



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA



Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

“Alfonso Vélez Pliego”

Posgrado en Ciencias del Lenguaje

“Relaciones de Poder en el Discurso del Aula de la Educación Superior”

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN CIENCIAS DEL

LENGUAJE

PRESENTA:

Rosalía Juana Genis Velázquez

DIRECTORA:

Dra. Patricia Natividad Preciado Lloyd

Comité Tutorial:

Dra. Louise M. Greathouse Amador

Dra. Beatriz Gutiérrez Mueller

Septiembre 2022

Agradecimientos

Quiero agradecer a la vida, es decir, a Dios, por haberme permitido colmar este sueño. A mis padres Jorge y Rita por su amor y su apoyo incondicional. A mis hermanos: Rita, Jorge, Luz María y Eduardo, por compartir y estar siempre en mis triunfos y fracasos. A mis hijos Max, Luigi y Mara por hacer de mi existencia una experiencia maravillosa y ser la luz que siempre ilumina mi sendero.

Un agradecimiento especial a las Doctoras Louise Greathouse Amador y Beatriz Gutiérrez Mueller por su respaldo y consejos para culminar este trabajo.

Dedicatoria

Deseo dedicar esta tesis a todas las personas que a través de su generosidad tienden puentes para que los demás florezcan; en especial, y con infinita y sincera gratitud, a mi amiga y maestra Patricia Natividad Preciado Lloyd.

El adversario estratégico es el fascismo... el fascismo en todos nosotros, en nuestra cabeza y en nuestro comportamiento cotidiano, el fascismo que nos hace amar el poder, desear la misma cosa que nos domina y nos explota.

Michel Foucault

Tabla de contenido

<i>Resumen</i>	9
<i>Abstract</i>	10
<i>Introducción</i>	11
Capítulo 1: Modelos mentales y las relaciones de poder en el aula	13
1.1 Panorama general sobre las relaciones de poder en el aula	15
1.2 Problema de investigación	17
1.3 Razonamiento	18
1.3.1 Gestión de poder en el aula.....	19
1.4 Objetivos y preguntas de investigación	21
1.4.1 Preguntas de investigación.....	21
Capítulo 2: Marco conceptual	23
2.1 El poder y las relaciones sociales	23
2.1.1 El ejercicio del poder y su manifestación en el aula.....	29
2.1.2 El ejercicio de poder en el aula desde la comunicación no verbal.....	33
2.2 El Análisis crítico del discurso	39
2.3 Representaciones sociales o modelos mentales	45
2.4 La Lingüística sistémico funcional	50
Capítulo 3: Metodología	57
3.1 Descripción del estudio	57
3.2 Caracterización de la investigación	58
3.2.1 La investigación cualitativa	58
3.2.2 Tradición etnográfica en la investigación cualitativa	59
3.2.2.1 Etnografía en el aula	60
3.3 Descripción del contexto de estudio	63
3.3.1 Centro de lenguas (CELE) facultad de lenguas BUAP: historia, visión, misión	63
3.3.2 La función del centro de lenguas.....	64
3.4 Descripción del corpus	64
3.5 Instrumentos para recopilar información	65
3.5.1 Selección y preparación de instrumentos para recopilar información	65
3.5.1.1 Primer instrumento: cuestionario	65
3.5.1.2 Segundo instrumento: formato de observación.....	65
Capítulo 4: Hallazgos	66
4.1 Análisis desde la orientación etnográfica	67
4.1.1 Informe etnográfico.....	69
4.2 Análisis de las respuestas al cuestionario desde la LSF	73
4.2.1 Análisis de legitimidad en relación a procesos.....	76

