estos se enlazan con el propiciar la participación del estudiante. Otro ejemplo de flexibilidad está representado en poder otorgar libertad en el uso de un cierto código lingüístico, inglés o español, al momento de comunicar mensajes relativos a quien es el hablante.

En la cita (2:53) el docente señala que no deben existir límites en cuando al uso del código lingüístico, lo que presenta flexibilidad de uso del idioma para los hablantes, así como también da paso a la espontaneidad al dejar apertura al uso del lenguaje.

Por último, los docentes reconocen que en algunas ocasiones las ideas de los estudiantes no guardan relación directa con los mensajes, o contenidos, de la secuencia pedagógica. Sin embargo, ellos optan por valorar y abordar aquellos temas emergentes dentro de su interacción de clase. Si no existieran estas relaciones de flexibilidad en torno a la comunicación, nos enfrentaríamos a un panorama comunicativo donde las ideas y el contenido académico de la clase serían preponderantes, eludiendo así las ideas e intereses propios de quienes están recibiendo y significando la información presentada. Por lo tanto, la presencia de flexibilidad permitir que los estudiantes puedan expresar su postura en cuanto a lo que se está enseñando desde un espacio donde es posible compartir posturas y opiniones, es decir, un espacio de flexibilidad en la interacción, lo que contradice prácticas propias de la interacción vertical como poner mayor énfasis en el contenido.

Otra creencia sobre interacción está ligada al componente de espontaneidad en la interacción, donde este está fuertemente unido a la creación de un clima de aula distendido y que permita la expresión libre de los hablantes. En este sentido, la explicitación de los estados emocionales producidos dentro del contexto de aprendizaje es un factor fundamental para la existencia de espontaneidad según la visión docente. En este sentido, cabe destacar que la espontaneidad asoma como una propiedad presente tanto en estudiantes como profesores dentro de la relación comunicativa. A su vez, es posible identificar la espontaneidad cuando existe un

evidente ánimo docente de establecer un clima alegre para los estudiantes, lo que se traduce en la presencia de bromas, risas y otros recursos que tributen a la construcción de este clima. Es necesario destacar que la creación de un clima espontáneo de comunicación requiere intencionalidad de parte del docente, puesto que se refuerza la idea de promover el humor aún cuando el profesor declare pasar por otros periodos en su estado emocional al momento de llevar a cabo la clase. Si este factor no existiera, sería difícilmente posible evidenciar relaciones de cercanía entre docente y estudiante, por cuanto la espontaneidad asoma como inherente a la percepción de cercanía entre los hablantes.

Dentro de este concepto los docentes reconocen tener relaciones de cercanía con los estudiantes, lo que a su vez está expresado en la “buena onda”, que significa comúnmente tener relaciones comunicativas agradables o simpáticas con sus estudiantes. Desde la perspectiva docente se aprecia una valoración positiva en este tipo de relación. Donde se establece que es necesario crear intencionalmente este lazo de cercanía con los estudiantes de forma grupal e individual. Por un lado, esta cercanía puede ser física, donde se apela al movimiento físico del docente alrededor de su sala de clase para recorrer los distintos espacios del aula y lograr cercanía física con los estudiantes a fin de propiciar mayor retroalimentación a sus dudas. Por otro lado, también existe una cercanía en el uso del idioma, así se declara que el uso de preguntas sobre la vida académica de sus estudiantes fuera del contexto de la asignatura favorece una comunicación horizontal, por lo tanto, el concepto de empatía, es decir, acciones que apuntan al apoyo y sensación de seguridad del docente al estudiante, aparece como congruente en la construcción de cercanía.

Dentro de estas relaciones de cercanía aparece como una creencia general entre los docentes que establecer una relación de cercanía con el estudiante es positivo. No obstante, en la cita 3:98 un docente aclara que esta relación de cercanía debe estar transmitida en un tono de cordialidad, pues fija relaciones de una cercanía alejadas de la idea de abusos o tensiones que resulten ser amenazantes para el estudiante o el docente.

A pesar de lo anterior, es preciso señalar que todos los docentes declaran que su relación con los estudiantes es positiva y no manifiestan la existencia de problemas en este sentido.

Resulta igualmente importante que exista cercanía entre los estudiantes, donde el docente señala que la existencia de grados de amistad o compañerismo permiten la consecución de alcanzar un logro académico dentro del aula. En este ánimo los docentes refuerzan la relación entre los

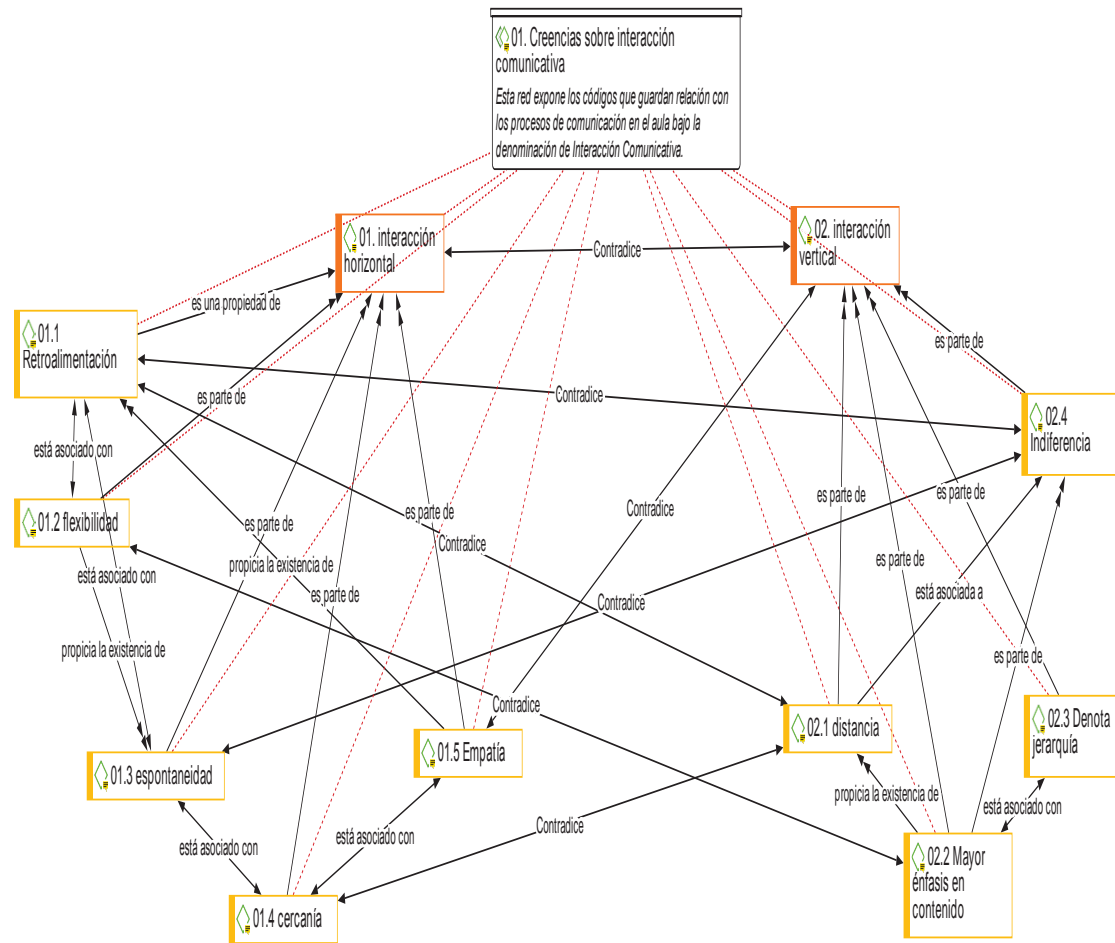
conceptos de “empatía” y “cercanía” ya que una relación cercana entre pares permite a estos eludir la vergüenza de no dominar la segunda lengua y baja los niveles de ansiedad experimentados en la clase de idiomas. Es así como la cercanía favorece la construcción de relaciones de interacción horizontales dentro del aula, no obstante, no existe acuerdo unánime sobre cómo o hasta que grado se debe expresar esta cercanía entre los actores de la interacción para evitar trastocar o amenazar el espacio simbólico de cada persona.

En este concepto se apela a la sensación de seguridad y apoyo que brinda el docente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, los docentes apuntan que la seguridad se logra mediante el refuerzo explícito de lo que el estudiante puede efectivamente hacer, más allá que hacer hincapié sus falencias en el uso del idioma. El docente llama a esto “refuerzo positivo” y ejemplifica cómo se produce esta relación. De igual manera, como señala un docente en la cita 3:47, la creación de un clima distendido apela a la idea de seguridad donde el componente del filtro afectivo, que guarda relación con los niveles de ansiedad en un contexto de aprendizaje, asoma como un factor clave a tomar en cuenta para lograr la empatía.

Si el apoyo y la seguridad no existieran en la relación comunicativa, difícilmente existiría retroalimentación dado que los enunciados serían más restringidos en un clima hostil de comunicación. Por ende, la empatía emerge como un componente que facilita la retroalimentación en el aula. Este resultado a su vez permite notar que los factores: flexibilidad en la interacción, espontaneidad, cercanía y empatía son complementarios y permiten que la retroalimentación pueda llevarse a cabo.

En base a la entrevista con los docentes, es posible evidenciar que estos tienden mayormente a simpatizar por la promoción de interacciones horizontales en el aula.

Gráfico 1: Red de códigos de análisis y sus relaciones para las creencias sobre Interacción Comunicativa



## 01.2 CATEGORÍA: interacción vertical

En cuanto a las creencias sobre interacción vertical es posible evidenciar que los docentes identifican y describen los siguientes aspectos de esta:

Tabla 10: *Análisis de entrevistas en base a creencias sobre sobre Interacción Vertical*

Tipo de creencia	Definición	Cita ilustrativa
<b>01.2.1 distancia</b>	expresiones de alejamiento o acentuación de las diferencias o aspectos negativos presentes entre unos y otros.	“hay algunos profesores que se inclinan a guardar distancia, por ejemplo, y mantener esa, esa línea bien, bien rayada.” (Cita 2:37)
<b>01.2.2 Mayor énfasis en contenido</b>	propuesta docente donde el énfasis está puesto en la importancia del contenido más que en los hablantes y sus subjetividades	“yo me acuerdo cuando estudiaba e iba a clases con profes que simplemente pasaban sus ramos, iban y pasaban su materia, y a ellos les importaba un maní si tu pescabas o no, o si tu entendías o no, y si tu tenías la personalidad para levantar la mano y decir que no entendías, él lo explicaba, pero si no, si eras de esos que te quedabas piola con la duda en la cabeza y no preguntabas ni una cuestión, ahí quedabas” (Cita 4:37)
<b>01.2.3 Denota jerarquía</b>	enunciados que denotan relaciones de desigualdad en base al rol de los actores en el proceso comunicativo.	“Es cordial, trato intencionadamente de que no sea tan cercana para, uno, no perder la objetividad, y dos, inevitablemente nuestra realidad en cuanto a acusaciones de abuso, acoso, etcétera, etcétera, condiciona la forma en que uno trabaja, y a veces hay estudiantes que son buena gente, gente agradable con la que uno quisiera tener un grado de cordialidad mayor, pero prefiero...” (Cita 3:53)
<b>01.2.4 Baja retroalimentación</b>	Instancias donde ocurre baja o nula retroalimentación de los estudiantes hacia el profesor dentro de su interacción de aula.	“son súper callados, entonces no sé si lo que estoy haciendo está bien o no. (...) los miro y sus caras son siempre las mismas, no tengo un feedback [retroalimentación] de ellos, ni siquiera de expresión. (...) ni porque haces las cosas muy bien o porque haces las cosas muy mal, son muy neutros ellos” (Citas: 4:6, 4:12 y 4:6)

### ANÁLISIS:

**DISTANCIA:** En este sentido es posible evidenciar las creencias docentes en cuanto a distancia al momento de indicar que durante la formación profesional docentes ellos reconocen una intención



en el rol docente de mantener distancia con el estudiante, esto lo evidencian a través de la descripción de otros profesores desde su percepción como estudiante. En este sentido, los docentes señalan que existe una evidente delimitación intencionada sobre el rol del docente en el proceso educativo, lo que se evidencia con la expresión “mantener la línea bien rayada”.

Otro marcador de distancia viene desde el uso del lenguaje, donde el docente indica el uso de la palabra “usted” como un marcador lingüístico que fija un tono cordial, propio del registro formal, pero que igualmente denota distancia. Fenómeno que el docente identifica como formalidad. En este sentido, si bien el término “formalidad” puede aludir a la forma que toman las relaciones comunicativas en un contexto académico, es posible relacionar este uso del término “formalidad” como un símil de “distancia” ya que posteriormente en la misma cita el docente señala que los estudiantes no se sienten muy “pushed away”, término en inglés que significa “excluido” o “fuera de”. Por lo tanto, la formalidad indicada por el docente guarda relación con una intención de mantener una relación de distancia, la que a su vez, esta matizada por un tono de cordialidad, por ende, podemos hablar de una marcación cordial de distancia y no así la existencia de una distancia hostil entre docente y estudiante.

En relación con lo anterior, es posible notar que un docente explicita que su relación con el estudiante no es de cercanía, lo que por oposición de conceptos implica distancia. En este sentido, el docente justifica mantener cierta distancia con el estudiante para asegurar la “objetividad”, concepto que normalmente refiere a ceñirse a los hechos u objetivos de una actividad por sobre las opiniones o emocionalidades que se puedan evocar. En este sentido llama la atención que la objetividad sea parte de las preocupaciones docentes, puesto que dentro de su rol mantener relaciones horizontales en el aula también es parte del proceso educativo, particularmente al hablar de relaciones de espontaneidad, que guardan relación con la comunicación de sentimientos. Esto presenta una tensión entorno a cómo se puede propiciar una relación objetiva, por un lado, aún así espontánea, por otro.

Otro aspecto interesante de abordar en cuanto a la distancia, tiene que ver con cómo el docente alude a un contexto donde existen prácticas de acoso o abuso en el entorno universitario. Según su visión la existencia de estas prácticas representaría una amenaza potencial sobre cómo se dan las relaciones interpersonales en la universidad, lo que serviría como un argumento que justifica mantener una relación de distancia entre docente y estudiante.

A su vez, los docentes señalan que el hecho de recalcar constantemente lo que el estudiante no es capaz de hacer o lograr académicamente daría como resultado un cese en la interacción, es decir, provocaría el silencio de uno de los hablantes y distancia. Esto da espacio a que exista distancia por medio de la no comunicación, lo que guarda una relación asimétrica con la idea de fomentar la retroalimentación.

**MAYOR ÉNFASIS EN CONTENIDO:** Dentro de este código es posible constatar que los docentes dan cuenta de la existencia de un mayor énfasis en el contenido que en los aprendices y su relación con este dentro de las aulas universitarias. En esta línea, como factor común los docentes declaran haber conocido o sido estudiantes de otros profesores que fueron indiferentes con el estudiante, en este caso, el receptor, y que aquellos profesionales centraban su atención primordialmente en el contenido académico a enseñar, no importando si ocurre aprendizaje. Por ende, en aquel contexto descrito no es posible dar cuenta de la voz de los estudiantes en la interacción, lo que conjuga la distancia con el mayor énfasis en el contenido como un factor relevante. Esta creencia es evidenciada por los docentes como un factor que identificaron en su rol como estudiantes o docentes en formación, no así en su rol actual de docentes universitarios. En este análisis, los docentes apuntan que el dominio académico sobre el contenido es valorado, sobretudo al declarar inicialmente que se siente bastante conforme con los profesores que tuvieron en su escuela de formación de pregrado. A su vez, un factor importante a considerar en este ámbito indica que la personalidad del estudiante y que este se anime a levantar la mano y pedir una profundización en la explicación del contenido es un factor importante para considerar, pues frente a la ausencia de la iniciativa estudiantil, no se produce participación, y por ende se valida el mayor énfasis en el contenido por parte del docente.

Por último, la existencia de mayor énfasis en el contenido implica ciertos obstáculos para fomentar la práctica de interacciones comunicativas en el aula. Ejemplo de esto es la menor presencia de interacciones en su asignatura debido a su mayor foco en contenidos curriculares, evidencia de aquello está presente al replantear el orden en que hubiese hipotéticamente organizado la práctica de responder preguntas cortas desde el inicio del curso. Esto da cuenta de la necesidad de explicitar el trabajo en torno actividades comunicativas de forma progresiva y constante para su logro dentro del aula, por ende, los docentes identifican implícitamente que poner mayor énfasis en los contenidos afectaría la existencia de espacios de participación y diálogo entorno al currículo.

**DENOTA JERARQUÍA:** Es posible evidenciar la existencia de denotaciones jerárquicas por parte del docente al momento de identificar que, dentro de un ánimo de implementar la formación de grupos de trabajo más colaborativos, el docente cree en la necesidad de reunir a estudiantes con distintos niveles de dominio lingüístico. Sin embargo, en este ánimo el docente es quien delimita quien tiene y quien no cierto nivel como para formar parte de un determinado grupo, por lo que la elección del estudiante queda relegada a segundo plano dentro de esta dinámica y coloca al docente como una figura de mayor importancia al momento de tomar la decisión de trabajar colaborativamente.

Por otra parte, existe una necesidad de validar el rol docente a través de la objetividad en la interacción, la que se evidencia cuando el docente señala que la cercanía muy próxima representa una amenaza frente a acusaciones de abuso o acoso, por lo tanto, el docente elige y establece cómo se da la relación comunicativa con el estudiante. Si el estudiante fuese quien da forma a esta relación de forma exclusiva no sería posible evidenciar la jerarquía del docente sobre la interacción en el aula. A su vez, el docente, en base a su rol jerarquizado, decide cómo se da la interacción, la que en este caso denota rasgos de verticalidad al momento de establecer mayor énfasis en el contenido que en el diálogo sobre este. Esto último pone en evidencia la relación cercana entre la jerarquía docente y el mayor énfasis en el contenido como indicadores de verticalidad en la interacción comunicativa.

**BAJA RETROALIMENTACIÓN:** Dentro de esta categoría es posible notar que los docentes identifican algunos obstáculos para lograr una retroalimentación fluida entre sus enunciados y los receptores de la información, es decir, los estudiantes. En este sentido, los docentes señalan que el uso exclusivo de un código lingüístico, en este caso el idioma inglés (L2), que resulta no ser del completo dominio de todos los estudiantes presenta barreras en la comunicación, puesto que los mensajes no pueden ser decodificados por todos los receptores con total comprensión. Como resultado, los docentes apuntan que aquello conlleva a que los estudiantes pierdan atención en los mensajes de la clase y por ende no participen de la propuesta curricular. En la misma línea, es posible apreciar la incomodidad docente frente a la ausencia de retroalimentación por parte de sus estudiantes. En este sentido, la presencia del silencio estudiantil en el aula da una señal que la propuesta docente no está propiciando el resultado esperando, lo que genera incomodidad en el profesor, esto se hace evidente cuando el docente señala que “no sabe si lo está haciendo bien o

no”. De esta forma, la nula existencia de signos gestuales, como las expresiones faciales y la reciprocidad en la mirada del estudiante al docente aumentan la incertidumbre de este frente a la recepción positiva de la propuesta de clase. En este aspecto, el docente señala que no recibir retroalimentación en el proceso de interacción hace que no pueda identificar que prácticas son positivas o ineficaces en su labor pedagógica.

Es posible evidenciar este fenómeno dentro de las citas (4:6, 4:12 y 4:6) de un docente participante.

Estos antecedentes presentan la baja retroalimentación como un resultado de falencias en el proceso comunicativo, en el primer caso, se presenta la desventaja en el uso de un código lingüístico que aún no es compartido por todos los hablantes. Luego factores como el silencio y la ausencia de códigos gestuales entre estudiantes y docente hacen que la labor pedagógica sea más difícil de llevar a cabo en ausencia de participación y retroalimentación, lo que puede ser remediado si se propician factores de la interacción horizontal, así como la espontaneidad, que apunta a la facilitación de una interacción que propicia la comunicación de sentimientos con seguridad y libertad.

### 3.2.2 Creencias sobre poder

#### 02. METACATEGORIA: Creencias sobre Poder

##### 02.1 CATEGORÍA: Horizontalidad del poder (relación simétrica entre docente y estudiante)

*Tabla 11: Análisis de entrevistas en base a creencias sobre sobre Poder Horizontal.*

Tipo de creencia:	Definición:	Cita ilustrativa:
<b>02.1.1 Promover un rol crítico</b>	En este código es posible evidenciar una postura crítica, ya sea del docente o el estudiante, frente a su rol y acción como parte del sistema educacional.	<p>“El perfil del estudiante en nuestra facultad es un estudiante critico, quiere decir cosas y quiere comunicarse” (Cita 3:11).</p> <p>“me gustan los temas que se tratan, me gusta el perfil del estudiante porque hay un estudiante con el que es muy grato hacer la clase, es un estudiante súper critico, que siempre esta opinando, que siempre tiene algo que decir” (cita 3:8)</p>
<b>02.1.2 Fomentar interés estudiante</b>	Por un lado, aún las iniciativas docentes que apuntan a conectar la propuesta pedagógica y curricular con los intereses del estudiante, por otro lado, compila evidencia de interés de un estudiante o su grupo por lo que se está aprendiendo.	<p>“Claro, no, pero yo creo que eso va a cambiar ahora, estoy súper positiva a cerca de eso, porque ahora hicimos las adecuaciones este semestre, hicimos que todas las unidades fueran enfocadas a la malla curricular de la carrera. En cambio, en los años anteriores de PLAC era bien bachillerato, entonces tenias una unidad de Antropología, de historia, y ahí los de Ed. Física me decían “miss por qué voy a ver una guía de antropología, ¿qué es esto para mi?” (Cita 4:16)</p>
<b>02.1.3 opinión estudiante</b>	Se evidencia la opinión del estudiante dentro de la interacción comunicativa. Esta opinión puede estar expresada de forma verbal o escrita y ser dirigida a la propuesta pedagógica o curricular.	<p>“me gusta el perfil del estudiante porque hay un estudiante con el que es muy grato hacer la clase, es un estudiante súper critico, que siempre esta opinando, que siempre tiene algo que decir” (cita 3:8)</p> <p>“Al final de la clase, ella esperó que se fueran sus compañeros y me dijo: sabe profesor no entiendo nada, me tienen cansada sus videos porque no entiendo nada.” (cita 4:62)</p>
<b>02.1.4 Aprendizaje recíproco</b>	Alude a la existencia de acciones que evidencian un aprendizaje recíproco. Este se puede dar entre docente y estudiante, así como también, entre estudiantes. Por ende, también está ligado a	<p>“apareció otra profe po, aparecieron dos, dos o tres profes más (...)no obstante, hay participación de ciertos elementos que, que son, son guía (...) yo diría que en este caso contribuyen al nivel se da el aprendizaje entre pares (...)en este caso en específico yo creo que se dio por, por naturalidad (...)lo cual es bueno porque en el fondo también</p>

	evidencias de aprendizaje colaborativo	los cabros sienten que tienen el espacio pa hacerlo.” (Cita 2:62)
<b>02.1.5 compartir el poder</b>	Envuelve acciones o ideas docentes tendientes a compartir su poder con el estudiante, empoderando a este último a tomar control sobre su aprendizaje.	“la verdad de las cosas es que si tú no les otorgas poder a los cabros, si tú no empoderas a tus alumnos, finalmente se transforma en, en un mecanismo que es de trans, transferencia de información. En el fondo me paro yo a enfrentar al grupo y les propongo esto y háganlo por favor, sea cual sea la actividad y finalmente si tú les restas poder o no promueves un empoderamiento de lo que, de lo que tú ofreces, de lo que ellos pueden hacer con lo que tú tienes para entregarle, va a quedar en el papel po, o va a quedar en la actividad finalmente” (cita 2:38)
<b>02.1.6 Andamiaje</b>	existencia de instancias donde el docente apunta al logro de competencias de forma autónoma por parte del estudiante. Normalmente este es un proceso gradual para fomentar la independencia de quien esta aprendiendo.	“yo quería que ellos solos lo sacaran, y después una me dijo, “sí, going to”, y yo le dije, “ya pero a ella no le gusta, es positivo o es negativo?”, “ah entonces es no”, “entonces cómo quedaría en negativo”, “is not going to”, entonces ahí ella lo pudo pensar sola y lo sacó, entonces eso era lo que yo quería lograr.” (cita 4:100)

## ANÁLISIS:

**PROMOVER UN ROL CRÍTICO:** En este código es posible destacar que el docente recalca la necesidad de propiciar un aprendizaje reflexivo en sus estudiantes, esto queda en evidencia cuando el docente va más allá de preguntar al estudiante sobre su comprensión del contenido y pide que formule una idea usando una estructura gramatical determinada. De igual forma, esto queda en evidencia cuando el estudiante comparte sus reflexiones y contrasta el uso y articulación gramática entre su lengua materna y el segundo idioma. Por lo tanto, para que se pueda transmitir este rol crítico es posible establecer un vínculo con la necesidad de propiciar retroalimentación. Otra ocasión donde es posible evidenciar el rol crítico ocurre cuando existe evidencia del aprendizaje colaborativo. En este sentido, el hecho que los estudiantes resuelvan sus dudas entre si, de forma espontánea, indica que el aprendizaje colaborativo es un componente activo en la clase y da cuenta de la existencia de un análisis crítico sobre lo que se está aprendiendo. A su vez, el rol crítico del estudiante es percibido en la mayoría de los docentes, para esto es posible notar que los contenidos o temas a tratar en el aula constituyen un eje motivante para generar discusión y aprendizaje dialógico, donde cabe destacar que estos temas deben ser cercanos a los intereses de los estudiantes.

Para ello resulta esencial conocer el origen y las características personales del grupo a quien se va a enseñar. En este sentido, la cita 3:11 hace posible enlazar de forma cercana el código 03.1 rol crítico con retroalimentación, ya que queda en evidencia que debe existir una intención de interactuar con el otro para que este rol crítico pueda existir.

Por lo anterior, reconocer el rol crítico de los estudiantes frente a la propuesta de clase hace que los docentes perciban esta criticidad como un indicador de buena calidad en cuanto a propuesta curricular. Aquello está manifiesto en la cita 3:8 donde el docente declara sentirse agrado por tratar ciertos temas específicos del área de estudio junto a sus estudiantes.

La ausencia del rol crítico del estudiante denotaría que no existe su opinión en la clase, por ende esto causaría un desinterés por la asignatura y daría paso a una barrera para la participación. En este sentido la presencia del rol crítico refuerza la conexión de este factor con otros códigos, tales como: fomentar la retroalimentación, la cercanía y las estrategias pro-participación, particularmente mediante la existencia de opinión del estudiante.

**FOMENTAR EL INGLÉS DEL ESTUDIANTE:** Es posible notar que los docentes están conscientes de la importancia que tiene conectar los contenidos con los intereses de sus estudiantes. Para ello, en la cita 4:16 un docente relata que la adaptación de contenidos de forma focalizada en cada carrera ha sido parte de un proceso intencional y gradual, donde la opinión de estudiantes que han cursado la asignatura con antelación constituyó un indicador relevante para efectuar ajustes en cuanto a temáticas curriculares.

De igual forma, es importante destacar que la evolución del currículo es vista como un proceso donde la opinión del estudiante es relevante, así como también, la sensibilidad del docente para percibir los ejes de interés y adaptar su propuesta curricular en la marcha.

A su vez, el interés del estudiante por los contenidos de la clase pareciera ser primordial por sobre alcanzar el dominio del inglés como un objetivo principal en la clase. Esto está evidenciado cuando el docente percibe y da cuenta del positivo interés estudiantil en la asignatura. Aquí reconoce que manejar y comprender el idioma sigue siendo una competencia en desarrollo, sin embargo, rescata que la importancia y atracción hacia el tema, así como la posibilidad de reforzar la comprensión del tema con otras asignaturas propias del área de estudio emergen como

una fortaleza de su propuesta pedagógica. Esto presenta congruencias con el código de flexibilidad al permitir que los hablantes puedan comunicar y manifestar su interés en otro código para demostrar su interés. Por lo tanto, el fomentar el interés del estudiante tiene relación con los códigos de flexibilidad y uso de la lengua materna en las categorías interacción horizontal y estrategias pro-participación respectivamente.

Al mismo tiempo, un docente señala que el interés del estudiante se evidencia cuando existen comentarios sobre el contenido entre los pares. Lo que también guarda relación con una interacción dialógica y el promover un aprendizaje colaborativo al promover la discusión sobre los contenidos. Esto también plantea una cercanía inmediata con promover la opinión del estudiante, por cuando el interés se evidencia en su opinión. No obstante, desde esta perspectiva el docente es quien apunta hacia lograr el interés del estudiante mediante su propuesta didáctica y curricular, por cuando fomentar el interés del estudiantes representa una causa que tiene como efecto la existencia de la opinión del estudiante en el aula.

Si no existiera un fomento intencional del interés del estudiante estaríamos frente a una baja retroalimentación entre los estudiantes, mayor énfasis en los contenidos, y una negación de acceso al currículo al no permitir una apropiación de este, por ende, se haría escasa la oportunidad de aprendizaje.

**OPINIÓN DEL ESTUDIANTE:** En este ámbito es posible notar que los docentes valoran recibir la opinión de sus estudiantes. De esta forma, en presencia de la voz del estudiante es posible encontrar que el docente se encuentra receptivo a su opinión, en este caso el compartir una apreciación, aún cuando esto interrumpa su propuesta docente por un momento. Así la opinión del estudiante y ser escuchado son factores presentes de forma simétrica. Asimismo, es posible dar cuenta que la opinión del estudiante permite explicitar las conexiones que tiene la asignatura con otras propias en su malla curricular, hecho que los docentes declaran haber diseñado de forma intencional, por lo que ahora perciben que sus estudiantes dan cuenta de aquel cambio con relación a versiones previas de la asignatura. A su vez, la existencia de opinión estudiantil permite que las críticas hacia el currículo sean informadas y aceptadas por los docentes, lo que inicia su búsqueda de alternativas curriculares que puedan responder a las necesidades expresadas por sus estudiantes. En base a esto es posible hacer un puente entre el código opinión estudiante y ser escuchado, pues



este enlace es posible en el momento en que el docente está abierto o abierta a recibir las inquietudes estudiantiles y tomar acciones al respecto para ofrecer un mejor acceso al currículo.

Sumado a lo anterior, las citas 3:8 y 4:62 son congruentes al momento en que en una se destaca la activa opinión del estudiante dentro de la interacción de clase, así como también, su perspectiva crítica al emitir dichas opiniones, en este caso, haciendo saber al docente que una actividad determinada generaba cansancio, o posible frustración, al no comprender los mensajes en la segunda lengua.

En ausencia de la opinión del estudiante no sería posible que los docentes detecten cómo se está recibiendo su propuesta curricular, ni menos hacer las adecuaciones del caso. Por lo tanto, es posible determinar que propiciar espacios para que exista la opinión del estudiante resulta clave para que no exista negación de acceso al currículo.

**APRENDIZAJE RECÍPROCO:** En este aspecto es posible dar cuenta de la importancia que tiene el tratar contenidos de interés, no solo para el estudiante, sino también para el docente a fin de que exista un aprendizaje recíproco entre ambos roles. Para sustentar esta creencia los docentes aseguran que integran contenidos que resultan ser de interés de sus estudiantes, y que también responden a sus propias áreas de dominio o interés en el conocimiento. En este sentido, es posible dar cuenta del aprendizaje recíproco al momento en que los estudiantes responden positivamente frente a una temática particular, donde el docente decide ahondar en aquella para así aprovechar y continuar con aquella motivación, lo que no estaba previsto en su propuesta inicial de la asignatura, por tanto, debe imbuirse en nuevos temas para responder al interés de sus estudiantes. Esto plantea una relación simétrica con la empatía y dar acceso al currículo promoviendo contenidos cercanos al estudiante.

Para explicar la existencia de este fenómeno el docente alude a la naturalidad de esta práctica en el aula, lo que le lleva a pensar que los estudiantes perciben libertad para dar su opinión sobre el contenido. Basado en esto es posible ligar la existencia de aprendizaje recíproco a otros factores, tales como: el ser escuchado, donde los estudiantes sienten que sus opiniones son validadas; la promoción del aprendizaje colaborativo, donde estudiantes aprenden junto y con otros estudiantes; todos los factores que componen la interacción horizontal.

En ausencia del aprendizaje recíproco no sería posible establecer alguna relación de interacción horizontal, por ende, existirían mayores características de la interacción vertical: tales como, distancia, jerarquía, mayor énfasis en contenido y una baja o nula retroalimentación. Lo que da como resultado que el aprendizaje recíproco sea un eje central que articule una interacción horizontal bajo un principio de la horizontalidad de poder.

**COMPARTIR EL PODER:** En este ámbito es posible notar que los docentes reconocen el poder como una característica también presente en los estudiantes, donde señalan que estos deben ser empoderados para asumir el rumbo de su aprendizaje y deben ofrecerse garantías dentro de la propuesta docente para que aquello ocurra. Basados en esta idea, la cita 2:38 retrata la idea de empoderar al estudiante a fin de evitar la mera transferencia de información, lo que en opinión del docente solo tiene un significado limitado dado que no se transfiere en la adquisición de habilidades académicas.

Por otro lado, la promoción del aprendizaje colaborativo, así como el dar espacio para la colaboración y el logro en comunidad de un objetivo específico, emergen como estrategias de empoderamiento y participación estudiantil que propician el compartir el poder con el estudiante.

Para compartir el poder con el estudiante los docentes señalan que la propuesta didáctica debe enfocarse en promover actividades prácticas, donde el rol del docente es de guía más que gestor o controlador de la clase, dejando al estudiante el poder de decidir el rumbo de la clase. A su vez, la opinión del estudiante es congruente con compartir el poder, pues esto permite que el docente comparta sus conocimientos basado en las necesidades puntuales de su grupo de aprendices, lo que también guarda relación con la flexibilidad y por ende una horizontalidad en la interacción.

Compartir el poder aparece como una característica esencial para que se pueda dar el aprendizaje dialógico, por lo que su ausencia haría que la propuesta pedagógica refleje mas bien un aula transmisiva, con énfasis en los contenidos y alta jerarquía docente, componentes propios de la interacción vertical y constituyentes de una barrera para la participación.

**ANDAMIAJE:** Los docentes validan la necesidad de proveer espacios de autonomía para que el estudiante pueda hacer una apropiación de los contenidos a su propio ritmo y discriminando su

relevancia en el proceso de aprendizaje. Para ello, el proveer tiempo suficiente que el estudiante logre el desempeño académico esperado emerge como un factor clave y considerador por los docentes. Allí el docente apunta que ofrecer tiempo permite que los estudiantes puedan desarrollar un ejercicio cognitivo mayor al que presenta escuchar y recibir información del profesor.

A su vez, una de las características del principio de andamiaje alude al aprendizaje de forma gradual, lo que está presente cuando el docente reconoce el aumento gradual de producción en el idioma dentro de su aula en estudiantes que aprobaron la asignatura anterior de inglés, por tanto, ve como su apuesta curricular busca perfeccionar y aumentar este dominio lingüístico. De igual modo, la elaboración de preguntas sobre el contenido emerge como una estrategia facilitadora del andamiaje, donde el objetivo apunta a que el estudiante logre analizar una nueva estructura gramatical y pueda elaborar enunciados propia mediante su uso. En la cita 4:100, el docente explicita: “yo quería que pudiera pensar sola”. Lo que plantea un desafío cognitivo mayor y une el principio del andamiaje con el rol crítico, pues los docentes, a propósito, hacen uso de estas estrategias para que el estudiante evidencie aprendizaje en un contexto que promueve la autonomía.

La ausencia de andamiaje tendría implicancias negativas en cuando a interacción, poder y participación. Esto dado que la interacción sería distante y resultaría evidente que el énfasis estaría puesto en el contenido y no en cómo los estudiantes logran aprender y desarrollar el idioma. Por otro lado, la ausencia de andamiaje perpetuaría que el nivel de desarrollo lingüístico de los estudiantes sea bajo, lo que en definitiva constituiría una barrera para la participación.

## **02.2 CATEGORÍA: Verticalidad poder (relación de poder asimétrica entre docente y estudiante)**

*Tabla 12: Análisis de entrevistas en base a creencias sobre Poder vertical*

Tipo de creencia:	Definición:	Resultado
02.2.1 docente sabio	Refiere a acciones donde el profesor demuestra ser el único garante del saber y el estudiante es una hoja en blanco que recibe información sin cuestionamiento.	“hay gente que dice no tu no lo necesitas porque tienes que hacer una clase general para todo el mundo. Si estamos de acuerdo que eso es así, pero si en una carrera de 20 cabros, 10 son PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación), entonces igual tienes que adecuarte.” (cita 4:28)
02.2.2 Predomina saber cerrado	Prácticas académico-administrativas que	“te dan un texto guía, pero el texto guía no es como para nosotros acá en el Centro de Idiomas, no es un

	denotan el saber como un conocimiento no susceptible a cuestionamiento o modificación.	apoyo, es una obligación, y si tú no la cumples tienes una reprimenda” (Cita 3:39)
02.2.3 evasión a cuestionamientos	Acciones docentes que tienden a evadir u ofrecer espacios limitados de discusión frente a cuestionamientos de los estudiantes.	“había compañeras que no entendían cómo había que variar la entonación cuando llegábamos a una palabra que era núcleo, y ahí no sé po', variaban los casos de dicción, variaban los casos de linking, y no lo entendían. Claro, y se hacía la pregunta, o sea, lo hacía respetuosamente pero, que eso era materia de cursos anteriores, y que... en rigor tenía razón, pero si había ahí una necesidad que solventar. (Cita 3:76)
02.2.4 desinterés estudiante	alude a la identificación docente de situaciones donde el estudiante o el grupo curso no está interesado o no sigue el ritmo de la clase. Esta pérdida de interés se identifica en que el estudiante o el grupo cambia su interés por otros estímulos no académicos.	“él iba por la asistencia, él iba, firmaba, de hecho creo que una vez que fuiste a grabar el estuvo ahí y se fue a mitad de la clase, suele hacer eso, el va, firma, y se queda atrás con un libro, y lee, no participa, se para, sale, vuelve, firma la lista, pasan 15 min y se va.” (Cita 4:51)
02.2.5 docente jerárquico	evidencia donde el docente decide y crea juicios sobre quien puede o quien no puede participar de una actividad determinada en el proceso de aprendizaje.	“Sí, no y de repente no iban a clases, pero al final yo decido enfocarme en la mayor cantidad no más, si él esta ahí y le va bien, y no tienen ningún interés mas que en la lista porque se queda 15 minutos y después se va, ok, haz lo que quieras, entonces yo me quedo con el grupo que si le interesa, que le cuesta, y que quiere aprender.” (Cita 4:54)
02.2.6 cohesión estudiantil	retrata contextos donde los estudiantes actúan en bloque para abogar por un interés común que difiere de la propuesta docente.	<p>“pero sí buscan lo mejor para su beneficio. sin duda, por ejemplo en solicitudes de plazo extra, en ambos grupos, a pesar de que uno tiene clases un martes y otro un miércoles, la solicitud es la misma. Hay una coordinación.” (cita 3:56)</p> <p>“la solicitud era la misma, y son, en ese sentido muy unidos porque cuando alguien pide más plazo en otro tipo de carreras, normalmente hay una voz disonante, y dicen, "no es necesario, yo ya terminé, para qué", aquí no se da eso.” (cita 3:59)</p>

## ANÁLISIS:

**DOCENTE SABIO:** Con relación a este aspecto es posible encontrar enunciados de los docentes donde retratan como se presenta su rol de portadores del saber en la sociedad. En este sentido es necesario indicar que no fue posible encontrar alusiones a este código en la transcripción de la entrevista al docente de antropología, lo que evidencia que estas no están presentes o no fue posible evidenciarlas en la práctica docente de aquel participante.

Dentro de las creencias sobre el docente sabio pareciera que existe valoración por el dominio académico sobre el contenido, sobretodo al momento de enseñar a estudiantes adultos, dado que este grupo pareciera enfocarse mayormente en los contenidos y tener una necesidad de asegurar que el docente tenga dominio teórico de su área disciplinar. En este sentido, el docente señala que el estudiante adulto es exigente de por si, por lo tanto, la preparación docente resulta vital frente a posibles dudas o interrogantes relativas al contenido que emergen en la clase. Esto, de cierta forma, pone mayor énfasis en el contenido que en la relación en que este es adquirido por los estudiantes, por tanto, el saber docente y su dominio sobre los contenidos asoma como un factor relevante al momento de enseñar a adultos.

Por otro lado, en esta concepción del docente sabio y portador de la verdad sobre lo que ocurre en el aula, es posible notar que el docente percibe esta característica naturalmente en otros pares. En la cita 4:28 el docente explica que otros pares apuntan al desarrollo de “clases generales”, es decir, no ahondan en las características particulares del área de especialidad, y “para todo el mundo”, que guarda relación con ofrecer la misma práctica docente sin tomar en cuenta a quien esta va dirigida particularmente. Aquello evidencia un pensamiento vertical y homogeneizado sobre la enseñanza que el docente reconoce en sus pares. Esto contradice las prácticas pedagógicas donde la voz del estudiante y los contenidos son adecuados basado en las necesidades e intereses de este. No obstante, el docente señala que la presencia de estudiantes que pertenecen a un programa especial de ingreso a la universidad llama a la adecuación curricular, lo que marca una diferencia entre el discurso de los demás profesores, los otros, y el discurso propio, que tiende a tomar en cuenta el aprendizaje diferenciado.

La presencia del docente sabio influye indudablemente en las adaptaciones curriculares que sean necesarias. Dentro de este enfoque la voz del estudiante se encuentra silenciada, siendo el

docente quien elige, moldea y aplica sus propias ideas de lo que se debe aprender, por lo tanto, esto guarda relación con la negación de modificación y acceso al currículo, dado que este no es susceptible a cambios por parte del estudiante frente al poder y conocimiento docente.

**EVASIÓN A CUESTIONAMIENTOS:** En esta línea es posible dar cuenta de experiencias docentes donde estos han detectado la evasión a cuestionamientos como una práctica real entre docentes universitarios. En este sentido un docente reconoce la evasión a cuestionamientos presente en la práctica de otro profesor, quien se encontraba formándole durante su etapa de pregrado. En este contexto, frente a la duda estudiantil sobre un contenido dado el docente no contestaba aquello aludiendo a que eso era “materia de cursos anteriores”. Este actuar causa ruido en el docente dado que reconoce finalmente que existía una necesidad de conocimiento a solventar y que no fue atendida. Esto contradice las prácticas pro-participación estudiantil, tales como: ser escuchado, ya que pone el rol docente como un agente de superioridad y controlador del saber, por cuanto este delimita que se debe abordar y que no dentro de la clase.

De igual manera, los docentes creen que enfocarse exclusivamente en los contenidos académicos es una opción presente en las prácticas docentes universitarias. En este sentido el hecho de enfocarse mayormente en el contenido implica obviar si los estudiantes prestan atención o comprenden efectivamente lo que se esta enseñando. Esto que presenta un contexto donde no se da espacios al análisis crítico de lo que se está enseñando y aprendiendo, por ende, evade la posibilidad a cuestionamientos sobre la materia dada la propuesta didáctica rígida de clase magistral.

Llama la atención que al momento de identificar la evasión a cuestionamientos, para los docentes sea evidente al hablar de la labor de otros en vez de la propia, aunque también es posible notar que este aspecto no asoma como un factor latente dentro de las entrevistas ni las videograbaciones de los docentes participantes.

**DESINTERÉS DEL ESTUDIANTE:** En este sentido existen relatos que denotan rasgos propios del desinterés del estudiante frente a la interacción de clase. En este ámbito, uno de los docentes señala que existen características personales que pueden ser indicadores de desinterés por parte del estudiante. Ejemplo de ello es el análisis docente de un estudiante que está frecuentemente desconcentrado en la clase, a esto el docente lo describe como un estudiante distraído solamente,

el tono en que se refiere a él resulta ser más de empatía que de juicio sobre su baja participación en la clase.

Otro factor que influye en la presencia de desinterés estudiantil guarda relación con el requisito de aprobación por asistencia, contemplado en el programa de estudios de la asignatura observada. Este constituye un factor de limitada participación por parte de un estudiante que no permanece por el periodo total de la sesión. Su participación es limitada debido al desinterés en la clase y el poco tiempo que permanece allí. Asimismo, el formato de clase hace que sea posible para el estudiante ubicarse en un lugar donde la exposición es mínima, los asientos de atrás, que generalmente están más lejanos al docente y los recursos de aprendizaje. Aquí cumplir con la norma desde lo administrativo, firmar su asistencia a clase, asoma como el motivo fundamental para la participación limitada del estudiante. Esto hace que el docente identifique este fenómeno y detecte un problema de participación basado en el desinterés del estudiante por la asignatura, lo que tiene implicancias con el acceso al currículo, que en este caso se limita por opción estudiantil, así como también arroja problemas de baja interacción.

A su vez, los estudiantes desinteresados en el plano académico parecieran no obstante demostrar interés en cumplir con la norma de aprobación, al asistir a la sesión para cumplir con el requisito de asistencia. Complementario a lo anterior, se agrega la incidencia de factores externos al aula como propiciadores del desinterés estudiantil, algunos de estos son: el cumplimiento académico con otras asignaturas o la influencia de las redes sociales.