4.3 Análisis sistémico funcional de la representación verbal de la experiencia en el aula	77
4.3.1 Experiencia positiva de las mujeres.....	78
4.3.2 Experiencia positiva de los varones.....	78
4.3.3 Experiencia negativa de las mujeres.....	78
4.3.4 Experiencia negativa de los varones.....	78
4.3.5 Significado de la recurrencia en el uso de procesos materiales	79
4.4 Análisis de respuesta a la pregunta ¿cuál es la primera función de un maestro?	80
4.5 Describe brevemente al mejor y al peor maestro que has tenido.....	81
4.6 Los hallazgos a la luz del ACD.....	81
<i>Conclusiones</i>	<i>84</i>
5.1 Consenso y legitimación	85
5.2 La interacción en el aula	90
5.3 Significado	93
5.4 Limitantes.....	96
<i>Apéndices</i>	<i>104</i>
Apéndice 1. Herramienta de investigación: cuestionario.....	104
Apéndice 2. Formato de observación.....	106
Apéndice 3. Recursos lingüísticos figura de autoridad	107
Apéndice 4 Recursos lingüísticos experiencias	108
Apéndice 5. Principal función del docente	110
Apéndice 6: mejor y peor maestro.....	112
Notas de campo	116
Resumen de las observaciones hechas el día 13 de noviembre 2019	116
Resumen de las observaciones hechas el día 15 de noviembre del 2019.....	119
Resumen de las observaciones hechas el día 20 de noviembre del 2019.....	122

Figuras:

Figura 1. Tipos de actitud (White, 2005)	54
Figura 2. Tipo de actitud: afecto (White, 2005).....	54
Figura 3. Tipo de actitud: juicio (White, 2005)	55
Figura 4. Tipo de actitud: apreciación (White, 2005)	55
Figura 5. Tipos de procesos (Halliday, 1994)	56

Tablas:

Tabla 1	69
Tabla 2	74
Tabla 3	77
Tabla 4	79
Tabla 5	80

Resumen

El presente trabajo de investigación estudia la interacción comunicativa en el aula de una universidad pública ubicada en el centro de México. Su finalidad es examinar la figura del docente desde una perspectiva centrada en las relaciones de poder que se suscitan en una situación educativa en el contexto bajo estudio, para contribuir a formar ciudadanos abiertos a la posibilidad de cambio mediante su participación social. La pregunta planteada en esta investigación es: ¿Cómo representan los alumnos, a través de su comunicación verbal y no verbal, el poder del maestro en el aula? Para responder a esta pregunta, el trabajo se fundamenta en las aportaciones de estudiosos y practicantes del Análisis Crítico del Discurso. De acuerdo con esta postura, se destaca la noción de ‘modelo mental’ entendida como la internalización de patrones de acciones y usos del lenguaje que conduce a la interiorización y naturalización de actitudes y valores que afectan la estima social y la práctica educativa de los participantes en el aula. El diseño del procedimiento analítico se nutre de la etnografía y del análisis del lenguaje de acuerdo con la propuesta de la Lingüística sistémica funcional y de la Teoría de la valoración.

La expectativa de este estudio es la de contribuir a una discusión que permita mejorar prácticas educativas tanto en la modalidad presencial como virtual que debido a la pandemia por Covid 19 ha tenido que ponerse en marcha. Ambas prácticas involucran supuestos en torno a la interacción académica y su incidencia en la emotividad, factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

This thesis document addresses classroom interaction conducted in a public university located in a central state of Mexico. Its purpose is to examine the role of instructor from a perspective focused on the power relations that emerge in educative situations in the context under study. The question addressed in this investigation is How do students represent, in verbal and non-verbal mode, the power of instructors in classroom situations?

Conceptualization and methodology of this research is based on the tradition developed by practitioners of Critical Discourse Analysis, where the notion of Mental Model is understood as internalization of patterns of actions and language use leading to internalize and naturalize attitudes and values that affect social esteem of classroom participants. The methodological design is informed by Classroom Ethnography and language analysis in accordance to Systemic Functional Linguistics and Appraisal Theory.

The expected outcome of this study is to contribute to the discussion on better educative practices, which due to the critical situation derived from the Covid 19 pandemics have challenged assumptions concerning academic interaction as emotion is highlighted as a factor that connects the teaching process to the learning process.