Esto presenta tensiones nuevamente en cuanto al acceso y participación en el currículo, pues la aparición esporádica de estos estudiantes desinteresados también hace que las interacciones de aula, con el docente y entre pares, sea de baja calidad y se acerque a una interacción vertical, es decir: distante y con baja retroalimentación.

**DOCENTE JERÁRQUICO:** En este aspecto es posible identificar que existen algunas acciones docentes que están basadas mayormente en su propia perspectiva. Un ejemplo de ello está presente cuando un docente estipula que la creación de grupos de trabajo entre estudiantes debe ser efectuado en base a su juicio mas que en el de sus estudiantes. Allí el docente reconoce de cierta forma que esta decisión puede causar incomodidad con sus estudiantes, sin embargo, la justifica

aludiendo a un mejor resultado de aprendizaje. Lo que demuestra como la toma de decisiones sobre cómo conectar los contenidos con los estudiantes puede denotar una forma de poder vertical.

En la misma línea, existen instancias donde el docente decide poner su foco de atención en la interacción con la mayoría y no todos los estudiantes que componen el grupo de curso. Esto se basa en la ausencia reiterada de estudiantes en las sesiones, lo que en este sentido pareciera desmotivar al docente en propiciar mayor acceso al currículo para los excluidos. Esto marca relaciones con la distancia en la interacción, representado en la relación docente con aquellos que no participan por voluntad propia, y por ende, exista desinterés del estudiante.

De forma congruente, el docente jerárquico se evidencia en ciertas expresiones, por ejemplo, cuando el profesor señala que prefiere “tenerlos cortitos”, expresión que refiere a tener el control inmediato y total sobre el actuar de los estudiantes en la sala. Esto denota el rol docente como un controlador más que un facilitador del conocimiento dentro de las interacciones, lo que explicita la figura jerárquica del profesor por ser quien tiene el control sobre las etapas de la clase.

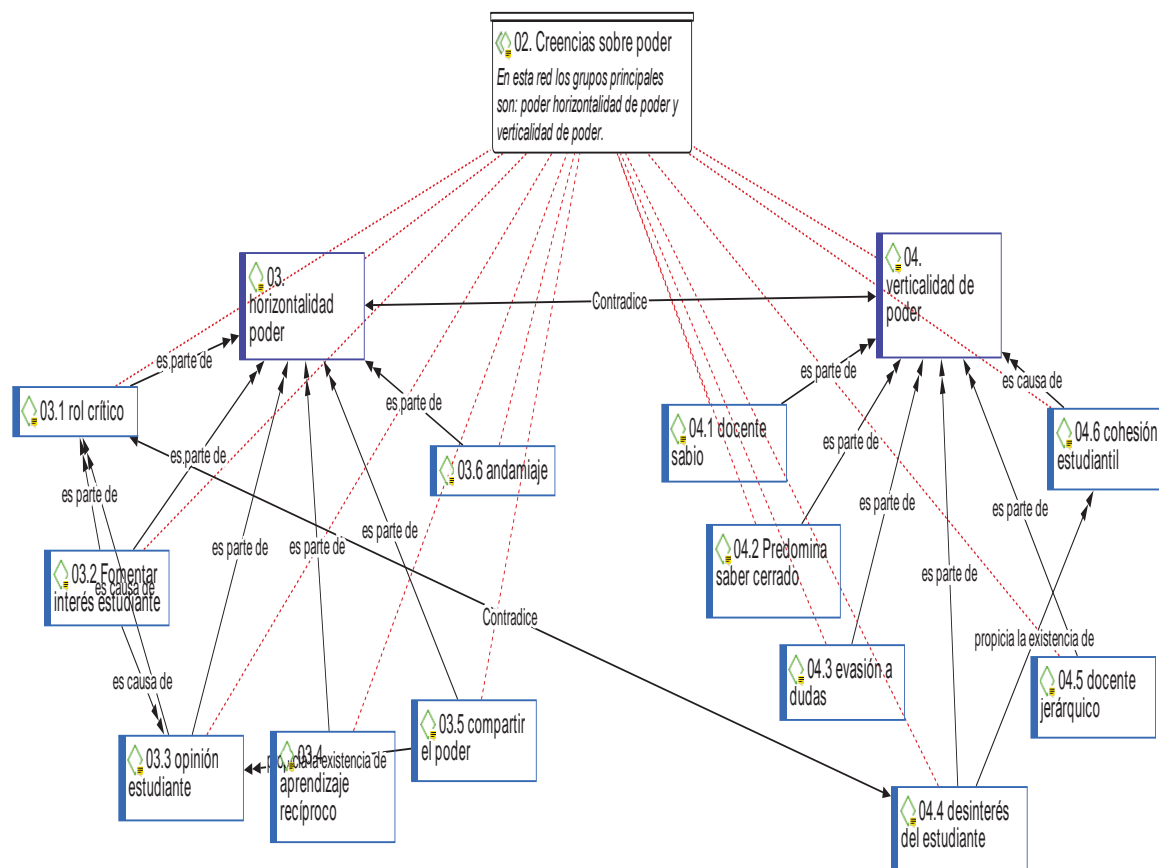
Es preciso señalar que la jerarquía del docente siempre está presente en la acción pedagógica, hecho ya discutido en nuestro marco teórico. Sin embargo, la preponderancia de las acciones docentes y su enfoque unidireccional hacen que este aspecto contradiga lo expuesto en compartir el poder y fomentar el interés del estudiante, factores que son parte esencial de la horizontalidad de poder.

**COHESIÓN ESTUDIANTEL:** Dentro de este código es posible notar que un docente en particular identifica la unión del grupo de estudiantes a fin de conseguir un objetivo común como un factor presente en su aula, a este fenómeno se le ha etiquetado como cohesión estudiantil. En este sentido, en la cita 3:56 el docente alude a existencia de cohesión estudiantil cuando existe una necesidad de conseguir un beneficio para el grupo y sus individuos. El ejemplo que menciona el docente ilustra que tipo de acciones propician esta cohesión, tal como: plazo extra para entrega de evaluaciones. Esto llama la atención del docente pues es una necesidad presente en ambos grupos de la misma carrera. A esto se complementa la cita 3:59 donde el docente identifica que la cohesión se da cuando el bienestar común está por encima del bienestar individual, lo que aclara mediante la comparación de grupos de estudiantes entre la carrera observada y otra fuera de la facultad de Filosofía y Humanidades.



En este sentido, la cohesión estudiantil aparece como un aspecto propio de las dinámicas de poder que existen en el aula universitaria. Las citas anteriormente descritas ejemplifican como el poder no solo está presente en la figura docente, si no que también en los estudiantes, claro que esta cohesión parece ser latente en el actuar como grupo más que en el actuar estudiantil individual, lo que implica la existencia de empatía y formas de comunicación horizontal entre estudiantes para que esta cohesión se pueda dar. Esto forma parte del poder vertical pues la cohesión estudiantil aparece como un contra-discurso de un grupo frente a las propuestas de la figura de poder del profesor, por ende, lejos de representar un enfoque de comunicación dialógico, mas bien evidencia que el profesor tiene mayor poder que los estudiantes sobre las decisiones pedagógicas de la clase.

Gráfico 2: Red de códigos de análisis y sus relaciones para las creencias sobre Poder.



### 3.2.3 Creencias sobre participación

#### 03. METACATEGORÍA: Creencias sobre Participación

##### 03.1 CATEGORÍA: Estrategias para promover la participación

*Tabla 13: Análisis de entrevistas en base a creencias sobre Estrategias para promover la Participación Estudiantil en el aula.*

Tipo de creencia	Definición	Cita ilustrativa
05.1 promover aprendizaje colaborativo	Evidencia la intención docente de promover el aprendizaje entre pares, para ello, los docentes usan diversas dinámicas de grupo que buscan el trabajo y diálogo con otros a fin de darle sentido a lo que se está aprendiendo.	“lo que he tratado de hacer es otorgar diferentes espacios para el aprendizaje y, entender que, que esta cuestión no va pa’ allá y pa’ acá no más (...) que no se genera de profesor a estudiante y hay, reconocer eh capitanes o reconocer líderes, académicos en este caso, es importante y hacerlos, por ejemplo, trabajar en grupo, de intencionar estos grupos de tal manera que queda alguno que quede como guía que sepa harto con algunos que son más débiles pa’ que se genere este aprendizaje que no es vertical sino que es horizontal” (cita 2:50)
05.2 transparentar evaluación	Identifica como una estrategia que apunta a la mayor comprensión de la propuesta docente en cuanto a evaluaciones. Esto llevaría a una mejor comprensión y participación del currículo.	“quizás la diferencia entre una pauta de evaluación y una rúbrica de evaluación, que eso los cabros lo tengan claro por ejemplo porque tienen las herramientas para posteriormente saber qué fue lo que hicieron bien, qué fue lo que hicieron mal, y finalmente por qué fueron calificados con esa nota por ejemplo, y eso mientras más claro esté antes de cualquier proceso evaluativo eh bienvenido sea.” (cita 2:06)
05.3 incluir contenidos cercanos estudiante	Evidencia la relevancia que ponen los docentes al uso de contenidos, es decir, temas o estructuras lingüísticas que apelen a los intereses particulares del grupo de estudiantes que componen su asignatura.	“trate de hacer las cosas más simples, por ejemplo, cuando trataba de explicar algo como que lo aterriza bien a lo que ellos vivían, de lo que estábamos viendo (cita 4:31)  “una fortaleza sin duda, o sea para nosotros es una cantidad de trabajo grande, porque tienes que crear un programa de cero, no como antes que uno siempre se apoyaba en la versión anterior, y tú veías qué se podía mejorar, qué se podía modificar, no, acá es todo de cero. Entonces, claro, ha sido un desafío grande pero extremadamente

		satisfactorio. Los chicos están conforme desde la clase uno (...) la actitud general hacia la clase, el nivel de participación, que antes era mucho menor, ahora es importante, es difícil que no participen.” (cita 3:42)
05.4 Permitir usar L1 (español)	Engloba como los profesores permiten y analizan la pertinencia del uso del español en la clase de inglés.	“Pero de verdad a veces tu tienes que adaptarte a los cursos que tienes, a eso iba yo cuando te decía al principio, que tienes que conocer a tu curso, entonces como tú eres la profe jefe tienes que saber cómo son tus chicos, y hay algunos ahí que se estresan porque no saben inglés, tú tampoco quieres que el cabro se estrese porque no es su culpa no saber inglés, es simplemente porque en su ambiente se vio así, si no es tu culpa que no sepas, entonces para qué te lo voy a hacer más difícil yo, y yo voy a hablar al 100% si tú no tienes las habilidad para hacerlo, tal vez no obtuviste las skills, no sé, no sé cómo decirlo, pero no es tu culpa que tú no sepas, entonces tampoco quiero que se sientan culpables. Y por eso que yo automáticamente en estas clases hago el cambio, y les digo de repente en inglés, de repente en español, de repente inglés-español, para que no pierdan el hilo y hagan la asociación de que ah, esto se dice así.” (cita 4:82)
05.5 ser escuchado	Ser escuchado no solamente en clase, sino, antes de ingresar a ella y también desde lo administrativo, ósea, ser escuchado institucionalmente.	“lo que pasa es que se, se limitó a la participación de, de ese chico, que quizás su participación no fue, eh, totalmente orientada a lo que yo quería que ellos respondieran que era la estructura del presente perfecto, pero, eh, al mismo tiempo, su intervención va más allá de lo que, de lo que se está proponiendo y finalmente no termina siendo una intervención incorrecta. Eso es positivo. Se le hace el alcance, voy a responder así para seguir con la estructura que es ésta, eh, pero, ya que estamos hablando de comunicación, tu intervención es válida.” (cita 2:55)
05.6 Usar retroalimentación positiva	En este código los docentes ejemplifican como el uso de la retroalimentación positiva constituye una estrategia que fomenta la participación en el aula.	“pero si tú basas finalmente todo lo que haces en decirle al cabro lo que hiciste mal, lo que hiciste mal, eventualmente va a encontrar cabros que, que van a cesar de participar que, que van a cesar de, de ir contentos a clases, que van a cesar de aprender finalmente.” (cita 2:42)
05.7 usar humor	En este código es posible dar cuenta de como los	“cómo aprendes mejor finalmente, o cómo, cómo sientes que, que tu participación puede

	docentes hacen uso del humor dentro de su clase como una herramienta que influye positivamente en la construcción de clima de aula.	aumentar, eh, en una clase que es distendida, eh, y que hay un lugar para que te equivoques y nada malo va a pasar versus una, una clase que tiene una estructura mucho mayor y espacios más limitados entonces esos ice breakers y yo creo que va pa los 2 lados porque son tan liberadores pa los cabros como pa uno mismo po. finalmente como que ya hay un ambiente que, que me invita a, eh, y al mismo tiempo también me está indicando que los cabros me están siguiendo po. ah ya me están escuchando, estuvieron atentos, o siguieron el hilo.” (cita 2:74)
05.8 dar tiempo	en esta sección los docentes abordan como dar tiempo para el desarrollo de ejercicios es una actividad que promueve la participación de sus estudiantes.	“¿cuándo los, cuándo los, los pierdo? eh cuando se generan espacios demasiado largos, por ejemplo. Por eso 10 minutos, aunque hayan cabros que no hayan alcanzado a terminar, acuérdate que estamos manejando grupos que son heterogéneos, y hay cabros que de esos 10 minutos van a ocupar 4 en hacer la actividad y los otros 6 pa nosotros los otros van a haber necesitado 20.” (cita 2:65)
05.9 usar espacio y recursos	refiere al uso docente de espacio físico y recursos de aula a fin de propiciar la participación del estudiante	“en una sala tradicional hubiesen estado sentados en grupo eh, hubiesen pasado a la pizarra. Te fijaste que las personas que están acá de la pizarra poco ven po hubiese habido una, una participación en la pizarra, eh yo hubiese ocupado la pizarra un poco más por ejemplo pa hacer lo, los mindmarkers que había entre past simple y present perfect hubiese elicidado en la, en la pizarra, eh” (cita 2:70)
05.10 reconocer nombres estudiantes	apela al uso activo e intencional de los nombres de los estudiantes durante la clase a fin de propiciar la participación de estos.	“siempre trato de aprenderme de todas las clases los nombres de todos los chicos. (...)Porque encuentro que para que pudiese haber un feedback de ellos hacia mi, y si ellos no tienen la voluntad de levantar la mano, y decir “miss no entiendo”, yo tengo que saber cómo se llama el alumno al que estoy llegando para poder después preguntarle, y para que después también tengamos una confianza, y él me diga “miss no entiendo, no entiendo nada repítame 500 veces”. Entonces yo creo que todo pasa por ahí, por el saber con quién estás...” (citas 4:107 y 4:56) “es difícil de explicar, me parece que lo valoran” (cita 3:25)

## ANÁLISIS:

**PROMOVER EL APRENDIZAJE COLABORATIVO:** En este sentido es posible evidenciar que los docentes reconocen beneficios en el trabajo colaborativo entre pares para lograr aprendizaje. La cita 2:50 muestra cómo un docente reconoce promover el trabajo colaborativo de forma intencional en su práctica pedagógica, la que justifica al mencionar que para lograr aprendizaje es necesario otorgar espacio para el diálogo entre estudiantes como una forma de comunicación necesaria y complementaria a la tradicional profesor-estudiante. Para ello, el docente indica que el trabajo con otros no debe ser una cuestión de casualidad o mero azar, ya que es necesario que estudiantes con distintos niveles lingüísticos, afinidades, personalidades y competencias comunicativas puedan llegar a la construcción y comprensión conjunta de los contenidos.

Al mismo tiempo, es posible notar que la ideología docente sobre el aprendizaje de lenguas influye directamente en el uso del aprendizaje colaborativo como estrategia de aprendizaje, lo que es posible identificar cuando el docente señala que el idioma es algo social que no tiene sentido si se trabaja en su adquisición o aprendizaje individualmente. En esta línea, uno de los beneficios que identifica el docente en esta propuesta es la reducción de preguntas directas a él y la existencia de inmediatez en la resolución de dudas entre estudiantes.

Otro aspecto importante dentro de los resultados es la conexión que propicia el aprendizaje colaborativo con la creación de cercanía y confianza entre estudiantes y el docente. Ejemplo de esto se encuentra cuando el docente señala que el trabajo en grupos le permite dar mayor retroalimentación a estudiantes que lo necesiten, lo que da como resultado un mayor grado de interacción entre docente y estudiante basado en los intereses y necesidades de este último. Esto generó mayor confianza en la interacción con el docente e incluso aumentó la participación del estudiante y el acceso a su currículo, por ende, sería posible señalar que la existencia de aprendizaje colaborativo aumentaría las instancias de interacción horizontal a través de la confianza. De igual manera, el aprendizaje colaborativo empoderaría al estudiante a expresar sus dudas de forma más directa y abierta, por ende, los docentes identifican rasgos de horizontalidad, tanto comunicativa como de poder, ya que los estudiantes asumen roles específicos dentro del grupo, tal como ser guías académicos de sus compañeros.

**TRANSPARENTAR LA EVALUACIÓN:** Dentro de este código es posible conocer las visiones que tienen los docentes sobre la evaluación como un instrumento que propicia la participación estudiantil. Una de las primeras congruencias en este aspecto da cuenta de la relevancia que tiene aclarar el propósito y cómo se aplica el instrumento de evaluación para los estudiantes. En este sentido el docente afirma que el hecho de dejar en claro las características de la evaluación a los estudiantes permite que estos tengan herramientas para identificar sus fortalezas y debilidades académicas, por ende, la evaluación es vista como una herramienta que otorga poder de análisis al estudiante. Asimismo, es posible notar que el docente apunta a la evaluación como un indicador de calidad de enseñanza para el estudiante, por cuanto este puede cotejar la congruencia entre lo enseñado y lo evaluado en la clase, lo que da como resultado una herramienta que permite al estudiante vigilar su propio proceso y propuesta docente.

De igual manera, transparentar la evaluación aparece como un factor importante de incluir en el proceso de aprendizaje, lo que está reflejado al compartir los resultados de un proyecto diseñado en base al trabajo de productos. Allí el docente señalaba haber identificado que mostrar el resultado final de la evaluación propuesta incrementó la motivación de sus estudiantes.

En este sentido, sería posible estipular que el hecho de transparentar la evaluación emerge como una herramienta empoderadora de los estudiantes al brindarles indicadores de su propio nivel de desempeño, así como también, les coloca en una posición fiscalizadora para que ellos cotejen la congruencia de la propuesta docente en términos de evaluación. Si no existiera este ánimo de transparentar la evaluación estaríamos frente a un modelo de pedagogía jerarquizada en el docente, donde la evaluación normalmente es usada como una herramienta de castigo frente a un bajo logro académico o un mayor enfoque en el contenido.

**CONTENIDOS CERCANOS AL ESTUDIANTE:** Se evidencia que dan los docentes dan relevancia a este aspecto al elegir contenidos académicos que sean cercanos a los intereses de sus estudiantes. En este ámbito, el hecho de elegir contenidos cercanos, y que estos sean efectivamente aceptados por los estudiantes, valida la propuesta docente en su diseño curricular del curso de inglés para fines específicos. En este contexto, la cercanía estudiantil frente a los temas a tratar en clase permite que los estudiantes conecten sus conocimientos previos, generalmente codificados en su lengua materna (L1), para ser luego cubiertos y recodificados en el idioma a aprender, el inglés (L2). Aquello da mayores oportunidades de comprender los mensajes, así como también, abre más

espacios de diálogo. Por otra parte, en la cita 4:31 un docente confirma que estos contenidos deben ser cercanos en el sentido que se puedan conectar con las vivencias y subjetividades de los estudiantes, factor que guarda relación con generar cercanía, característica propia de la interacción horizontal.

No obstante, en la cita 3:42 un docente apunta que la selección de contenidos acorde a las necesidades e intereses de cada grupo planea el mayor uso de tiempo de planificación como un desafío a afrontar en esta propuesta. Aun cuando es necesario reconocer que esta es la primera versión de la asignatura bajo este formato, por ende, tal esfuerzo inicial compensaría y reduciría el costo de tiempo indicado en una versión posterior del curso. A pesar de este aspecto, los docentes indican que los contenidos cercanos al estudiante permiten fomentar una actitud positiva frente a la asignatura y una mayor participación en las discusiones de clase, por lo que esto representa claramente una estrategia que propicia la participación estudiantil en el aula universitaria de lenguas.

Si este factor estuviese ausente, es decir, los contenidos fuesen impuestos y no tomaran el interés de los estudiantes en cuenta, estaríamos frente a un diseño curricular rígido y diseñado para satisfacer la necesidad de enseñar en serie, sin tomar en cuenta las particularidades de cada contexto, por ende, los contenidos cercanos permiten a cada docente tomar mayor control de su propuesta curricular y acomodar los temas para que el aprendizaje pueda ser más cercano y participativo con sus estudiantes.

**PERMITIR USAR L1 (ESPAÑOL) EN EL AULA:** Es posible abordar como el uso del español, la lengua 1 o L1, es visto como una herramienta que propicia la participación de los estudiantes en el aula de inglés universitaria. Inicialmente, todos los docentes en este estudio declaran que el uso del español está presente de alguna manera dentro de su aula de inglés. En su visión, esto conlleva ciertos beneficios a fin de propiciar mayor participación de sus estudiantes dentro de las dinámicas de la clase. Algunos usos del L1 están presentes al elicitar una respuesta del estudiante, allí se advierte que al permitir el uso de la lengua materna en la clase de idiomas crece la intervención de otros estudiantes para opinar sobre lo que se está enseñando. En opinión del docente esto le permite dar cuenta que sus estudiantes están siguiendo su explicación y también están comprendiendo los enunciados de la clase, por ende, el uso de español, de forma controlada e intencional, propiciaría la participación en la clase de inglés para fines específicos a nivel básico.



Complementario a lo anterior, los docentes justifican el uso del español al apuntar que desarrollar una sensibilidad y reconocimiento por los déficit en la formación académica inicial de sus estudiantes le permite incluir el uso del español como una herramienta que permite aproximar el idioma a quienes no han tenido oportunidad de desarrollarlo de forma eficaz antes de ingresar a la universidad, por ende, existe un principio de flexibilidad y acceso al currículo que queda en evidencia al permitir el uso del L1, español en la clase de ESP. se enfatiza que el compartir un código lingüístico común es fundamental para la clase de idiomas, lo que queda demostrado cuando el docente apunta que el no manejar el código de la lengua extranjera, el inglés, hace difícil que exista comprensión de los mensajes y por ende estén lejos de provocar aprendizaje. Además, el docente señala que el uso del español aliviana el estado emocional de sus estudiantes, disminuyendo así los niveles de ansiedad presentes en la clase de idiomas. Por último, para que este interés sea ampliado a todo el grupo el docente opta por permitir usar L1 (español), lo que a su vez refuerza la posibilidad de participación entre los estudiantes ya que este código es compartido por todos los miembros de la clase.