Introducción

La presente investigación fue motivada por la reflexión en torno a la práctica personal como docente. Años de experiencia en la enseñanza del francés en tanto lengua extranjera dirigida a estudiantes de educación superior inscritos en las múltiples disciplinas que se imparten en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, me han brindado la oportunidad de conocer de manera directa e indirecta las opiniones de estos con respecto a algunos docentes a cargo de su formación como profesionales.

Una de las labores educativas es la de promover el desarrollo de destrezas relacionadas con la adquisición del saber. Esta tarea suele pasar por alto las habilidades sociales necesarias que permiten, a través del respeto y la cordialidad, aprender de una manera eficaz.

Por lo anterior, este trabajo pretende analizar cómo estas creencias influyen en la creación y dinámica de los espacios destinados a la generación del conocimiento. De este modo, contribuir de manera fundamentada al reconocimiento del ‘modelo mental’ que, a mi parecer, subyace en la práctica docente mexicana, sobre todo en el ámbito de la universidad pública. Lograr esto requiere de una indagación y clarificación de las prácticas educativas recurrentes en el ámbito interpersonal que se suscitan en un salón de clases y subrayar cómo estas contribuyen también a la generación del conocimiento.

Este análisis se centra en la problemática en torno a las relaciones humanas, de manera particular en el manejo de recursos comunicativos en el proceso educativo. Se reconoce las aportaciones de la pedagogía como disciplina valiosa y necesaria; sin embargo, la búsqueda realizada vincula mayormente el desarrollo del saber con antecedentes que tienen que ver con la cultura y que de manera velada tienden a influir en las prácticas sociales que se llevan a cabo en el aula.

La situación sanitaria derivada por la pandemia Covid 19 ha obligado a revisar de manera urgente los recursos desarrollados en otras latitudes para la educación en espacios virtuales. Sin dejar de lado estas aportaciones, en este trabajo se retoman nociones de la educación presencial que pueden dar pautas para lograr el cambio en la forma de relacionarse en el salón de clases universitario y a partir de ello contribuir también al desarrollo de la educación virtual.

Capítulo 1: Modelos mentales y las relaciones de poder en el aula

Esta investigación se originó en el supuesto de que los alumnos de educación superior ingresan al aula con ideas preconcebidas acerca del docente y de su propio desempeño como estudiantes. En este imaginario, con frecuencia el docente es visto como un agente que administra, organiza y provee el conocimiento. En contraste, el papel del alumno no se visualiza de manera activa, antes bien, solo como un receptor del saber del maestro. Estas ideas, expectativas, o imaginarios pueden ser catalogados en términos de Van Dijk (2008) como ‘modelos mentales’, entendidos estos como la representación (subjetiva) de eventos específicos; las actitudes e ideologías previas (compartidas con otros miembros del grupo) que influyen en el discurso de la gente; así como sus experiencias. Son concebidos de igual modo como la interpretación personal de los acontecimientos que constituye la base de la acción específica de los individuos en sus diversas prácticas sociales.

Un mayor acercamiento permite comprender esta noción también como una huella o vestigio de experiencias previas de los individuos; es decir, como un producto de la vida social común que moldea el entendimiento y desempeño en situaciones concretas.

El propósito de esta investigación es el de identificar el modelo mental que prevalece en el aula pública universitaria mexicana donde la figura de autoridad del docente y la legitimación de esta figura por parte del alumnado son expresadas a través de prácticas de interacción comunicativa tanto verbal como no verbal y que regulan la dinámica socioafectiva del salón de clases.

En esta exploración, se asume que la educación no tiene que ver exclusivamente con la transmisión del saber o del conocimiento. La experiencia en el aula refleja en un primer momento las relaciones que se generan entre los actores de la educación: el alumno y el

instructor, los instructores y sus autoridades, las autoridades y la sociedad. Se asume asimismo que la estructura del orden social obedece a un sistema en el que las jerarquías conllevan relaciones de poder establecidas de acuerdo con una cultura determinada.

En este acercamiento preliminar es necesario señalar también que toda interacción social, particularmente la adquisición del conocimiento formal está mediada por el lenguaje desde sus dos modalidades principales: verbal y visual. Estas operan en un complejo marco de relaciones que determinan quién maneja, como actores en el proceso educativo, los distintos tipos de recursos o bienes que pueden ser concretos como el dinero, o abstractos como el conocimiento y el prestigio.

Los presupuestos anteriores sirven para esbozar la perspectiva general de este trabajo: una mirada que intenta reconocer las relaciones de poder que se ponen en juego en las situaciones del aula de educación superior dentro de un contexto más general que aborda lo social. Al esclarecer las finalidades del aula en términos de un espacio en el que el objetivo es aprender de manera sistematizada, el paso siguiente es tomar en cuenta la complejidad de esta situación y su efecto en el ámbito social.

En la vida cotidiana de un salón de clases –en la que la adquisición del conocimiento es el objetivo principal– se entretajan otros fenómenos relacionales (socioafectivos), entendiendo estos como vínculos entre lo social y lo cultural en un sentido macro; y como la interacción comunicativa en un sentido micro. Se asume entonces que la complejidad de estos fenómenos se manifiesta en las prácticas ejercidas en el aula y en las prácticas comunicativas que instrumentan los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Las preguntas preliminares que orientaron esta búsqueda son: ¿Cómo abordar la complejidad de los fenómenos relacionales? ¿Cómo delimitar el rol o papel que juegan los

principales participantes (docente y estudiante) de la situación de aula? ¿Cómo se realizan o cumplen estos papeles?

Para dar cuenta de este proceso indagatorio, este capítulo se propone justificar la selección del tema y el procedimiento elegido para abordar su complejidad. Se plantea como objetivo reconocer la dimensión afectiva que predispone la relación maestro-alumno en la interacción educativa y el término de ‘relaciones de poder’ como noción que permite identificar factores que determinan aspectos de orden subjetivo como lo son la emoción y el juicio en el sentido de estima social.

1.1 Panorama general sobre las relaciones de poder en el aula

En el apartado introductorio se mencionó que la perspectiva elegida para abordar el presente estudio no necesariamente coincide con los preceptos de la pedagogía. También se anticipa que esta investigación no aborda aspectos determinantes del sistema administrativo escolar. Sin dejar de reconocer la importancia de estos enfoques, este trabajo intenta mantener una visión que contempla el proceso educativo como un fenómeno más bien de índole cultural en su manifestación social e individual; de lo cual se deriva una orientación hacia sus vínculos afectivos. La perspectiva se bosqueja a partir de la noción de relaciones de poder que a lo largo de este trabajo será definida e ilustrada.

El estudio de los acontecimientos en el ámbito educativo suele limitarse a la investigación de las condiciones físicas o materiales que prevalecen, o a censos de población, hacinamiento, o deserción; también suelen referirse a los niveles de aprovechamiento o bajo rendimiento escolar (Maya et al., 2012). Sin dejar de reconocer que la atención a estos aspectos es necesaria, también es importante señalar que se presta poca atención a los fenómenos de orden relacional en el

difícil plano en el que confluyen lo psicológico y lo comunicativo. Estos elementos permean el micro contexto del aula.

Otro componente para tomar en consideración en el presente estudio es que a pesar de la tendencia emergente hacia la investigación de percepciones, actitudes y conductas que presentan los alumnos o los maestros en los contextos educativos, la atención suele estar dirigida al desarrollo de competencias y habilidades para la construcción de conocimiento. A partir de estas consideraciones se asevera que hay pocos estudios en torno a lo que se denomina ‘fenómenos relacionales’ es decir, los vínculos entre lo social y lo cultural, y la interacción comunicativa. El modelo mental constituido sobre la base de creencias que enmarcan la noción del papel de autoridad del maestro y el apego a este papel por parte del alumnado predispone asimismo las relaciones de autoridad legítimas que subyacen a la interacción en el aula de educación superior.