Aun cuando el uso del L1, español, está presente en las prácticas participativas de los docentes, existen tensiones en cuanto a su uso dada la fuerte influencia que su alma mater ejerce en su formación en esta materia. El uso del español no es una práctica incorrecta según la percepción docente. Cabe destacar que en otros fragmentos de la entrevista señala haber conocido posturas contrarias a su uso, lo que deja esta materia abierta a discusión.

**SER ESCUCHADO:** Es posible describir como el hecho de ser escuchado no solamente en clase, sino que también, antes de ingresar a ella y también desde lo administrativo, ósea, ser escuchado institucionalmente representa un aspecto relevante a considerar como una estrategia de participación en el proceso de aprendizaje.

Al respecto, es posible ser escuchado como estudiante al identificar un resultado de aprendizaje no esperado y validar el mismo como una manifestación de interés estudiantil. Allí es posible notar que para que el estudiante sea escuchado es necesario que exista un grado de flexibilidad en la interacción con el docente, así este último permite que la voz del estudiante pueda ser oída y atendida dentro del proceso comunicativo. En concordancia con lo anterior, los docentes prefieren atender las dudas del estudiante, aún cuanto, estas escapan a al tema que está atendiendo dentro de su propuesta didáctica.

Por otra parte, ser escuchado está reflejado en pedir retroalimentación sobre su labor a una de las estudiantes con quien sentía mayor confianza. Esto le ayuda a confirmar si su propuesta iba encaminada en la dirección deseada, así como también, dio paso a que el estudiante sea escuchado basado en un auto diagnóstico de una falencia en la comunicación entre profesor y estudiante. Asimismo, ser escuchado también aborda el ámbito administrativo, donde los estudiantes deben hacer presente cuales son sus orígenes y condicionantes académicas, las que posteriormente sirven como insumo a cada docente para formular propuestas de aprendizaje.

Si no existiera este aspecto estaríamos en presencia de un modelo de interacción rígido y carente de un espíritu dialógico, donde el estudiante no tendría voz y proliferarían aspectos propios de la verticalidad de poder e interacción entre profesor y estudiante.

**USAR RETROALIMENTACIÓN POSITIVA:** Los docentes presentan ciertos acuerdos en cuanto al uso de la retroalimentación positiva como una estrategia que propicia la participación en el aula. Es así como dos participantes de este estudio han demostrado tener una posición al respecto. En primer lugar, la visión docente que propone enfocarse en los aspectos positivos de lo que el estudiante es capaz de hacer. Ello radica, según la visión del docente, en el hecho que centrarse solamente en las falencias o aspectos débiles del desempeño académico del estudiante limita y afecta la participación estudiantil. Esto se produce dado que el énfasis en lo negativo produce rechazo, distancia y estados emocionales negativos del estudiante hacia el acto de aprender.

La retroalimentación positiva se da mediante la enunciación de frases motivadoras que reafirmen la confianza del estudiante frente al desarrollo de la tarea, aquello es explícitamente identificado como “feedback”, en inglés, o también retroalimentación. Por otro lado, este refuerzo positivo tendría como ánimo reducir interpretaciones o autopercepciones del estudiante que atenten contra su confianza y valoración por su participación en clase. De igual manera, basado en la observación de su propia acción pedagógica, los docentes indican que la entrega de la retroalimentación positiva debe ser sutil y empática con el estudiante, sugiriendo así que el tono de los enunciados deba ser cercano y amistoso mas que confrontacional.

De no existir el uso de retroalimentación positiva en el aula universitaria, estaríamos en presencia de docentes notablemente jerárquicos y con un marcado énfasis en la importancia del contenido. Lo que aquí es posible de encontrar es justamente lo contrario, siendo el uso de la

retroalimentación positiva un vehículo que propicia poner énfasis en quienes reciben el conocimiento más que en el contenido en si mismo.

**USAR HUMOR:** En esta sección existen dos docentes que evidencian hacer uso del humor intencionalmente dentro de sus aulas. En este sentido, generar un ambiente distendido y seguro propicia el contexto adecuado para que exista participación del estudiante, para ello, el uso del humor emerge como una herramienta que permite lograr aquel clima deseado en el aula. El docente indica que el humor alivia las tensiones que existen tanto entre estudiantes, así como también, el mismo docente. Esto funciona ya que al haber humor los estudiantes participan con mejor disposición en la clase, y al mismo tiempo, el docente adquiere seguridad en su propuesta al saber que están siguiendo, y por ende validando, su propuesta didáctica.

Por otro lado, el docente señala que es intencional que las clases sean alegres y con espacios de humor, ya que en la percepción del estudiante debería ser importante que el aula sea vista como un lugar donde exista gozo y agrado por lo que allí sucede. En este sentido, el docente une la creación de un buen clima de aula con mayores instancias de aprendizaje.

Si el uso del humor no existiera en estas propuestas didácticas, estaríamos frente a relaciones rígidas donde el contenido sería primordial, más que el propio clima de aula y la construcción de factores afectivos y sociales que promuevan el aprendizaje de los estudiantes.

**DAR TIEMPO:** El factor tiempo asoma como un aspecto importante a tener en cuenta por los docentes a fin de promover el logro de aprendizajes entre sus estudiantes, lo que innegablemente está ligado a la participación de ellos en su currículo académico. En este sentido, en la cita 2:65 el docente indica que los espacios de tiempo muy prolongados generan distracción en el estudiante, lo que hace que dejen de participar. Por ello, proveer y administrar espacios de tiempo determinado dentro de la clase a fin de que los estudiantes desarrollen una tarea determinada representa una estrategia que promueve la participación de todos los integrantes de la clase. En la misma cita el docente reconoce la existencia de múltiples niveles de logro entre sus estudiantes, por lo que dar un espacio de tiempo para que todos puedan lograr, en distintos grados de competencia, el razonamiento y éxito académico según su avance personal.

En esta misma línea, los docentes apuntan que la forma tradicional de ir revisando la respuesta de sus estudiantes frente a ejercicios determinados, es decir, el profesor pregunta y el grupo responde, provoca segregación y exclusión de los estudiantes con niveles de logro mas bajo dentro del grupo curso, dado que no alcanzaban a completar las tareas encomendadas. Aquí el docente apunta que es necesario tener en cuenta, dentro de dar tiempo, que el estudiante encuentre espacios para razonar, dialogar, interrogar a otros e interrogarse sobre cómo funciona y se resuelve lo que está aprendiendo. Es decir, para que ocurra participación los estudiantes tienen que razonar y llevar a cabo sus procesos cognitivos de forma consciente sobre lo que están haciendo. Para cerrar marcar el uso del tiempo, los docentes cierran este espacio de tiempo con interacciones abiertas entre ellos y el grupo curso, esto sirve para evidenciar el logro de cada estudiante de manera individual, así como también, como integrante de la comunidad de aprendizaje.

Es necesario destacar que el factor de dar tiempo solo fue posible de evidenciar en dos docentes, por lo que cabe interrogar si esta característica se encuentra presente en diversos grados de importancia y recurrencia entre las prácticas docentes que propicien la participación. Aquí las interacciones ocurren de forma mas horizontal, pues dentro de estos espacios de tiempo los docentes toman un rol de guías, por ende, responden a interrogantes de estudiantes de forma individual o personalizada dentro de la clase. Asimismo, en estas instancias se da lugar a la interacción entre pares para hablar sobre el contenido, lo que establece relaciones entre este código y el propiciar retroalimentación. Si esto no existiera, habría escasas oportunidades de interacción mas personalizada con el docente y entre estudiantes, por lo que la comunicación de aula estaría limitada y centralizada en el docente y la clase expositiva tradicional.

**USAR ESPACIOS Y RECURSOS:** Es posible evidenciar que el uso intencional de ciertos espacios físicos, tales como: la distribución de las sillas en la sala de clase, la ubicación de la pizarra y la visualización de imágenes proyectadas, constituyen un factor que influye en como se construye una propuesta docente que apunte a desarrollar espacios de participación estudiantil. En este sentido, un auditorio, se encontró con limitaciones físicas que no calzan con su propuesta docente. Por ejemplo, el docente indica que en una sala de clases tradicional, es decir una con pizarra al frente y pupitres individuales móviles para cada estudiante, él hubiese preferido que los estudiantes se sienten en grupos.

Resulta a su vez interesante conocer como el docente identifica la existencia de participación o involucramiento del estudiante en la clase, puesto que la presencia de conversaciones, el habla oral, la repetición de segmentos o enunciados, parecen ser indicadores de participación para el docente. En este sentido, configurar el aula propiciando el desplazamiento de los estudiantes y disponer de espacios de cercanía proxémica para facilitar el diálogo aparecen como factores relevantes que influirían en la construcción de la participación estudiantil.

**RECONOCER NOMBRE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES:** Los docentes indican que el aprender y hacer uso intencional de los nombres de sus estudiantes dentro de la clase es una herramienta que les ayuda a manejar interacciones mas cercanas con sus estudiantes. Queda en evidencia que relacionar los rostros de los estudiantes con sus respectivos nombres es un factor importante a tener en cuenta dentro de las tareas docentes. Esto parece ser aún mas relevante al inicio del periodo académico, donde los docentes manifiestan que conocer estas relaciones entre rostro y nombre es una práctica común y relevante, lo que plantea esto como un factor que contribuye a desarrollar cercanía con el estudiante. Para esto algunos docentes usan estrategias de forma deliberada para reconocer los nombres de sus estudiantes, tales como: revisar de forma reiterada la información personal de sus estudiantes proporcionada por un registro académico electrónico que lleva la universidad, y pedir que los mismos estudiantes escriban y exhiban su nombre frente a otros en la clase. Esto hace que no solo el nombre esté disponible para el docente, sino que también para el resto de los compañeros y compañeras de estudio, por ende, esto apoyaría la construcción de comunidad entre los participantes al establecer lazos e información mas cercana. El uso del nombre construye formas de interacción horizontal mas personalizadas según el docente, lo que podría conectarse con la creación de cercanía.

Si no existiera interés por reconocer los nombres de los estudiantes, estaríamos en presencia de interacciones entre docente y estudiante donde prime la distancia y un bajo interés por saber quienes componen la comunidad de aprendizaje, por lo que la existencia de interés docente por conocer esta información, e incluso desarrollar estrategias para su logro, indican que es un factor que tributa a conocer mejor e invitar a la participación de todos los miembros de la comunidad de aprendizaje.

## CATEGORÍA: 03.2 BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN

Tabla 14: Análisis de entrevistas en base a creencias sobre barreras para la participación estudiantil en el aula.

Creencia	Definición	Cita ilustrativa
06.1 bajo logro académico	En este código es posible identificar como la percepción de bajo rendimiento académico en los estudiantes constituye un obstáculo para los docentes al generar participación	“[sobre identificar obstáculos en la enseñanza] sin duda po, sí, hay varias cosas que hay que ponerle atención, participación, una mayor participación por ejemplo de cabros que tienen presentan mayor dificultad.” (cita 2:48)
06.2 Bajo conocimiento previo	Alude cuando el estudiante no tiene conocimiento previo suficiente como para interactuar con la clase. Este conocimiento puede ser deficiente en cuanto a contenidos o dominio del idioma (inglés).	“tienes los estudiantes de un rango medio que son también de colegios privados sin tanto énfasis en inglés, o colegios particulares subvencionados o municipales, pero que ellos aprendieron mucho inglés que ellos quedan exentos de la prueba de diagnóstico, tienen más de un 5,5 y quedan exentos del curso. Entonces los estudiantes que se quedan contigo y que terminan el semestre son los otros, entonces ahí hay una prevalencia de colegios particulares subvencionados y sobretodo colegios municipales, entonces esos son estudiantes que suelen entender muy bien lo que escuchan, lo que leen, pero tienen problemas al expresar, de forma escrita o de forma oral.” (cita 3:14)
06.3 uso exclusivo de L2 (inglés)	Refiere al uso exclusivo de la lengua meta en el aula de inglés para fines específicos	“me lo cuestiono y les pregunto a mis colegas, cómo lo haces tú, usas español, hay algunos que sí, hay una colega que me dice que sí, yo también tengo que usar español con los chiquillos porque si les hablase en inglés todo el tiempo no entenderían ni funcionaría nada, pero hay otros que me dicen, no si tienes que hablarles en el 100%.” (cita 4:85)
06.4 recursos limitados	Alude a la existencia de limitantes ajenas al control docente, tales como: espacios de aula reducidos o escasa disponibilidad de recursos técnicos para llevar a cabo su clase, lo que impacta negativamente en la participación.	“Sí lo que pasa que es que la sala es muy grande, y ellos se sientan súper dispersos, entonces quizás si hubiesen estado todos más concentrados, como más juntitos todos, en un semicírculo qué se yo, y claro al momento de contestar una duda quizás contestárselas a todos de manera general, sabes que la compañera dijo esto, y a ustedes no les hace ruido, o a ustedes si les hace ruido, por qué creen ustedes que... entonces como que hacerlos participe de la duda que tenía la compañera.” (cita 4:88)

## ANÁLISIS:

**BAJO LOGRO ACADÉMICO:** Es posible apreciar que el bajo logro académico representa un obstáculo para promover la participación según los docentes. En este sentido, el docente reconoce que no todo el grupo logra el objetivo de aprendizaje propuesto en su asignatura. Esto refleja que existe un diagnóstico crítico sobre su propuesta, aun cuando no aventura señalar causas claras que impiden el logro completo de los objetivos, aunque adelanta que un bajo conocimiento previo como un factor influyente en el bajo logro académico, así como también, el poco tiempo dedicado a la asignatura queda implícitamente ligado a las causas del bajo logro académico. De esta forma, el docente afirma que el aprendizaje de inglés de forma semestral no garantiza que existan logros inmediatos en cuanto a la consolidación de niveles lingüísticos determinados, en este caso de un usuario básico del inglés, de nivel inicial de acceso (A1) a un nivel de plataforma (A2).

Por otro lado, el bajo logro académico se identifica de forma evidente en los estudiantes que presentan mayor dificultad, allí una baja participación por este motivo enlaza con el bajo nivel de logro académico, por ende, parece ser que estos dos aspectos se encuentran ligados inevitablemente.

Basados en este análisis sería posible argumentar que si existiera un alto nivel de logro académico sería posible encontrar mayores muestras de estrategias que propicien participación estudiantil. Por lo tanto, la participación estudiantil emerge como un fenómeno intencional y que requiere estar integrado como un factor que propicia el logro académico.

**BAJO CONOCIMIENTO PREVIO:** El bajo conocimiento previo sobre las temáticas a abordar o un bajo dominio de competencias lingüísticas básicas para interactuar en la clase de inglés parecen ser factores condicionantes que influyen negativamente en la participación estudiantil en el aula universitaria de inglés. En este sentido, la calidad de la formación escolar en el área de inglés influye de forma indudable en el logro académico. Esto se refuerza en la cita 3:14 donde un docente que pone énfasis en la diferencia en cuanto a calidad en la formación escolar recibida entre estudiantes provenientes del sector de educación pública, mixta y privada. Aquí es posible notar que el sector privado de la educación representa un proveedor de mayor calidad de aprendizajes según el docente, lo que provoca que al inicio de la asignatura los estudiantes de aquel sector ya demuestren la adquisición de lingüísticas requeridas para aprobar la asignatura. Este panorama se

suma a la ausencia de una propuesta curricular que les brinde oportunidades de perfeccionar o continuar su desarrollo en el idioma, por ende, quedan eximidos de la asignatura y consiguientemente excluidos de acceso y participación en el currículo.

A su vez, en la misma cita 3:14 el docente apunta que las competencias base que demuestran los estudiantes al inicio de la asignatura están mayormente desarrolladas en términos de comprensión de mensajes, no así producción de estos, lo que limita las instancias de interacción en la segunda lengua dentro del aula de inglés. Cabe destacar que este panorama retrata la situación de una asignatura de lengua a nivel inicial, por lo que es posible que esta situación cambie y sea favorable para mayores interacciones en la segunda lengua en niveles más avanzados posteriormente, aunque no todas las mallas de formación de carreras profesionales contemplan asignaturas de inglés posteriores a PLAC 029.

**USO EXCLUSIVO DE L2:** Es posible apreciar que el uso exclusivo del idioma inglés (L2) dentro de las interacciones de aula en el nivel observado puede emerger como un factor limitante en la participación de los estudiantes. Esto está reflejado cuando el docente compara el uso del español (L1) como código lingüístico entendible para la gran mayoría de los presentes en la sala, no así el inglés (L2), donde el dominio de esta lengua no está asegurado en todos los hablantes y por ende afecta la comprensión de las interacciones en este idioma y consiguiente participación en el contexto comunicativo. A su vez, los docentes establecen que el uso de ambos códigos lingüísticos es gradual y adaptado según la receptividad del grupo curso. En este contexto el uso exclusivo del inglés en la clase aparece como un factor de exclusión, es decir que afecta la participación, particularmente de aquellos estudiantes que no tienen dominio básico de la lengua y que están condicionados a recibir la ayuda de otros compañeros. Esto último podría propiciar al mismo tiempo un aspecto positivo, que sería la existencia de cercanía entre los estudiantes a fin de ayudar unos a otros, sin embargo, no está garantizado dado que inciden otros aspectos ajenos a la participación para que dicha empatía exista entre estudiantes, tales como: afinidad, compañerismo o compasión.

A su vez, resulta interesante destacar que el uso exclusivo del inglés es una materia en cuestionamiento por parte de algunos docentes, lo que está reflejado de forma particular en la cita 4:85. Dentro de esta cita el docente señala que se cuestiona el uso del L1 y el L2 en la su aula a fin



de promover la participación. Así es como recaba impresiones de sus pares al respecto y evidencia que este tema es materia de debate entre los docentes.

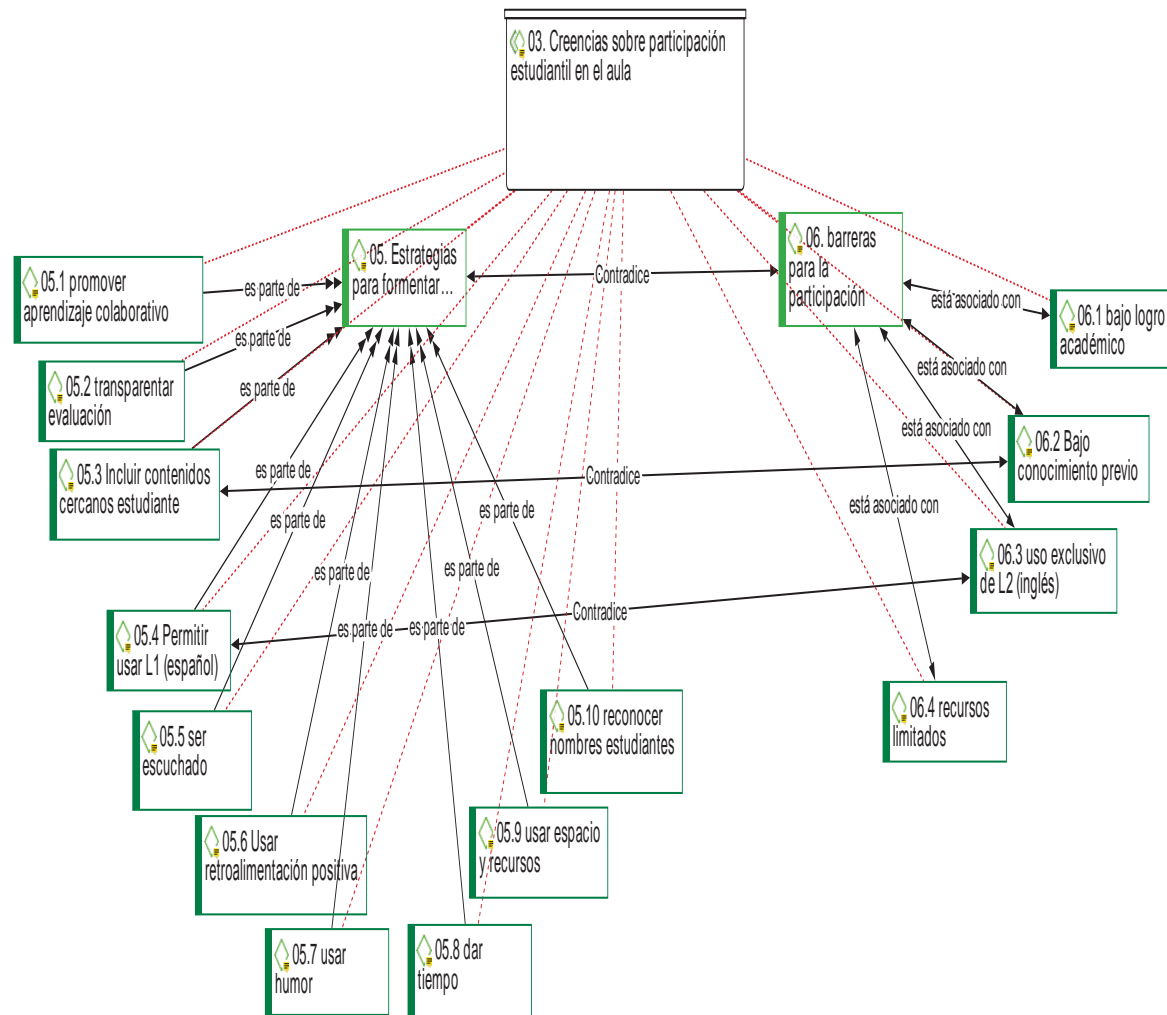
Si el uso de un código lingüístico determinado ya sea el L1 o L2, estuviese comprobado por su efectividad en la clase de lenguas, no sería posible encontrar estas posturas diversas frente a su uso entre las creencias docentes, aun cuando parece ser que la existencia de flexibilidad en el uso de ambas da paso a mayor participación que solo hacer uso del L2 en la clase de inglés.

**RECURSOS LIMITADOS:** Es posible retratar que la ausencia de espacios o recursos deseados por los docentes forman parte de sus creencias sobre limitantes para la participación estudiantil en el aula. Al respecto, en algunas ocasiones el formato físico de la sala de clase limita sus decisiones o propuesta de enseñanza ideal. En este sentido, el espacio rígido de un auditorio no le permite adaptar el mobiliario de tal forma de generar participación, de igual manera, una sala muy grande genera espacios físicos de distancia entre él y sus estudiantes. Como resultado, que los estudiantes tengan mayor cercanía física unos de otros facilitan que el docente promueva la retroalimentación.

Otro aspecto que tomar en cuenta dentro de los recursos es la disponibilidad de factores técnicos para lograr la realización de proyectos de clase, donde la limitación de acceso a un recurso impacta negativamente en la participación que tiene el estudiante con el logro de objetivos planteados en la propuesta curricular.

Ambas dimensiones aquí presentes representan límites para la participación, dado que en caso de existir espacios físicos que sean adaptables por los docentes para lograr mayor interacción, así como también disponibilidad fluida de recursos técnicos en los proyectos de clase, los estudiantes tendrían mayores instancias de participar y lograr los objetivos planteados en la propuesta curricular.

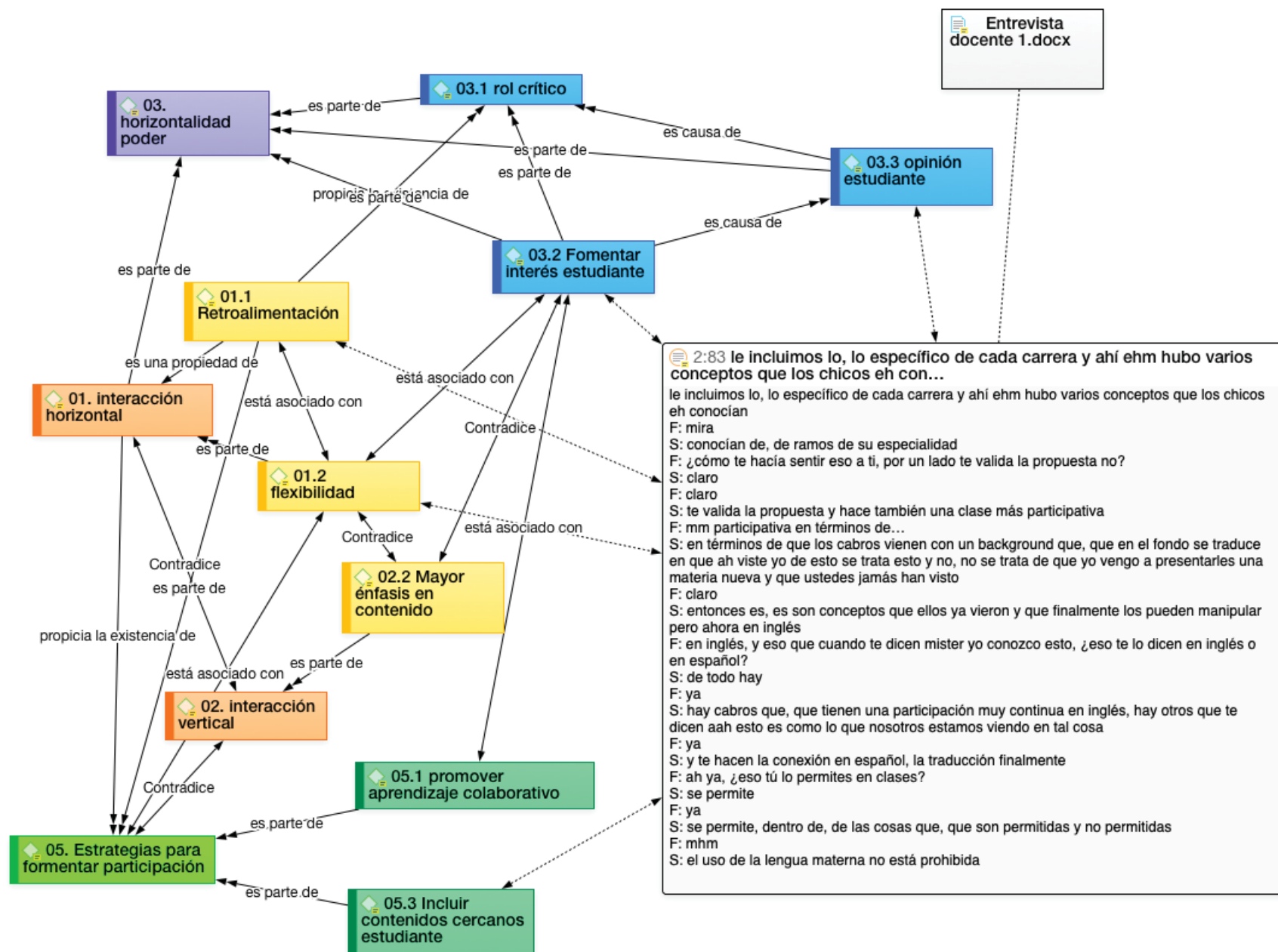
Gráfico 3: Red de códigos de análisis y sus relaciones para las creencias sobre Participación estudiantil en el aula.



### **3.3 Análisis de relaciones entre categorías mediante análisis de redes temáticas**

En esta sección presento las relaciones existentes entre categorías a través un análisis a 3 citas representativas de cada docente participante. Al inicio de cada red es posible contar con un mapa que permite unir la cita con los tipos de creencia docente, luego, existe un análisis de la cita y como ciertas características de la interacción permiten evidenciar creencias determinadas en cuanto a interacción, poder y participación estudiantil.

- 3.3.1 Red 1: Analiza cita extraída de la entrevista al docente participante #1 donde agrupa las 3 categorías de análisis principales.



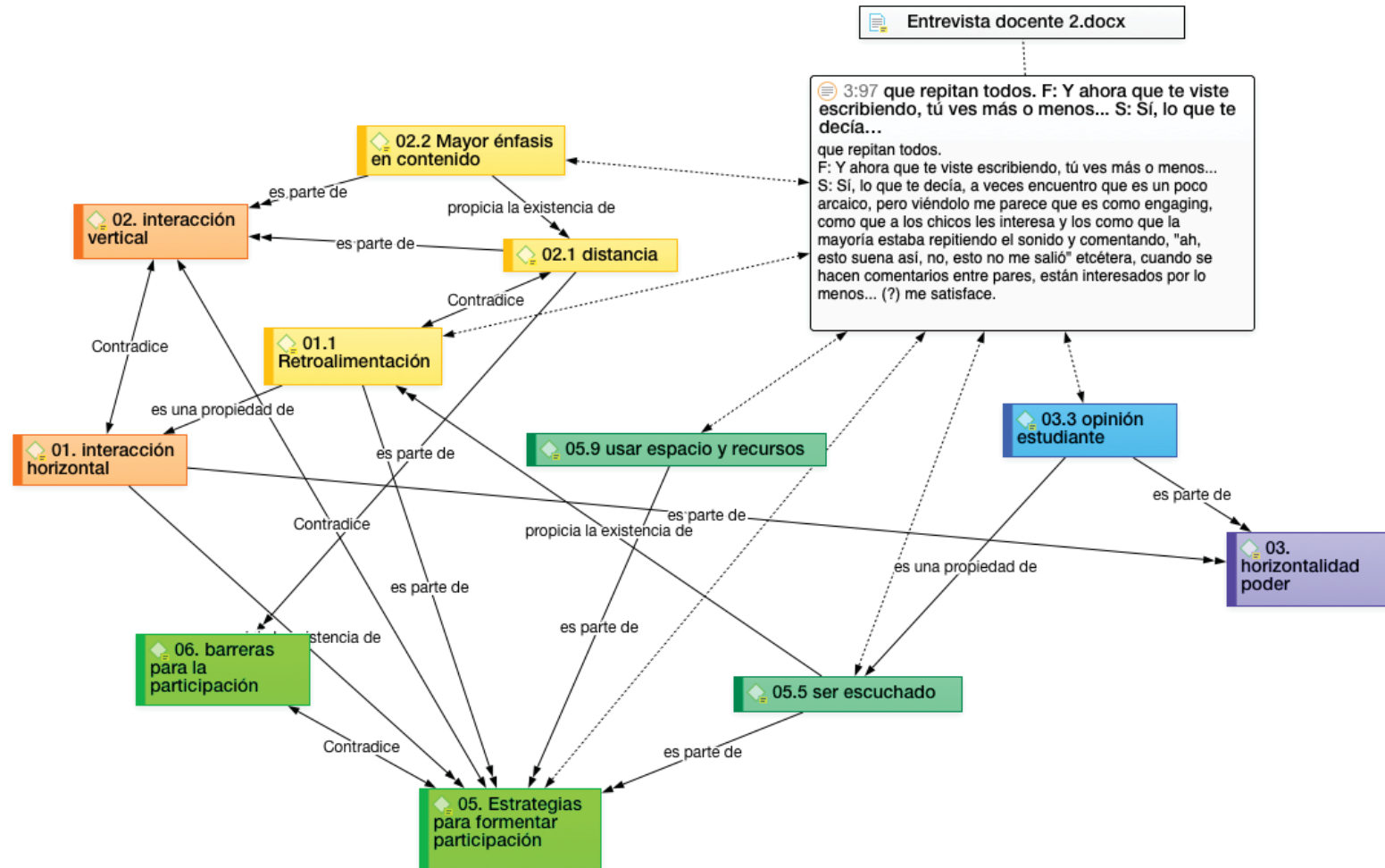
## Análisis de red 1:

En el primer plano, interacción, existe la relación directa de dos factores congruentes: retroalimentación y flexibilidad. En el ámbito de la retroalimentación el docente declara que los estudiantes reconocen la conexión entre la propuesta de contenidos a aprender y su dominio de conocimiento previo. Aquello permite establecer una conexión entre la propuesta docente y su ánimo en apelar a los intereses del estudiante. A su vez, en este fenómeno dicha retroalimentación se transmite usando el L1 (español) como código lingüístico común, lo que denota la existencia de flexibilidad para que el estudiante se exprese y pueda retroalimentar al docente en su propuesta.

En cuanto a poder y participación, la retroalimentación y la flexibilidad presentes en la interacción permiten dar cuenta de relaciones de poder horizontales entre docente y estudiante. Aquello está expresado en la presencia de un ánimo de fomentar el interés del estudiante por aprender sobre temáticas cercanas a su área de estudios particular, así como también, se escucha la voz del estudiante al fomentar compartir su opinión sobre lo que se está enseñando y como estos explicitan la conexión entre lo que se está enseñando con saberes relacionados y vivenciados en otras asignaturas.

Estas conexiones develan que el incluir contenidos que sean cercanos al estudiante constituye una estrategia que promueve la participación estudiantil en el aula.

### 3.3.2 Red 2: Analiza cita extraída de la entrevista al docente participante #2 donde agrupa las 3 categorías de análisis principales.



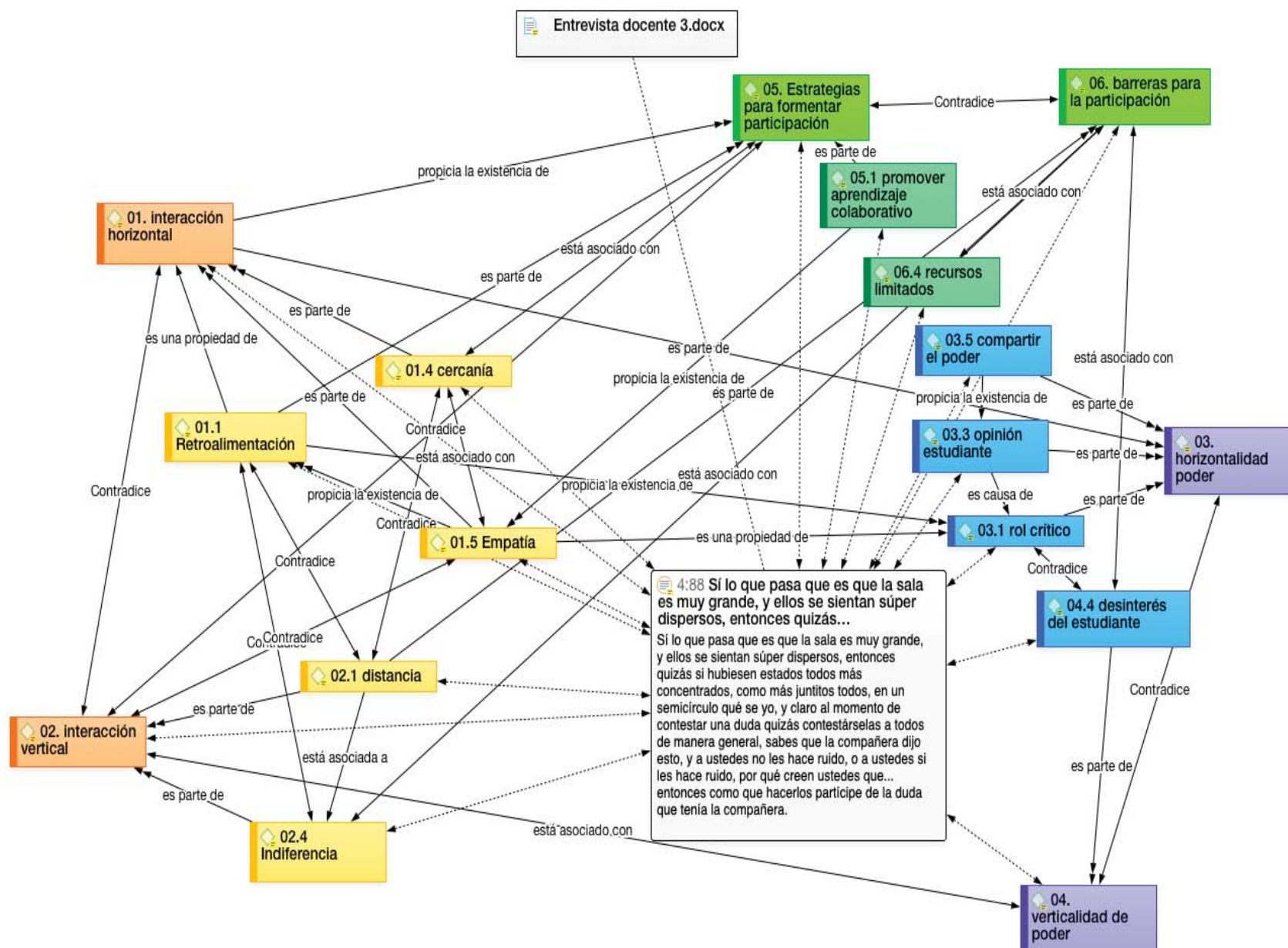
## Análisis de red 2:

En esta cita es posible dar cuenta de la presencia de dos factores propios de la interacción comunicativa que son opuestos entre sí, tales como: poner mayor énfasis en el contenido académico y propiciar la retroalimentación del grupo de estudiantes hacia el docente.

En este sentido, dentro de la cita resulta evidente que el docente pone mayor énfasis en el contenido académico, aquí existe un espacio de interacción donde el docente moldea la pronunciación de sonidos propios del idioma a sus estudiantes mediante la repetición coral del grupo de estudiantes. En esta interacción el docente apunta que la participación de todos y todas las estudiantes es crucial para lograr el objetivo deseado, por lo que la retroalimentación del estudiante al docente emerge como un factor relevante en esta propuesta. Por consiguiente, la retroalimentación disminuye la distancia entre docente y estudiante, lo que da como resultado una menor prevalencia de interacción vertical en este segmento.

En cuanto a participación y poder, el docente reconoce que existen comentarios positivos sobre el contenido por parte de sus estudiantes, apuntando que estos conectan con su interés y dan retroalimentación entre pares, lo que permite la existencia de opinión del estudiante sobre lo que está aprendiendo. Esto permite establecer una relación entre la horizontalidad de poder, expresada en la opinión del estudiante, con el hecho de ser escuchado, que constituye parte de las estrategias para fomentar la participación.

### 3.3.3 Red 3: Analiza cita extraída de la entrevista al docente participante #3 donde agrupa las 3 categorías de análisis principales





### Análisis de red 3:

En esta cita es posible apreciar la conjugación de factores comunes relativos a interacción, poder y participación.

En cuanto a la interacción, es posible dar cuenta que el docente apunta la configuración del espacio de la sala como un factor que crea distancia de los estudiantes dentro de su interacción, lo que posteriormente propiciaría la indiferencia o falta de atención de sus estudiantes en los mensajes que se están transmitiendo entre los participantes de la clase. Aquello representa dos factores de la interacción vertical, la distancia y la indiferencia por falta de retroalimentación. Por otro lado, es posible indicar que hay mayor presencia de factores propios de la interacción horizontal, tales como: retroalimentación, cercanía y empatía, que son asociados a la necesidad que ve el docente en crear espacios de cercanía entre participantes, lo que permitiría que exista mayor retroalimentación con el profesor y entre hablantes, hecho que también propiciara crear empatía entre quienes intercambian mensajes.

En el ámbito de las relaciones de poder, los factores de la interacción anteriormente señalados permiten enlazar la retroalimentación y la empatía con el promover un rol crítico entre los hablantes, donde el docente propone integrar a los estudiantes a una duda específica que tenía una estudiante. De esta forma, promover la interacción horizontal con características dialógicas permite crear una comunidad de aprendizaje entorno a una problemática surgida desde un miembro del grupo. Si tales factores propios de una interacción horizontal no existieran, no sería posible evidenciar tal rol crítico que el docente propone para sus estudiantes. Por ende, en términos de poder, promover un rol crítico por parte del docente hacia sus estudiantes se evidencia en dar espacios de opinión, lo que resulta en una horizontalidad de poder que se aleja de tener estudiantes desinteresados en lo que acontece en el aula y por ende no adscribe esta cita a un enfoque de poder mayormente vertical o asimétrico.

En cuanto a participación, la cita 4:88 permite visibilizar una estrategia en particular, que guarda relación con promover el aprendizaje colaborativo mediante la socialización de una duda particular hacia el colectivo estudiantil. Esto se relaciona con una forma de interacción donde existe empatía por el otro para así ayudar a comprender o solventar una duda particular que puede ser del interés

grupal. Esta creencia hace que el docente ponga énfasis en la empatía y la retroalimentación entre pares como factores que resultan clave para promover el aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, el hecho de no disponer espacios físicos de cercanía entre los estudiantes hace que la distancia, tanto física como empática, constituya una barrera para la participación según la visión docente en la cita aquí expuesta.

#### **Parte 4.-      Discusión:**

Como se ha señalado anteriormente, el presente estudio tiene como principal objetivo indagar cuales son las creencias y estrategias sobre interacción comunicativa de un grupo de docentes a fin de propiciar espacios de participación y empoderamiento de sus estudiantes en las aulas de inglés para Fines Específicos (ESP) a nivel universitario.

En este sentido, es posible establecer ciertas características que permiten dar respuesta a la pregunta de investigación: 1) *¿Cuáles son las creencias docentes en cuanto a interacción comunicativa, poder y participación que motivan su practica pedagógica en el aula de inglés universitaria?*

##### **4.1      Creencias Docentes sobre la Interacción Comunicativa en el aula de inglés a nivel universitario.**

En esta línea, los docentes sostienen creencias sobre de la interacción comunicativa en el aula que guardan mayor relación con propiciar relaciones interactivas horizontales entre los participantes. Para lograr aquello, ponen énfasis en la retroalimentación del estudiante al profesor y crear instancias de comunicación que construyan un clima de aula seguro y agradable para que sus estudiantes interactúen en un contexto comunicativo mediado por factores tales como: la flexibilidad, espontaneidad, cercanía y empatía entre los actores. Por el contrario, los participantes adhieren a creencias propias de la interacción vertical en menor medida, siendo la distancia con el estudiante una característica presente de diversos grados entre sus visiones de interacción de aula. De igual manera, comparten unánimemente ciertas inquietudes en común, tales como: las limitaciones que genera una interacción donde predomina la baja retroalimentación de sus estudiantes, el poner exclusivo énfasis en los contenidos curriculares y promover la desigualdad

entre quienes participan de la interacción de aula por medio de la jerarquía docente. En términos generales, cabe destacar que estas creencias y una mayor tendencia a promover interacciones horizontales están permeadas por el ánimo de promover el debate y la opinión del estudiante entorno a los contenidos y la propuesta pedagógica, así como también, permitir la retroalimentación haciendo uso de la lengua materna (L1: español) en el aula de inglés (L2). A su vez, estas características marcan la presencia de factores relativos al poder y estrategias que promueven la participación estudiantil dentro de las creencias de interacción dominante.

#### **4.1.1 La retroalimentación como un factor clave en la interacción**

La importancia de propiciar la retroalimentación continua entre los hablantes es una función innegable dentro de la comunicación ya descrita en la revisión bibliográfica a través de las visiones de Rivers (1987), donde la interacción es vista como un proceso de acción recíproca de influencias entre hablantes. Esto es a su vez complementado por Uña (2000), al establecer que esta acción está marcada por la importancia que se da a los significados, por ende, definen la interacción como un proceso de construcción social. En esta visión el hallazgo de la creencia docente en cuanto a promover la interacción poniendo énfasis en la retroalimentación resulta congruente con las definiciones de Rivers (1987) y Uña (2000) al promover la construcción conjunta del conocimiento, lo que por un lado está presente cuando los docentes realizan preguntas intencionalmente y sus estudiantes responden, mientras que por otro, se presenta cuando los estudiantes comparten sus opiniones, dudas o inquietudes de manera abierta a sus profesores y pares en la clase.

A su vez, fue posible observar que la estrategia de formular preguntas de forma constante a los estudiantes también estuvo acompañada de gestos, miradas y desplazamientos, principalmente del docente, dentro de la sala. La presencia de estos factores refuerza la visión sobre comunicación humana postulada por la Escuela de Palo Alto, donde la interacción es vista como un proceso social permanente, que integra diversos modos de comportamiento (la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interindividual) y múltiples niveles integrados entre sí (Contreras, 1990). Por ende, dicha visión circular sobre la interacción resulta aún válida a la luz de la evidencia presente entre teoría y práctica.

De esta forma, el énfasis docente en fomentar la retroalimentación en sus aulas posiciona este factor como un elemento fundamental para la existencia de interacciones de carácter

transversal en el aula universitaria. En este sentido, ha sido posible constatar que las creencias docentes encontradas fomentan que la voz del estudiante sea tomada en cuenta dentro de la interacción. Un ejemplo de esto se encuentra en la siguiente cita de uno de los docentes:

yo les digo explícitamente que, si hay alguna instrucción que no están entendiendo, alguna parte de la clase que no están siguiendo, que levanten la mano y me pregunten de inmediato, y que, si no pueden preguntarme en inglés, que me pregunten en español. (Cita 3:72)

Según Montero (2017) este tipo de creencias responde positivamente a la evidente necesidad de validar a sus estudiantes como emisores de mensajes dentro de su aula, aún cuando según la autora aquello no siempre ocurre de tal manera. Al respecto, tal relación entre creencias docentes que apoyan y promueven, o se oponen, en fomentar la voz de sus estudiantes en el aula, puede tener asidero en dos posibles causas: 1. la edad y años de experiencia de los docentes participantes y 2. las experiencias vividas durante su formación como estudiantes universitarios.

En este sentido, la edad de los docentes participantes en este estudio promedia los 34 años, lo que retrata docentes en una fase intermedia de su carrera, y 7 años de experiencia total en aula. Esto presenta docentes que califican en la categoría de avanzados en transición a expertos según la ley de Carrera Docente actualmente vigente en Chile. Según esta normativa, los años de experiencia docente aquí presentes indicarían que los participantes tienen una identidad docente consolidada, así como también, un logro acabado de saberes y competencias profesionales que le permiten hacer una reflexión profunda sobre su práctica en el aula (MINEDUC, 2019). Esta relación entre tiempo de experiencia acumulada y reflexión profesional permitiría que en este contexto adopten mayores prácticas dialógicas basados en sus propias vivencias y creencias acumuladas sobre la enseñanza de un idioma.

A su vez, otra causa para que los docentes fomenten dar opinión a sus estudiantes puede hallarse en las experiencias previas de los docentes en el aula universitaria, no en su rol de instructores, sino mas bien en su rol de estudiantes de pedagogía. Allí todos los participantes señalan haber sido testigos de prácticas docentes que fomentaban una baja interacción entre el profesor y sus estudiantes, tales como: distancia, mayor énfasis en contenidos y baja retroalimentación en el aula universitaria. En este sentido, los docentes apuntan no simpatizar con estas prácticas, ya que unánimemente señalan que estas no fomentan el aprendizaje efectivo, por

el contrario, implicarían jerarquizar al docente y el conocimiento, así como también, propiciarían barreras para la participación estudiantil, lo que es congruente con la postura de (Granados y María, 2005) quienes coinciden en que aquellos factores afectan el desarrollo fluido de los procesos de comunicación asertiva, caracterizados por el respeto, la comprensión y el diálogo. Resulta así evidente que estas creencias docentes están principalmente basadas en sus experiencias como estudiantes y como sus profesores formadores han influido en su actual práctica docente, lo que en la visión de Durán (2016) da cuenta de la relevancia que tiene reflexionar sobre la influencia de la formación inicial docente y como esta permite a los docentes adoptar posturas a fin de no perpetuar prácticas pedagógicas ajenas a sus creencias.

#### **4.1.2 Factores clave para construir un clima de aula horizontalmente interactivo**

Dentro de las creencias docentes sobre interacción horizontal es posible encontrar que la presencia de flexibilidad, espontaneidad, cercanía y empatía resultan ser factores relevantes para que dicho enfoque se pueda propiciar.

##### **4.1.2.1 La flexibilidad**

En este sentido los docentes sostienen que la flexibilidad y la espontaneidad en la interacción es necesaria y relevante para que exista apertura de los estudiantes en compartir sus inquietudes. Aquello es apuntado por Cabrera (2003) como una propiedad de las relaciones comunicativas afectivas, las que son predominantemente conciliadoras y flexibles, mas no autoritarias. Es posible visualizar la relación de la evidencia teórica con esta creencia cuando los docentes adaptan sus propuestas didácticas a fin de que todos puedan participar en el aula, así como también, valoran e incluyen las intervenciones inesperadas de los estudiantes durante la clase. Como señala un docente en la siguiente cita:

quizás su participación no fue, eh, totalmente orientada a lo que yo quería que ellos respondieran (...) que era la estructura del presente perfecto, pero, eh, al mismo tiempo, su intervención va más allá de lo que, de lo que se está proponiendo y finalmente no termina siendo una intervención incorrecta (...) eso es positivo. (Cita 2:55)

En esta línea, la presencia de tal flexibilidad guarda relación con la eminente adscripción de los docentes con el modelo didáctico comunicativo de enseñanza de idiomas señalado por Diaz y

Guerra (2012) como un modelo que promueve la comunicación como un acto dialógico de creatividad y flexibilidad entre sus hablantes.

#### **4.1.2.2 Los beneficios de relaciones de cercanía entre profesor y estudiante:**

De la misma forma dentro de las creencias docentes ha sido posible evidenciar que ellos describen sus interacciones de aula como cercanas y marcadas por el énfasis en la retroalimentación de sus estudiantes. En este sentido, es posible confirmar que este fenómeno se presenta en congruencia con la definición de interacción comunicativa de Macías (2017) donde la transmisión de información entre los actores está permeada por la confianza, efectividad, respeto y bienestar. En este contexto, es posible notar que los docentes participantes intentan propiciar activamente la construcción de un clima de aula agradable y seguro para sus estudiantes. Para lograr aquello han desarrollado diversas estrategias dentro de sus interacciones que apuntan a lograr tal objetivo, algunas de ellas son: llamar a los estudiantes por su nombre, usar el humor, abordar temas cercanos o de interés común y formular preguntas dentro del aula constantemente. En este sentido, para los docentes el hecho de llamar a los estudiantes por su nombre genera cercanía en sus interacciones, un ejemplo de esto se encuentra en la siguiente cita:

yo tengo que saber cómo se llama el alumno al que estoy llegando para poder después preguntarle, y para que después también tengamos una confianza, y él me diga “profesor no entiendo, no entiendo nada repítame 500 veces”. Entonces yo creo que todo pasa por ahí, por el saber con quién estás... (cita 4:56)

En la visión de Artavia (2005) esto da cuenta de un docente asertivo, quien se caracteriza por las interacciones dialógicas cercanas, marcadas por el contacto visual e incluso puede dar muestras corporales de estima. En este caso el llamar al estudiante por su nombre generaría un mensaje que puede ser interpretado como la otorgación de importancia a ellos desde el docente y su rol.

A su vez, el uso del humor representa un recurso didáctico activamente presente en las creencias docentes, lo que asimismo permite dar cuenta de la existencia de espontaneidad durante el desarrollo de interacciones en el aula. Esto está presente cuando existe un evidente ánimo docente en establecer un clima alegre para los estudiantes, lo que se traduce en la presencia de bromas, risas y otros recursos que tributen a la construcción de este clima. Esto guarda relación con las ideas de Fernández (2017) donde afirma que promover el humor mejora la motivación de

los estudiantes y propicia un mayor disfrute del entorno de la clase, por ende, el presente uso intencional del humor por parte de los docentes apuntaría a beneficiar la construcción de un contexto más favorable para su interacción con los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, reconocer las necesidades e intereses de los estudiantes es otra creencia docente presente al tratar temas cercanos o interés común para ellos, lo que dota de matices de horizontalidad a la interacción de aula. Al respecto un docente evalúa la recepción de esta propuesta:

clase a clase a los chicos se les ve interesados en lo que están viendo, el inglés les sigue costando, sigue siendo difícil para ellos, pero los temas que están viendo en clases les interesan y les sirven para otras asignaturas. (Cita 3:90)

Esto representa una conexión evidente con la promoción de una enseñanza cercana al enfoque de la pedagogía crítica, donde el estudiante es visto como el agente central del cambio social que promueve el aprender, por consiguiente, sus intereses particulares dan forma a la propuesta pedagógica en base a sus propios intereses, subjetividades y condicionantes sociales particulares (Freire, 1970; Apple, 2011; Richard-Amato, 2010). Por ende, la creencia docente que sostiene diseñar una propuesta curricular en base a los intereses de sus estudiantes confirma la relación postulada por Ramírez (2008) entre la interacción comunicativa horizontal con la promoción de una pedagogía crítica y participativa. Lo que inclusive es perceptible en la percepción docente al señalar: “hay estudiantes que, que tienen una participación muy continua en inglés, hay otros que te dicen aah esto es como lo que nosotros estamos viendo en tal cosa” (cita 2:24). A su vez, es posible relacionar esta característica de la interacción con la arista de poder horizontal enfocada a promover el empoderamiento del estudiante. De esta forma, el sentido crítico que tienen los docentes al momento de desarrollar su propuesta curricular en base a los intereses de los estudiantes no tan solo devela características de la pedagogía crítica, sino que también demuestra su adhesión por una de las características fundamentales del diseño de un curso de inglés ESP, donde el análisis explícito de las necesidades de quienes aprenden representa una etapa ineludible en este tipo de asignatura, para así lograr la facilitación y optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje (Bueno y Hernández, 2002; Díaz y Guerra, 2012).

Basados en este panorama, las creencias docentes aquí presentes también resultan congruentes con los resultados del estudio de Díaz y Guerra (2012) donde los docentes universitarios resaltan la importancia de mantener una relación cercana con los estudiantes, escucharlos y tener en cuenta sus necesidades e intereses. Como señala un docente: “los estudiantes son capaces, y si ellos te lo dicen [sobre sugerir cambios en la propuesta], tú no tienes porque negarte a cambiarlo, si estás trabajando prácticamente para ellos, para que ellos entiendan y aprendan” (cita 4:60). Como resultado, la evidencia aquí descrita reforzaría aquella creencia docente relativa a mantener una relación próxima con los estudiantes no solo contribuye positivamente en su interacción, sino que indudablemente facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### **4.1.3 Obstáculos para la construcción de una interacción horizontal**

Por otra parte, dentro de las creencias docentes es posible observar problemáticas en común entre los participantes, para este estudio dichos factores son: la baja retroalimentación de sus estudiantes, el énfasis exclusivo en los contenidos y una jerarquía marcada por la desigualdad.

En este sentido, para los docentes la presencia de baja retroalimentación de los estudiantes hacia ellos representa una problemática tan importante como fomentar la retroalimentación fluida. A partir de esto, los docentes identifican el silencio, la ausencia de contacto visual y la nula gestualidad como indicadores de problemas en la retroalimentación. Es posible evidenciar este fenómeno dentro de las siguientes citas de un docente:

son súper callados, entonces no sé si lo que estoy haciendo está bien o no. (...) los miro y sus caras son siempre las mismas, no tengo un feedback [retroalimentación] de ellos, ni siquiera de expresión. (...) ni porque haces las cosas muy bien o porque haces las cosas muy mal, son muy neutros ellos. (Citas: 4:6, 4:12 y 4:6)

Al respecto, si bien en la revisión literaria la tendencia de los autores recae en atribuir las causas de la baja calidad de la interacción en los profesores (Ortiz, 2006; Manzi, González y Sun, 2011; Godoy et al., 2016), esta evidencia guarda mayor relación con el poder que igualmente tienen los estudiantes sobre la interacción, en este caso de carácter vertical. En este sentido, los espacios de silencio y ausencia de retroalimentación representan una forma estudiantil de contrarrestar el poder del maestro, por cuanto con estos instrumentos ellos pueden lograr la suspensión o el cambio de



rumbo de una actividad o secuencia en la clase (Rockwell, 2006; Hernández y Reyes, 2011), ya que la existencia de estos factores respondería a una acción estudiantil que manifestaría cierta disonancia con la interacción pedagógica o la propuesta docente, a su vez, esto denotaría la evidente ostentación de poder inevitablemente conferida al rol docente. En dicha dinámica los problemas de interacción pueden tener su raíz en la desventaja en el uso de un código lingüístico que aún no es compartido por todos los hablantes, el inglés (L1), dado que los docentes desarrollan clases codificadas en un idioma para estudiantes a nivel principiante. Un docente da pistas de aquello al retratar como percibe un problema en su interacción de aula:

cuando te vas dando cuenta que hay estudiantes que no te entienden y que siempre tienen que recurrir a otro estudiante para que les explique qué fue lo que dijo el profesor, en ese periodo de tiempo hay algunos fallos en la comunicación, hay algunas clases que se hacen más largas de lo que deberían ser porque el estudiante no entendió la explicación (cita 3:64)

Por lo mismo, en este caso sería pertinente revisar las estrategias interactivas horizontales relativas a promover la espontaneidad y la cercanía, que apuntan a la facilitación de una interacción que propicia la comunicación de sentimientos con seguridad y libertad, para así solventar estas verticalidades en la interacción, el poder y consiguientes barreras para la participación estudiantil.

#### **4.1.4 Promover el debate y el uso de diversos códigos lingüísticos (L1 y L2) en el aula universitaria de idiomas**

En relación con promover el debate y el uso de diversos códigos lingüísticos, es posible establecer una estrecha relación entre estos aspectos a fin de crear relaciones interactivas dialógicas en el aula universitaria. En primer lugar, todos los participantes señalaron que la estimulación al diálogo y el pensamiento crítico representa un eje relevante para construir relaciones cercanas y académicamente satisfactorias con sus estudiantes. En este sentido, es posible relacionar este aspecto con una mirada crítica sobre su acción docente, pues todos los profesores tienden a incluir temáticas que permitan la adopción de posturas determinadas y suscitar interés entre sus estudiantes. Esto queda manifiesto cuando un docente señala lo siguiente: “lo primero que contemplé fueron eh intereses que yo tenía para, para que ellos aprendieran y después lo aterrizamos a un campo en común” (Cita 2:20). Esto se enlaza efectivamente con las ideas de Durán (2016) respecto a que los estudiantes universitarios del siglo XXI están llamados a dar su opinión

sobre qué, cómo y por qué de lo que está enseñando. No obstante, no es posible constatar que la elección de estos temas curriculares sea elaborada de forma conjunta con sus estudiantes, pues ellos reciben la propuesta docente ya diseñada al inicio del semestre. Por ende, si bien la propuesta docente refleja una tendencia hacia una pedagogía crítica que apunte al interés estudiantil, esta solo sería relativamente participativa, pues como señala Richard-Amato (2005) es necesario involucrar a los estudiantes no tan solo en su respuesta o reflexión en cuanto al contenido, sino que también, es deber docente crear espacios para que estos tengan una injerencia efectiva y tomen decisiones sobre que se va a enseñar y que no. En este marco, es posible encontrar que la visión adultocentrista en la educación, mencionada por la UNICEF (2013) resulta aún latente de momento en que aún es cuestión del docente decidir que resulta pertinente y que no en la vida del estudiante.

Por otra parte, aunque permitir el uso de la lengua materna en su aula de inglés es una práctica latente entre los participantes, y esta a su vez esta dentro de los factores que favorecen las interacciones horizontales y la participación, su uso suscita debate entre los docentes y sus creencias. Un ejemplo de esto se encuentra en la siguiente cita:

la verdad siempre tengo el mismo rollo del español (L1), del uso, encuentro que no está mal, siempre tuve susto también con esta clase, pero ahora que la veo tampoco esta tan mal, resulta más o menos como lo tenía esperado, como lo imaginé en algún momento, pero sí el rollo del español me persigue siempre, siempre que termino una clase me persigue, habré usado mucho español, tendré que usar mas inglés, siempre eso me va a perseguir (4:93)

En dicha cita el docente señala que el uso del español no representa una práctica incorrecta a su parecer, aun cuando esta herramienta le permite alcanzar los objetivos trazados una vez terminada su clase. Cabe destacar que en otros fragmentos de la entrevista señala haber conocido posturas contrarias a su uso, lo que abre esta materia a discusión. En este sentido, la recurrencia del uso del L1 en la clase de L2 aquí presente reafirma los hallazgos de Hall y Cook (2013) quienes sostienen que este fenómeno se da mayormente en clases con estudiantes en nivel lingüístico principiante, asimismo, forma parte ineludible de la enseñanza de idiomas y presenta beneficios para la acción pedagógica. En este sentido, el uso aquí presente apunta el uso del L1 como una herramienta para incluir a todos los estudiantes y propiciar la retroalimentación en la interacción entre participantes, lo que también es congruente con Kim y Elder (2008) quienes validan el uso del L1 a fin de crear compenetración entre docente y estudiante, así como también, generar un clima de aprendizaje

favorable. Desde un análisis de la interacción vertical, esta permisividad en el uso del L1 también da cuenta de empatía; es decir, la habilidad de ponerse en el lugar y percibir como siente el otro (Dörnyei y Murphy, 2003), como un componente importante en la construcción de interacción por parte del docente, ya que ellos justifican el uso del L1 en base a su propia experiencia como estudiantes de idioma, donde vieron como este aspecto contribuyó a sostener mayores espacios de comunicación en clase. Por lo tanto, el uso del L1 asoma como un factor propio de las interacciones horizontales en este nivel de clase de idioma y también representa una herramienta que propiciaría la participación.

#### **4.2 Creencias Docentes sobre Poder en el aula**

En cuanto a las creencias docentes sobre poder en el aula universitaria es posible notar que estas son mayormente tendientes a propiciar relaciones de poder horizontales, aún cuando siguen existiendo, en menor medida, aspectos del poder que denotan la existencia relaciones de poder vertical, tales como: desinterés del estudiante por la propuesta didáctica, cohesión estudiantil, el docente jerárquico

Con relación al desinterés del estudiante, es pertinente revisar los postulados de Willis (1997) quien sostiene que aquellos estudiantes que sienten poco control sobre el acto de aprender están propensos a rebelarse, por ende, dejan de aprender y participar de la clase. En este sentido, la siguiente cita devela que ausencia de participación en el aula es percibida como un factor negativo y genera tensión en la interacción entre docente y estudiante:

[sobre un estudiante con baja participación] él iba por la asistencia, él iba, firmaba, de hecho, creo que una vez que fuiste a grabar el estuvo ahí y se fue a mitad de la clase, suele hacer eso, el va, firma, y se queda atrás con un libro, y lee, no participa, se para, sale, vuelve, firma la lista, pasan 15 min y se va. (cita 4:51)

En este escenario el docente apunta que la causa del desinterés de algunos estudiantes dentro de su clase recae en la flojera o descuido estudiantil, es decir optan por desempeñarse dando el mínimo esfuerzo y el mero interés por cumplir con las normas mínimas para aprobar. Sin embargo, basados en la idea de Willis (1997) este desinterés también podría radicar en que aquellos estudiantes se sientan con poco control sobre la clase y así la baja en su participación constituiría además en un signo de dominación del maestro y un discurso de poder por parte de los estudiantes. En este punto,

es pertinente recordar que bajo la perspectiva de comunicación de la Escuela de Palo alto (Watzlawick et al, 2002) el silencio también comunica, por ende, en este contexto se podría interpretar que los estudiantes se manifestarían como excluidos y expresarían aquello a través del silencio. De igual manera, aún cuando la evidencia apunta que es un hecho que existe bajo interés de algunos estudiantes en el aula, según Rockwell (2006) que estos sigan cumpliendo con las normas mínimas de aprobación, como asistir a clase, representa una estrategia estudiantil relativa al poder con el fin de asegurar su supervivencia dentro del contexto de estudio, lo que ratifica la presencia de un rasgo cultural o social en cumplir las norma aún cuando la poca participación se instala como un discurso cultural contra la propuesta pedagógica. En base a este panorama, si bien esto resulta congruente con los postulados de Bourdieu y Passeron (1970), que mediante su análisis sociocultural al sistema educacional explican estas tensiones como producto de discursos e imposiciones que terminan por resaltar el poder docente e institucional por sobre el estudiante, es pertinente hacer un llamado a propiciar espacios participativos que sean inclusivos para todos los miembros de la comunidad de aprendizaje.

A su vez, dentro del discurso docente es posible encontrar evidencias de coacción estudiantil y creencias que intentan dar sentido a estas prácticas. En este sentido, los docentes identifican la existencia de coacción de sus estudiantes cuando estos actúan en bloque para conseguir un fin común, el cual está mayormente latente al momento de mediar con el docente fechas de entrega de evaluaciones.

pero sí buscan lo mejor para su beneficio. sin duda, por ejemplo en solicitudes de plazo extra, en ambos grupos, a pesar de que uno tiene clases un martes y otro un miércoles, la solicitud es la misma. Hay una coordinación. (cita 3:56)

En este sentido los docentes perciben este fenómeno como signo de compañerismo y abogar por el bien común, no obstante, según Willis (1997) esta coacción estudiantil también puede ser efecto del desinterés por la propuesta pedagógica, que puede ser curricular, en cuanto a la elección de contenidos; o didáctica, relativa a la forma que el docente propone abordar estos.

Igualmente, es posible encontrar aspectos propios del docente jerárquico cuando este decide quien puede trabajar con quien en el trabajo colaborativo. Según Sánchez (2005) esto marca una relación de dominación, por ende, asimétrica, entre docente y estudiante, debido a que denota como

en este caso el docente legitima su propia decisión, impone sin mediar diálogo y valora este actuar basado en su apreciación de mayor alcance de logro académico bajo su propuesta. Cabe destacar que la opinión de los estudiantes se encuentra ausente en este punto. En este contexto es evidente que las creencias docentes en cuanto a la enseñanza de lenguas juegan un rol predominante sobre la interacción participativa de sus estudiantes, pues según Jiménez (2014) el poder colaborativo se despliega bajo la condicionante que este sea en un marco de respeto, apoyo, dialogo y participación mutua; factores que no son mencionados por los docentes al momento de tomar la decisión de agrupar los estudiantes a criterio docente, pues en este impera el crear aprendizaje colaborativo en base a dominio lingüístico. En este punto Jiménez (2014) apunta que quienes ostentan mayor poder lingüístico en la clase de lenguas también gozan de mayor poder conferido por sus pares al demostrar habilidad para desenvolverse en otro idioma. En este contexto los estudiantes con mayor nivel lingüístico ostentan mayor poder que sus pares en el trabajo colaborativo, dado que el conocimiento es una manifestación de poder (Bourdieu y Passeron, 1970; Jiménez, 2014), por lo tanto, en esta decisión docente de agrupar por niveles lingüísticos a estudiantes con bajo y alto nivel también debe tomar en cuenta las variables valóricas mencionadas anteriormente por Jiménez (2014) para que esta relación pueda ser mayormente democrática y no fomente el dominio de unos sobre otros.

Con estos antecedentes en cuanto a poder es posible señalar que se ratifica la premisa donde el profesor siempre tendrá poder sobre la interacción de aula, no obstante, esta puede ser tan democrática como sea posible (Richard-amato, 2010). Para ello, la arista de poder tiene relaciones evidentes con la interacción comunicativa por cuanto para que esta pueda ser horizontal deben existir características del poder que permitan su desarrollo, tales como las aquí ya mencionadas y que apelan a 1. Promover la participación y empoderamiento de todos los estudiantes en el desarrollo de la clase, invitando a asumir roles y dar voz a quienes se encuentran excluidos; así como también resulta imperativo: 2. crear espacios dialógicos en la toma de decisiones, al conformar grupos de trabajo, por ejemplo. Para concluir esta parte de la discusión, cabe señalar que el docente es quien ostenta el poder para propiciar las condicionantes conducentes a los cambios mencionados; como bien señala Rockwell (2006) la autoridad reside oficialmente en el maestro.

### **4.3 Creencias sobre Participación**

Finalmente, en cuanto a creencias sobre participación es posible enmarcar estas en dos grandes grupos: por un lado, los participantes creen que existen ciertas condiciones que favorecen la participación estudiantil, tales como una interacción horizontal y posturas sobre el poder docente que se enmarcan en promover aquella línea. Por otra parte, igualmente existen prácticas que representan barreras para poder desarrollar una participación efectiva de todas y todos en el aula, tales como: la prevalencia de una comunicación vertical, el empleo de un código lingüístico aún no desarrollado por todos los hablantes, y el enfoque Adultocentrista que determina la agenda académico-curricular de los estudiantes como sujetos dominados.

#### **4.3.1 La retroalimentación como un factor de participación**

En relación con las creencias que apuntan a propiciar mayor participación estudiantil, es posible evidenciar que la retroalimentación resulta clave para ligar participación e interacción. Por cuanto los docentes señalan que para que exista participación debe existir predominantemente un clima de interacción horizontal, lo que a su vez refuerza los postulados de López (2007) sobre la importancia de una interacción participativa para que exista aprendizaje. Asimismo, el énfasis en la retroalimentación, a través del uso de preguntas a los estudiantes revalida el uso de los intercambios siguiendo el modelo IRF (teacher-initiation by questioning, student-reponds, teacher-follow-up or feedback) descrito por Mercer (2010), el cual ha sido largamente comprobado como un modelo de interacción típico en las interacciones entre docente y estudiante que permite analizar su discurso. Es posible notar esta característica cuando un docente reflexiona sobre como podría modificar su forma de usar las preguntas en clase:

al momento de contestar una duda quizás contestárselas a todos de manera general, sabes que la compañera dijo esto, y a ustedes no les hace ruido, o a ustedes si les hace ruido, por qué creen ustedes que... entonces como que hacerlos partícipe de la duda que tenía la compañera. (cita 4:89)

En este contexto la importancia de la retroalimentación radica en la validación de los hablantes, tanto docentes como estudiantes, en un contexto comunicativo donde ambos encuentran instancias para producir mensajes, contrario a lo que tradicionalmente ocurre en un aula universitaria tradicional, donde quien emite la mayoría de los mensajes es el docente (Imbernón, 2009). De igual

manera, los docentes ponen énfasis que todos los estudiantes puedan participar de las interacciones de aula, lo que intentan promover eligiendo prácticas de aula y evaluaciones que apuntan al trabajo colaborativo, que según Johnson y Johnson (1989), representa simultáneamente la mejor manera de sacar provecho del capital humano presente en el aula y promover la participación efectiva de todas y todos.

#### **4.3.2 Promover el trabajo colaborativo como un puente entre: comunicación, empoderamiento y participación estudiantil**

En esta línea, el hecho que los docentes apunten el trabajo colaborativo como una herramienta importante dentro de su práctica valida su creencia sobre el idioma visto como un fenómeno construido socialmente, lo que por un lado, refuerza la idea de Vigotsky (1934) con la construcción de significados de manera compartida y el dejar que los estudiantes se empoderen de su conocimiento y el proceso de aprendizaje, por otro lado, para que esto ocurra el docente adquiere un rol predominantemente de guía mas que un controlador, lo que en su percepción resulta clave para que los estudiantes se sientan incentivados a participar.

lo que he tratado de hacer es otorgar diferentes espacios para el aprendizaje y, entender que, que esta cuestión [aprender otra lengua] no va pa' allá y pa' acá no más (...) que no se genera de profesor a estudiante y hay, [que] reconocer capitanes o reconocer líderes, académicos en este caso, es importante y hacerlos, por ejemplo, trabajar en grupo, de intencionar estos grupos de tal manera que queda alguno que quede como guía que sepa bastante con algunos que son más débiles pa' que se genere este aprendizaje que no es vertical sino que es horizontal (cita 2:50)

Este panorama es finalmente congruente con la idea que el docente no debe controlar cada aspecto del aprendizaje, y más bien, estos deben dejar fluir el poder en beneficio del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como también, estar conscientes que ellos representan figuras de poder en si y este debe ser compartido en un marco dialógico, empoderante y participativo para sus estudiantes (Hart, 2011; Zinga y Styres, 2018).

A su vez, otro factor que según los docentes favorece la participación es la cercanía con los estudiantes, que se logra mediante simples prácticas, tal como llamarlos por su nombre. En este sentido, dicha práctica legitima lo que dentro de la pedagogía inclusiva Aisncow (2002) alude como

el hecho de validar al otro en cuanto se le reconoce como miembro de la comunidad de aprendizaje como un igual. Por ende, el efecto positivo que produce esto es asimismo un indicador de una pedagogía tendiente a propiciar la participación, y no tan solo aquello, como señala Mayoral-Valdivia (2016) resaltar la importancia de factores anexos como la edad, procedencia e intereses de quienes están presentes constituye un factor propio de la complejidad y autenticidad de un curso de inglés para fines específicos (IFE o ESP). Por lo tanto, es posible vincular el diseño de estos cursos como una fuente de prácticas tendientes a mayor inclusividad en el aula.

Otro punto aquí presente es la empatía que los docentes estipulan como factor clave para propiciar la participación. En este punto señalan que los estudiantes con menor nivel lingüístico al inicio de la asignatura tienden a una baja participación, percepción que confirma lo que Hall y Cook (2013) apuntan como un factor inherente a los mayores niveles de ansiedad presentes en estos hablantes. Para enfrentar aquella situación los docentes apuntan a desarrollar estrategias como permitir el uso de la lengua materna (L1), español, (Hall y Cook, 2013) en conjunto con enfatizar el uso de refuerzo positivo, lo que según Díaz y Guerra (2012) denotaría un enfoque primordialmente comunicativo para enseñar idiomas, donde los errores son vistos como oportunidades de aprendizaje y consecuentemente los docentes optan por recalcar los logros más que las deficiencias de los estudiantes.

A su vez, la adaptabilidad está presente entre las creencias docentes al momento en que señalan la importancia que tienen para ellos adaptar y escuchar a quienes muestran reticencia a su propuesta de enseñanza. Este principio de adaptabilidad guarda relación con la idea de dar voz al estudiante, dado que la evidencia sobre pedagogía participativa apunta a que el contexto educacional permita la existencia de su derecho a voz y ser escuchados en cuanto a sus intereses, percepciones y opiniones sobre lo que ocurre en su entorno social y bienestar emocional, lo que solo puede ocurrir en espacios de diálogo, validación, entendimiento y criticidad, es decir, de participación (Hart, 2011; Jiménez, 2014; UNESCO, 2017; UNICEF, 2018). Algunas ilustraciones de este fenómeno se pueden encontrar en afirmaciones docentes como: “me gusta el perfil del estudiante porque hay un estudiante con el que es muy grato hacer la clase, es un estudiante súper crítico, que siempre esta opinando, que siempre tiene algo que decir” (cita 3:8) así como también “los [estudiantes] de esta carrera me decían “profesor por qué voy a ver una guía de antropología [carrera distinta a su área de estudios], ¿qué es esto para mí?” (cita 4:16)



Por ende, resulta satisfactorio presenciar que la retroalimentación y la validación de los estudiantes se encuentre activamente presente entre las creencias docentes, lo que demuestra que este grupo de participantes no se adscribe a las prácticas pedagógicas meramente transmisivas ya descritas por Imbernón (2009), lo que permite enlazar la participación y la comunicación como dos aspectos latentes en la enseñanza y que están ineludiblemente ligados a fin de que se produzca aprendizaje.

#### **4.3.3 Obstáculos para la participación estudiantil**

Siguiendo con esta discusión, es posible identificar que dentro de las creencias docentes existen ciertos fenómenos que representan obstáculos para promover la participación estudiantil en su aula, tales son principalmente: comunicativos, con un bajo dominio lingüístico entre los estudiantes y el uso exclusivo de la lengua meta (L2) inglés en la asignatura a nivel inicial; actitudinales, como el miedo al fracaso, la vergüenza, y temor a hacer el ridículo entre los estudiantes; democráticos, ante la ausencia de participación estudiantil en el diseño de la propuesta curricular; y logísticos, mediante salas de clase que imposibilitan adaptar esta para que exista un ambiente que inste a mayor interacción.

En cuanto a los obstáculos comunicativos para fomentar una mayor interacción, los docentes dan cuenta mayores dificultades presentes en estudiantes con bajo dominio lingüístico. Esto radicaría en la baja capacidad de producir en el L2 y por ende la imposibilidad de participar en los debates que presenta la clase. En este sentido, Caicedo (2015) apunta que este escenario es común cuando los estudiantes poseen un dominio léxico limitado en L2 o no sienten tener el dominio lingüístico necesario para responder a estas interacciones. A su vez, la baja participación de algunos estudiantes al momento establecer interacciones en la segunda lengua (L2) genera en espacios de silencio o ausencia de producción en este código, lo que a su vez genera tensiones e incomodidad en el docente. Como señala un participante en esta línea:

puedes contar algo de extrema importancia en la lengua objetivo (L2) y puedes ser lo más histriónico que tú puedas ser y aun así hay una parte de tu cerebro que no está prestando atención los pierdes y se ponen a hacer cualquier otra cosa o que están ahí pero no están (cita 2:27)

Al respecto, es necesario reconocer que participar de discusiones usando el L2 representa uno de los desafíos más problemáticos para los estudiantes de un nivel básico de inglés (Dawit y Demis, 2015). Para remediar este problema los docentes intentan compensar esta debilidad de ciertos estudiantes en poder producir al integrar el uso del L1, lo que efectivamente promueve mayor participación. No obstante, llama la atención que la asignatura observada sea un curso de inglés II, precedido de un semestre anterior orientado a potenciar la formación de los estudiantes en este idioma, por ende, en este contexto se espera que los estudiantes puedan efectivamente participar en las interacciones codificadas en inglés. Al respecto, según Black-Hawkings (2014) la participación igualmente guarda relación con propiciar el logro académico, por lo tanto, fomentar el uso del L1 de sobremanera sin promover aún mas el uso del L2 generaría finalmente baja participación estudiantil en la segunda lengua y no propicia el logro académico. Esto es congruente con que si bien el uso L1 resulta beneficiosal para que los estudiantes tengan voz en el aula y puedan retroalimentar al docente, esta herramienta debe tener un uso pedagógico guiado y no dominar excesivamente las interacciones en el aula, dado que el principal objetivo del aula de idiomas y la participación es crear escenarios donde los estudiantes puedan alcanzar el logro académico y promover la interacción en L2 en el caso de ESP (Hall y Cook, 2013; Caicedo, 2015).

Por otra parte, existen algunos factores inherentes al estudiante que determinan una baja participación en el aula, tales como el miedo al fracaso, la vergüenza y hacer el ridículo al momento de interactuar usando la segunda lengua (L2). En esta línea, los docentes declaran que el miedo al fracaso genera problemas en la participación basados en la existencia de respuestas limitadas o un bajo número de interacciones individuales o grupales. Bajo la perspectiva de Asif (2017) esto guarda relación con factores socio culturales y emocionales comúnmente representados en ansiedad al momento de usar la segunda lengua, la que a su vez representa un factor relevante para que no exista participación estudiantil en el aula. Esto genera obstáculos para la participación dado que los hablantes no encuentran el clima adecuado para producir en dicha lengua, lo que representa un obstáculo mayor para lograr aprendizaje. En base a los hallazgos de Asif (2017) el impacto negativo de la ansiedad en la participación estudiantil puede deberse a que las actividades de producción oral instan a mayor ansiedad, producen autoevaluaciones de bajo desempeño y cese en la intención de participar, así como también propicia temor al cometer errores y nerviosismo. Para ello, es imperativo construir un clima de aprendizaje que sea positivo, motivante e inste a comunicar, lo que puede ser logrado a través de actividades en grupo, una comunicación cercana,

un enfoque comunicativo donde los errores sean parte del aprendizaje y donde el docente sea una figura en quien se pueda confiar, demuestre empatía por las emociones que experimentan sus estudiantes al momento de aprender un idioma y haga uso de estrategias que apunten hacia una comunicación dialógica (Rivers, 1987; Bueno y Hernández, 2002; Cabrera, 2003; Asif, 2017).

A su vez, otro factor que impide la participación de los estudiantes es la ausencia de participación estudiantil en el diseño curricular. Dentro de las creencias y acciones docentes es posible notar que los estudiantes reciben una propuesta curricular ya diseñada por sus docentes a cargo de la asignatura. Si bien es necesario mencionar que ellos señalan que las experiencias acumuladas siendo docentes de esta asignatura y los comentarios recibidos por estudiantes que ya la han cursado anteriormente representan un valioso insumo para diseñar el curso, no es posible constatar que exista participación en el diseño curricular de aquellos estudiantes que se encuentran cursando la asignatura al momento del estudio. Tal escenario está descrito en detalle en la siguiente cita de un docente participante:

Desde este año, y respondiendo a múltiples quejas, sugerencias, comentarios, reclamos de los estudiantes, de nosotros mismos, diseñamos un programa que compartiera las mismas habilidades, que las unidades tuvieran las mismas habilidades lingüísticas, los mismos tipos de evaluación pero con contenidos enfocados en cada Carrera (cita 3:40)

Esto hace que los docentes supongan que apelan a los intereses de los estudiantes al plantear temas y habilidades lingüísticas determinadas, sin embargo, la voz de estos últimos no está presente de forma intencional y guiada en el acto pedagógico, por lo tanto, los estudiantes no tienen poder de influir democráticamente en el transcurso de la asignatura. Este panorama según Moreno-lópez (2004) sería contrario a los principios de una pedagogía crítica, pues aquí los estudiantes no encontrarían posibilidad de tomar decisiones sobre su currículo ni reflexionar sobre qué y para qué aprendemos, lo que a su vez perpetúa la figura docente como dominante en una pedagogía unilateral (Giroux, 2001). Dado este escenario, como bien señalan Freire (1970), Richard-Amato (2010), Apple (2011) y Black-Hawking (2014) resulta evidente que para que exista una real participación estudiantil en las aulas observadas los docentes deben ceder poder y abrir espacios de diálogo y participación a sus estudiantes para que así la propuesta pedagógica sea construida participativamente por una comunidad empoderada y crítica de sus necesidades.

En cuanto a la logística de la sala, los docentes señalan que en algunas aulas existe imposibilidad de modificar la distribución del espacio físico en la sala de clase, lo que representa un obstáculo al no poder agrupar a los estudiantes en pequeños grupos de trabajo o propiciar el desplazamiento de estos hacia ciertos sectores del aula. En este sentido, un docente se muestra disconforme con su clase en un auditorio, a lo que señala que “ [en un aula tradicional, los estudiante] hubiesen pasado a la pizarra. Te fijaste que las personas que están acá de la pizarra poco ven, es muy lejos” (cita 2:70). Al respecto, el docente apunta que el uso de la pizarra y otro orden de la sala invitan a usar estrategias más participativas en el aula. Esto es congruente con la visión de Rocca (2010) al señalar que un tamaño de la clase reducido y la existencia de cercanía entre los estudiantes propicia mayores instancias de participación. Por ende, resulta evidente que la institución educativa debe tomar en cuenta que espacios físicos de aula son mayormente idóneos a fin de propiciar una participación de sus estudiantes, pues en la situación actual, y como señala Imbernón (2009), un aula rígida como un auditorio perpetúa la existencia de prácticas docentes tradicionales, de clase expositivas y carentes de espacios inclusivos para el diálogo.

De esta forma, los factores ya mencionados por los docentes son vistos como limitantes para promover la participación natural del estudiante, dado que representan barreras para propiciar una interacción más fluida y enmarcada dentro de prácticas pedagógicas dialógicas y participativas a fin de lograr el aprendizaje.

#### **4.4 Estrategias y recursos docentes para promover la Participación Estudiantil**

En relación con la segunda pregunta de investigación: 2. *¿Qué recursos/estrategias empleadas por el docente en su interacción de aula promueven la participación de sus estudiantes?* es posible determinar y definir 10 acciones concretas que realizan los docentes participantes de este estudio. Tales acciones igualmente han sido analizadas de forma particular en la sección XX creencias sobre Participación Estudiantil en el aula. La tabla a continuación permite mostrar dichas estrategias docentes:

*Tabla 15: Estrategias y recursos empleados por los docentes dentro de su interacción a fin de promover la participación estudiantil en sus aulas.*

<b>Estrategias y recursos empleados por los docentes dentro de su interacción a fin de promover la participación estudiantil</b>	<b>Definiciones y detalles de las estrategias y recursos docentes detectados.</b>
<b>05.1 promover el aprendizaje colaborativo</b>	En este sentido se evidencia la intención docente de promover el aprendizaje colaborativo, predominantemente, entre pares. Para ello, los docentes usan diversas dinámicas de grupo, tales como: (a) el trabajo en torno a proyectos (creación de videos educativos), (b) aprendizaje en grupo o parejas (en la preparación para pruebas o evaluaciones), (c) aprendizaje basado en problemas (en la discusión colectiva sobre uso de normas lingüísticas). Estas acciones buscan promover el trabajo y diálogo entre estudiantes a fin de construir y darle sentido a lo que se está aprendiendo.
<b>05.2 transparentar evaluación a los estudiantes</b>	Esta estrategia apunta a la mayor comprensión de la propuesta docente en cuanto a evaluaciones. Para ello, los docentes: a) explican detalladamente sus instrumentos de evaluación haciendo uso de proyectores y copias electrónicas de sus documentos antes que estas se lleven a cabo. Asimismo, b) dan espacio para el análisis y consulta de los estudiantes sobre el resultado de una evaluación recientemente entregada. Esto llevaría a una mejor comprensión y participación en el currículo.
<b>05.3 Promoción de contenidos cercanos al estudiante</b>	En este sentido se evidencia la relevancia que ponen los docentes al uso de contenidos, es decir, temas o estructuras lingüísticas que apelen a los intereses particulares del grupo de estudiantes que componen su asignatura. Para ello recurren a acciones como: a) plantear ejemplos usando temáticas misceláneas conocidas por los estudiantes (ejemplos: fútbol, películas en estreno, contenidos cursados anteriormente).
<b>05.4 Permitir usar L1 (español) en la clase de ESP.</b>	En este ámbito es posible notar como los profesores permiten y analizan la pertinencia del uso del español (L1) a fin de promover mayor participación en la clase de inglés. Para ello permiten el uso del español cuando un estudiante lo requiere.
<b>05.5 ser escuchado como estudiante</b>	Esta estrategia alude a que el estudiante debe ser escuchado no solamente durante clase, sino inclusive, antes de ingresar a ella desde lo administrativo, ósea, ser escuchado institucionalmente mediante encuestas o elaboración de informes que sirvan como información relevante para que el o la docente conozca detalles sobre origen, aptitudes, u otros antecedentes contextuales de su grupo curso. Para ello los docentes usan: a) un

	informe institucional llamado: “perfil psicoeducativo”. Resulta esencial hacer que esta herramienta sea distribuida y usada activamente por los docentes. Igualmente b) aplican preguntas relativas a la opinión o experiencias personales de sus estudiantes durante la clase.
<b>05.6 Usar retroalimentación positiva</b>	En este sentido los docentes ejemplifican como el uso de la retroalimentación positiva constituye una estrategia que fomenta la participación en el aula, para ello hacen uso de: a) la oralidad y gestos que invitan a que los estudiantes respondan a sus preguntas sobre la clase. Al igual que: b) proponen preguntas abiertas, normalmente sobre el contenido, para ser resueltas colectivamente.
<b>05.7 usar humor</b>	Es posible dar cuenta que los docentes hacen uso del humor en el desarrollo de su clase como una herramienta que influye positivamente en la construcción de un clima de aula mas distendido y seguro para que sus estudiantes puedan interactuar. Para ello: a) hacen bromas en relación con el contenido, b) ejemplifican acciones basados en su propia vivencia en forma de anécdota, c) ríen sobre las contingencias que puedan ocurrir durante la clase. Finalmente, d) dan apertura que los y las estudiantes expresen su humor durante la clase.
<b>05.8 dar tiempo</b>	En este aspecto los docentes indican que es necesario proveer al estudiante de tiempo suficiente para el desarrollo de ejercicios es una actividad, lo que a su vez busca promover la participación de todos estudiantes con diversos niveles lingüísticos del idioma. Para ello: a) indican, de forma oral o escrita, la cantidad de tiempo que tienen los y las estudiantes para desarrollar una actividad de clase. Igualmente, b) circulan alrededor de la sala para acoger dudas puntuales sobre el contenido. Así como también c) reiteran durante la clase próximas fechas de entrega de trabajos.
<b>05.9 usar espacio y recursos de aula</b>	En este punto los docentes hacen uso y planifican sus clases teniendo en cuenta el espacio físico y recursos de aula disponibles, lo que ocurre a fin de propiciar la participación del estudiante mediante el movimiento y uso de recursos tales como: a) la pizarra, permitiendo que estudiantes escriban y desarrollen ejercicios allí. De la misma forma, b) el mobiliario, modificando la sala con tal de propiciar pequeños grupos de trabajo. Finalmente, c) todos los docentes hacen uso de un proyector de imágenes a fin de graficar lo que se está abordando en contenido curricular o equipos de audio.
<b>05.10 reconocer nombres de sus estudiantes</b>	Esta estrategia apela al uso activo e intencional de los nombres de los estudiantes durante la clase a fin de

	<p>propiciar la participación de estos, según los docentes esto propicia la cercanía y empatía entre los participantes. Para ello hacen uso de: a) revisión del registro electrónico de estudiantes que permite acceder a su nombre completo y fotografía de rostro, b) motivan el uso carteles o señales confeccionados por las y los estudiantes durante los primeros días de clase donde establezcan su nombre, c) registrar la lista de asistencia oralmente en cada clase.</p>
--	---

## **Parte 5.- CONCLUSIÓN:**

El propósito de esta investigación ha sido describir las creencias docentes sobre la forma en que estos interactúan con sus estudiantes para así explicar, dentro de dicha interacción, sus dinámicas de poder y participación en el aula universitaria de inglés. En tal contexto, la revisión bibliográfica sobre las tendencias actuales en cuanto a interacción, poder y participación apuntan la necesidad que las y los docentes adopten formas de comunicación mayormente dialógicas, simétricas y participativas con sus estudiantes, de tal forma que estos sean formados profesionalmente de manera integral más allá de los contenidos curriculares. Esto implica adoptar posturas docentes de apertura al diálogo que generen espacios de crítica, reflexión y voz de quienes están presentes en el aula. De esta manera, prestar atención a tal forma de comunicación educativa representa mayor complejidad y rectifica la tendencia tradicional de recibir el conocimiento de forma pasiva y unidireccional desde los profesores en la universidad.

En términos de interacción, las creencias docentes aquí analizadas resultan congruentes con aquellas que apuntan a construir formas de comunicación preponderantemente cercanas y empáticas con el estudiante. Para ello, es relevante destacar la importancia que los participantes han dado a recibir retroalimentación de sus estudiantes sobre sus propuestas didácticas. Asimismo, los docentes participantes no adhieren al fomento de interacciones distantes y mayormente centradas en qué enseñar más que cómo enseñar contenidos académicos en la universidad. En este escenario, las creencias docentes sobre interacción comunicativa refuerzan la idea de poner énfasis y promover una comunicación mayormente dialógica.

En vista de la evidencia y análisis aquí realizado, este estudio ha contribuido con un retrato local sobre como se lleva a cabo la comunicación entre docentes y estudiantes en un grupo de aulas de inglés en la Universidad Austral de Chile. De igual manera, ha sido posible ahondar, por primera vez, en las creencias particulares de docentes en el Centro de Idiomas en materia de interacción, poder y participación, lo que ha posibilitado identificar y discutir un número de estrategias de enseñanza que apuntan a promover mayor participación estudiantil en el aula. Esta evidencia permite hacer una aproximación a cómo se enseña el idioma extranjero en este contexto, así como también, ha permitido dar voz a las creencias y prácticas educativas que motivan la labor docente universitaria en esta área.



En cuanto a la metodología de investigación aplicada, el análisis en conjunto con las y los participantes de sus videograbaciones de aula permitió incentivar una práctica pedagógica más reflexiva y crítica sobre el propio quehacer profesional, entregando espacios de dialogo para que los docentes puedan analizar cómo desarrollan sus clases y proponer el cambio e implementación de nuevas estrategias de interacción, empoderamiento y participación desde su propia autorreflexión. A través de este enfoque la figura docente y sus creencias profesionales resaltan como un actor crucial para producir cambios sociales, presentando el aula como un espacio de antesala relevante en la formación para la vida profesional. Esto último revalida la idea de Moreno (2003) al pensar la comunicación en el plano educativo:

la relación [comunicación] con la educación es estrecha, en tanto que para que se pueda dar esta última el proceso comunicativo debe ser efectivo, es decir, debe considerarse la retroalimentación y el rol de sus actores (educando-educador) en un orden horizontal simétrico.

Por último, desde mi perspectiva como docente e investigador este estudio me ha permitido dar cuenta de la importancia de prestar atención a cómo estamos comunicando con y entre los estudiantes universitarios. Prestar atención a este aspecto permite impregnar nuestra enseñanza de formas de comunicar más cercanas y críticas con nuestros estudiantes, permitiendo y revalidando la necesidad de contar con espacios de aprendizaje en un contexto dialógico, democrático y participativo en la universidad.

## **5.1 Principales implicancias de los resultados:**

En base a los resultados de este análisis y discusión en este estudio, es posible afirmar que explorar las creencias docentes representa un aspecto fundamental para comprender como se produce la comunicación en el aula, así como también, enlazar ésta con otras perspectivas de análisis, tales como poder y participación. Comprender y reflexionar sobre la importancia de fomentar un tipo de interacción determinada permite determinar si las prácticas docentes estudiadas conducen a un tipo de pedagogía que responda a las necesidades actuales en términos de formación universitaria. Como ha quedado manifiesto en este estudio, la necesidad de fomentar un estilo de enseñanza mayormente dialógico, empoderador de los estudiantes y participativo en las aulas universitarias revalida las sugerencias metodológicas encontradas en la literatura al respecto, así

como también invita a complejizar y reflexionar sobre nuestras propias prácticas docentes de manera crítica y reflexiva en conjunto con otros pares a fin de enriquecer la forma de enseñar y aprender unos de otros dentro de la universidad.

## **5.2 Limitaciones del estudio**

Es posible dar cuenta que en este estudio existen las siguientes limitaciones:

**La cantidad de docentes participantes y su diversidad:** en este sentido, el tamaño del grupo de los participantes es reducido en diversidad, sobretodo en términos de género y años de experiencia docente, pues dos participantes son profesores y solo es posible contar con la visión y creencias de una profesora, quienes comparten un promedio de años de experiencia similar. En primer lugar, esto presenta cierta carencia en términos de representatividad de género; en caso de subsanar esta falencia en representatividad, probablemente sería posible ahondar en las creencias de mayor diversidad e incluso abordar esta perspectiva a fin de propiciar conclusiones mas representativas de la población de docentes que enseñan en el contexto aquí retratado. Asimismo, sería igualmente interesante conocer las creencias de profesores con diversos años de experiencia y analizar si este factor influye mayormente en su práctica docente. En la misma línea, resultaría interesante expandir el tamaño de los participantes a profesores que no pertenezcan necesariamente al área de inglés, donde bajo este marco analítico se podría estudiar la percepción de docentes universitarios pertenecientes a otros cursos de idioma, institutos o facultades. De esta manera se podría comprobar si existe alguna relación entre el área de estudio y formación profesional con la forma en que se propicia la comunicación y la participación en el aula universitaria.

**El punto de vista de los participantes en el aula es unidireccional:** En esta investigación las percepciones sobre lo que ocurre en los espacios de aula están únicamente descritas desde la percepción de los docentes, la cual es relativa y aborda solo una perspectiva, más no es posible evidenciar la percepción de los estudiantes en este ámbito. Dada esta situación, sería interesante en el futuro poder conocer tales percepciones estudiantiles para así complementar esta fuente de información con las observaciones de video y las entrevistas a los docentes.

### **5.3 Futuras investigaciones**

Las limitaciones ya señaladas, así como también, las discusiones teóricas de este estudio permiten generar mayores oportunidades de estudio en el ámbito de las interacciones, empoderamiento estudiantil y participación. En este sentido, integrar la visión estudiantil dentro del análisis de la participación resulta pertinente. Para ello, el análisis a entrevistas o cuestionarios a quienes reciben la propuesta docente podría representar un insumo valioso para los docentes y así visibilizar como sus prácticas influyen y son percibidas por sus estudiantes.

Por otro lado, atendiendo a retratar una mayor representatividad de docentes participantes, parece interesante replicar este estudio con docentes de mayor experiencia y que enseñen otros idiomas dentro del Centro de Idiomas. De este modo, resultaría interesante poder explorar si las creencias en cuanto a interacción, poder y participación son transversales a todos los y las docentes de la unidad o si existen variables relativas a los años de experiencia docente, formación inicial, perfeccionamiento, tipo de asignatura, diversidad de estudiantes o variedad de idioma a enseñar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abebe, D. y Tsadik, D. (2015). Causes of Students' Limited Participation in EFL Classroom: Ethiopian Public Universities in Focus, 6, 16.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. Journal of Educational Change. 6. Pp. 109-124. University of Manchester. England. Disponible en: <https://www.humanities.manchester.ac.uk/medialibrary/edutest/files/cee/developing-inclusive-education.doc>
- Ainscow, M., T. Booth, A. Dyson. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.
- Althusser, L. (1988), *Ideología y aparatos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Álvarez de Arcaya, H. (2004). Influencias de la Comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21–32.
- Apple, M. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543850>
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=44750208>
- Asif, F. (2017). The Anxiety Factors among Saudi EFL Learners: A Study from English Language Teachers' Perspective. *English Language Teaching*, 10(6), 160. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n6p160>
- Batenson, G. y Ruesch, J. (1984). Comunicación. Matriz social de la psiquiatría. Paidós. Barcelona
- Bedall-Hill, N., Jabba, A. y Al Shehri, S. (2011). Social Mobile Devices as Tools for Qualitative Research in Education: iPhones and iPads in Ethnography, Interviewing, and Design-Based Research. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 7 (1). Recuperado de [http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/10507/1/Published\\_LWF\\_paper.pdf](http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/10507/1/Published_LWF_paper.pdf)
- Benito, A. y Cruz, A (2007). Nuevas claves para la docencia universitaria: en el espacio Europeo de Educación Superior. 2ª ed. Editorial Narcea. Ciudad: Madrid, España.
- Bennet, K., y LeCompte, M. (1999). *The way schools work: A sociological analysis of education* (3a ed.). New York: Longman
- Black-Hawkins, K. (2014). Researching Inclusive Classroom Practices: The Framework for Participation. SAGE Publications.
- Blanch, S. (2013). El Inglés con Propósitos Académicos e Inglés con Propósitos Específicos. Plan Anual de Actividades Académicas. Inglés Técnico II. Secretaria Académica y de Planeamiento. Universidad Tecnológica Nacional. Argentina.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.
- Brown, D. (2001). Teaching by principles: An interactive Approach to Language Pedagogy. White Plains, NY: Pearson Education – Longman.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje, Visor
- Bueno, C y Hernández, M. (2002). Inglés con fines específicos: entonces y ahora. *Revista humanidades médicas*, 2(1). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202002000100003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202002000100003)

- Buxarrais, M. R. (1989). Análisis de la interacción profesor-alumno como catalizadora del proceso de aprendizaje. *Revista de Educación*, 288, 419–428.
- Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (29), 7–26.
- Caicedo, J. (2015). Teacher Activities and Adolescent Students' Participation in a Colombian EFL Classroom. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 149–163. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.48091>
- Castellanos, F. y Garavito, A. (2007). Las interacciones estudiante-profesor en los procesos formativos de la educación superior. El caso de la facultad de enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana. *Revista Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, Vol 9. N°2. Bogotá, Colombia. Pp. 139-160.
- Chacón, N., Freeman, L., y Brocard, Y. (2015). Propuesta de técnicas participativas para motivar la interacción en las clases de Inglés. *Correo Científico Médico*, 19(3), 506-514. Recuperado en 11 de octubre de 2018, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1560-43812015000300011&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812015000300011&lng=es&tlng=es).
- CINDA, (2007). Propuesta de un modelo para la evaluación del desempeño docente. En *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 157–177). Santiago de Chile: MINEDUC.
- CINDA. (2007). Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Cohen, L., Lawrence, M., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación: En análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*. (346). pp. 15-32 Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_01.pdf)
- Coll, C. y Solé, I. (2001). “Enseñar y aprender en el contexto del aula”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*, Madrid, Alianza Editorial.
- Comeau, R. (1992). Interactive oral grammar exercises. En W.M. Rivers (ed.), *Interactive Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. Pp. 57 – 69.
- Contreras, J. (1990). Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal.
- Contreras, L. (2010, abril). *El modelo orquestal de comunicación. el modelo de comunicación de Palo Alto*. Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco.” Disponible en: <http://www.slideshare.net/laueicont/el-modelo-orquestal-de-comunicacin-el-modelo-de-comunicacin-de-palo-alto>
- Covarrubias, P., y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV (1), 47-84.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications Ltd.
- Delamont, S. (1984). La interacción didáctica. Madrid, Cincel-Kapelusz, pp. 22-23.
- Díaz, C., y Guerra, A. (2012). El discurso del profesor de inglés universitario como instancia de develación de su mundo cognitivo. *Revista Folios*, 35, Pp.17–32.
- Dörnyei, Z. y Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durán, A. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*. 20 (67). Recuperado 18 de octubre de 2018, de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35654966008/html/index.html>

- Edwards, D. y Mercer, N. (2013). *Common Knowledge* (Routledge Revivals). London: Routledge.  
Disponible en: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781136212680>
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Reviews Comptes rendus. Oxford University Press.
- Equipo Claves. (1993). *Técnicas participativas para la Educación Popular I*. Popular. Madrid, España.
- Fairclough, N. (1989). Discourse and power. *Language and power*. New York: Longman. Pp. 42-76.
- Fernández, A. (2017). El recurso didáctico del humor. *Revista Educación*, 41(1), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21451>
- Florian, L. y Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice, *European Journal of Special Needs Education*, 28:2, 119-135
- Florian, L., Black-Hawkins, K., Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools*. 2nd ed. Routledge. Londres y Nueva York.
- Foucault, M. (1976). Nietzsche, Freud, Marx: Michel Foucault - Las redes del poder. Colección Amplitud Clotario Blest. Ediciones Espiritu Libertario. Pp.69-96.
- Foucault, M. (1977). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. Editorial Siglo XXI. Mexico
- Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New Left Review*. 3. Pp. 69–88.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. México.
- Fuertes y Samariño (s.f.) El Inglés para fines específicos: rasgos distintivos. Pp. 248 – 271.
- Gaudin, C., y Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. doi:10.1016/j.edurev.2015.06.001
- Gil, F. (1998), *Sociología del profesorado*, Barcelona, Ariel.
- Giraldo, C., y Vélez, C. (2010). Las interacciones comunicativas en la educación básica secundaria: un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(1), 29–57.
- Giroux, H. (2001) *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. 2a ed. Critical studies in education and culture series. Library of Congress: United States of America.
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 149-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008>
- Granados, A., y María, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 5(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=44750208>
- Gray, D. (2014). *Doing research in the real world* (3rd ed). London: SAGE.
- Gutiérrez, J. (2007). El comportamiento no verbal en el aula. *EPISTEME*, 27(1). Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-43242007000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-43242007000100010&script=sci_arttext)
- Hall, G., y Cook, G. (2013). *Own-Language Use in ELT: exploring global practices and attitudes*. King's College London y Northumbria University: British Council.
- Hart, S. (2011). Learning without limits. En Sheehy, K. (Ed.), Rix, J., Nind, M. (Ed.), Simmons, K., Parry, J., Kumrai, R. *Equality, Participation and Inclusion 2* (pp. 253–267). London: Routledge.



- Heath, Ch. et al. (2010). Video in Qualitative Research. SAGE publications ltd.
- Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 2, Pp. 1–17.
- Hernández, G., y Reyes, M. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula Testimonios de profesores, Perfiles Educativos. 33 (133). Pp. 162-173
- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, 6. Pp. 138-143
- Hill, M. (Ed.). (1997). *Whiteness: A Critical Reader*. New York: New York University Press.
- hooks, bell. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Routledge. Londres y Nueva York
- Hurt, H., Scott, M. y McCroskey, J. (1978). *Communication in the classroom*. Reading, MA. Addison-Wesley.
- Imbernon, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Cuadernos de docencia universitaria. Editorial Octaedro. Universitat de Barcelona.
- Isoardi, M. (2012). *Comunicación: Elementos básicos de la teoría de la comunicación humana* (No. 003925). Universidad de Belgrano: Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Disponible en: <http://repositorio.ub.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3060/3925%20-%20comunicacion%201%20-%20isoardi.pdf?sequence=1>
- Jimenez, P. (2014). Students' use of power in Foreign Language classroom interaction. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 24, 123–141.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1989). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Kershner, R. (2009). "Learning in Inclusive Classrooms." En *Psychology for Inclusive Education: New Directions in Theory and Practice*, edited by P. Hick, R. Kershner and P. Farrell, 52–65. London: Routledge.
- Kim, S. y Elder, C. (2008). Target Language Use in Foreign Language Classrooms: Practices and Perceptions of Two Native Speaker Teachers in New Zealand. *Language, Culture and Communication* (21) 2. 167–185.
- Lapakko, D. (2007). Communication is 93% Nonverbal: An Urban Legend Proliferates. *Communication and Theater Association of Minnesota Journal*. Minnesota State University. 34. (2).
- López, F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. 2ª ed. Narcea. España.
- Macias, E. (2017). *La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de Educación Secundaria*. Universidad de Extremadura. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/5761/TDUEX\\_2017\\_Macias\\_Montero.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/5761/TDUEX_2017_Macias_Montero.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Manzi, J., Gonzalez, R., Sun, Yulan (2011). *La evaluación docente en Chile*. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología. Universidad Católica de Chile.
- Mayoral-Valdivia, P. (2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México*. Tesis de doctorado, Doctorado Interinstitucional en Educación. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- McCroskey, J., y Richmond, V. (1983). Power in the classroom I: The teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32.
- Medina, J. (2018, julio 24). Dr. José Luis Medina: "La enseñanza transmisiva es, por definición, excluyente". Recuperado de: <http://www.uchile.cl/noticias/145279/dr-medina-la-ensenanza-transmisiva-es-por-definicion-excluyente>

- Mehrabian, A., y Ferris, S. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 248-252.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational psychology*. (80). 1-14.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-14
- MINEDUC. (2019). Tramos y progresión en la Carrera Docente. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Ministerio de Educación, Chile. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/carrera-docente-progresion-tramos/>
- Montero, G. (2017). La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de Educación Secundaria (tesis doctoral en psicología). Universidad de Extremadura, España.
- Mora, D. (2009). *Didáctica en el aula y discurso pedagógico: contribución a la creación de identidad nacional, memoria histórica y valoración del patrimonio, sector historia y ciencias sociales, NM2*. (Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Gestión Curricular). Universidad del Bio Bio, Chile.
- Moreno-López, I. (2004). Critical pedagogy in the Spanish language classroom: A liberatory process. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 8(1), 77-84.
- Moreno, L. (2004). La Comunicación en la Educación Formal. *Razón y Palabra*, (37). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n37/lmoreno.html>
- Muñoz, C. (2006). Age and the Rate of Foreign Language Learning. *British Library Cataloguing*. Trinity College, Dublin. Irlanda. P. 33
- Nola, R. y Irzik, G. (2005). Philosophy, science, education and culture. *Science & technology education library*.
- OCDE y Banco Mundial. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ortiz, E. (2006). ¿Cómo investigar la comunicación y el aprendizaje en el aula? Capítulo N°3, del libro “Comunicarse y aprender en el aula”. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. XI No. 5, 2006. Director del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES), Universidad de Holguín.
- Padrón, G. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 347-362.
- Pegalajar-Palomino, M. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 659-676.
- Penfield y Roberts. (1981). *Speech and Brain mechanisms*. Princeton University Press.
- Ramírez, J. (2011). Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje. *Proyectos de investigación pedagógica*. Universidad Alberto Hurtado.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, (28), 108. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española* (23.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Richard-Amato, P. (2010). *Making it happen. From interactive to participatory language teaching: evolving theory and practice*. 4th ed. Pearson: Longman.
- Rivers, M., (1987) *Interaction as the key to teaching language for communication*. En W.M. Rivers, (ed.), *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press



- Rizo, M. (2005, Agosto). *La dimensión de la interacción en la Comunicología. Fuentes teóricas para su exploración*. Presentado en el Seminario hacia una Comunicología posible. Sesión III. Disponible en: <http://slideplayer.es/slide/94038/>
- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista Da Associação Nacional Dos Programas de Pós-Graduação Em Comunicação*. Disponible en: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>
- Rocca, K. (2010). Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review. *Communication Education*, 59(2), 185-213. doi: 10.1080/03634520903505936
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, (44), 13-39. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200002>
- Rubio, M. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. Visto en: [http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero\\_46/MARIA\\_DEL\\_CARMEN\\_RUBIO\\_OSUNA\\_02.pdf](http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_DEL_CARMEN_RUBIO_OSUNA_02.pdf)
- Sacristán, G; Pérez-Gómez, A. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Saikko, V. (2007). *Different student-strategies for interactional power in the IRF pattern in an EFL classroom*. University of jyvaskylä.
- Sanchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo*, 4. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/4/004\\_Sanchez.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf)
- Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo*, 4. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/4/004\\_Sanchez.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Sanchez.pdf)
- Sanchez, G. (2008). los modelos pedagógicos utilizados en la enseñanza de las ciencias. Extraído desde: <http://www.seduca2.uaemex.mx/ckfinder/uploads/files/modelos.pdf>
- Schnaider, R., Zarwosky, M., Llamazarez, K. (2004). *Comunicación para principiantes*. Era Naciente. Buenos Aires, Argentina.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching & Teacher Education*, 27, 259-267.
- Selem, J. (2011). En el ámbito universitario: ¿siempre que un docente enseña, sus alumnos aprenden?. En XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Pp. 187-190
- Shulman, L.S. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en M.C. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza*, I. Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Paidós.
- Silva, V. (2008). *Teorías de la comunicación en América del Sur: historia, actualización y prospectivas*. Institut de la Comunicació UAB.
- Slimani, A. (2001) Chapter 18: Evaluation of Classroom Interaction. En Candlin, C. y Mercer, N. (Eds.) *English Language Teaching in its Social Context* (Pp. 287-305). London: Routledge.
- Stevick, E. (1982). Humanism. 113 - Humanistic approaches: an empirical view. The British Council. ELT documents. P.8
- Tannen, D. (2000). Wears jump suit. Sensible shoes. Uses husband's last name. En K.E. Rosenblum, y T. C. Travis (Eds.), *The meaning of difference: American constructions of*

- race, sex, and gender, social class, and sexual orientation* (pp. 256-259). Boston: McGraw Hill.
- Thomas, G. (2013). *How to do your research project*. University of Birmingham. SAGE publications.
- Thomas, N., y Percy-Smith, B. (2010). Introduction. En B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. Pp. 1–8. London, UK: Routledge.
- Thompson, N. (2003). Theoretical foundations. En Thompson, Neil, *Promoting equality: challenging discrimination and oppression*. Pp.6-43, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- UACH. (1995). Aprueba proyecto de creación del Centro de Idiomas de la Universidad Austral de Chile. Resolución 203. Vicerrectoría Académica. Valdivia, Chile.
- UACH. (2007). Modelo educacional y enfoque curricular de la Universidad Austral de Chile. Dirección de estudios de pregrado. UACH. Disponible en: [https://www.uach.cl/uach/\\_file/modelo-educacional-y-enfoque-curricular.pdf](https://www.uach.cl/uach/_file/modelo-educacional-y-enfoque-curricular.pdf)
- UACH. (2018). Conoce la UACH [academic website]. Recuperado de <https://www.uach.cl/admision/principal/conoce-la-uach>
- UACH. (2018). *PLAC 029: Programa de asignatura*. Valdivia, Chile.
- Uña, O. (2000). Teorías y modelos de comunicación. *Praxis sociológica*. Vol. 5. Universidad de Castilla. Pp. 33 - 80
- UNICEF. (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago de Chile.
- United Nations (UN). (2015). 1948's Universal Declaration of Human Rights. Article 26. United Nations. P. 54. Disponible en: [http://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr\\_booklet\\_en\\_web.pdf](http://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf)
- Vitello, S. y Mithaug, D. (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade
- Walsh, C. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala, *International Journal of Lifelong Education*, 34:1, 9-21, DOI: [10.1080/02601370.2014.991522](https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522)
- Watzlawick, P., Bavelas, J. y Jackson, D. (2002). *Teoría de la comunicación humana*. Herder Editorial, S.L. Barcelona.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers*. London, Hodder and Stoughton.
- Wilkins, D. (1974). A communicative approach to syllabus construction in adult language learning. *Modern Languages in Adult Education*, EESI Symposium 57, 10. Strasbourg: Council of Europe.
- Willis, S. (1997). Sharing Control in the Classroom. *Education Update*, 39 (6), 7.
- Wink, J. (2000). *Critical pedagogy: Notes from the real world* (2nd ed.). New York: Longman.
- Winkin, Y. (1994) *La nueva comunicación*, Barcelona: Kairos.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2<sup>nd</sup> ed. SAGE publications. London, England.
- Zinga, D., y Styres, S. (2018). Decolonizing curriculum: Student resistances to anti-oppressive pedagogy. *Power and Education*, 0 (0), Pp. 1-21 <https://doi.org/10.1177/1757743818810565>