Para fundamentar las aseveraciones anteriores, la investigación se nutre de manera inicial de las propuestas de Paul Watzlawick (1986) desarrolladas en el marco de la Teoría de la comunicación humana. Retomamos uno de los axiomas propuestos respecto a la comunicación del ser humano, aludiendo a que todo comportamiento es una forma de comunicación y que, al no existir entre el ser humano el no comportamiento, entonces no existe tampoco la no comunicación. Esto significa que, como miembros del género humano, siempre estamos comunicando algo, sea mediante la palabra o mediante nuestro comportamiento.

El mismo autor señala otro aspecto importante: toda comunicación tiene un nivel de contenido (lo que se expresa) y otro nivel de relación (esto es la manera en que debe ser entendido el mensaje, no en términos de significado de la palabra, sino de la relación entre los interlocutores), lo cual deriva en una metacomunicación. La metacomunicación es una noción que permite referirse a la relación que la persona establece con los otros miembros de un grupo

determinado más allá de lo que se dice. Esta experiencia relacional que se tiene en el espacio áulico y que puede ser armoniosa para algunos y contradictoria para otros, no puede ser dejada de lado en el estudio de los procesos de aprendizaje en el aula.

En esta investigación se explora el discurso en su dimensión macro conformada por lo social y lo cultural; esto es, se examina el uso del lenguaje verbal y no verbal en el salón de clases. El resultado de tal exploración inicial permite identificar las formas en que se ejecutan las relaciones en el aula (acciones y lenguaje). Una vez detectadas, se inspeccionan las maneras en que se constriñen las acciones del alumno y del docente por la posición jerárquica en el salón de clases, y, además, la forma en la que se refuerzan y reproducen los roles asignados por el sistema social.

Para ello, los aportes de la Lingüística sistémico funcional (Halliday y Ruqaiya, 1991) se retoman para esclarecer los vínculos entre lo macro de lo social y lo cultural y lo micro al examinar la situación y la interacción comunicativa. Lo que acontece en el aula se ha abordado de manera directa bajo la conceptualización de prácticas sociales en el marco del Análisis crítico del discurso (en adelante ACD).

1.2 Problema de investigación

En las últimas décadas del siglo pasado se desarrolló el interés por estudiar factores pertenecientes al orden psicosocial que intervienen en el proceso educativo. Entre estos aspectos, podríamos encontrar los de orden relacional, es decir, los fenómenos que surgen cuando el alumno y el maestro entran en contacto: el tipo de interacciones que establecen, los intervalos, silencios, pausas en las diferentes intervenciones comunicativas, e incluso el tipo de interacciones no verbal que forzosamente surgen, pues, como lo señala Watzlawick (1986), son

parte intrínseca de la comunicación. En estos mismos años, el trabajo de Merani (1985) sugirió un enfoque multidisciplinario para estudiar las relaciones propias del sistema educativo tradicional. El autor apuntala que el sistema educativo no debe ser estudiado o analizado desde un solo punto de vista, puesto que las relaciones de este sistema, aunque implícitas al proceso de enseñanza-aprendizaje, no dejan de formar parte sustancial de nuestra organización social.

1.3 Razonamiento

Otro elemento para considerar tiene que ver con el hecho de que los procesos educativos emergen de muy diversos campos y no están exclusivamente supeditados al entorno familiar o escolar. Sin embargo, es posible deducir que gran parte de la vida del ser humano transcurre en un salón de clases, donde al igual que al interior de la familia se llevan a cabo los procesos de formación de los individuos. Estos dos espacios pueden ser calificados como espacios generadores de valores sociales como el respeto, la tolerancia y la paciencia, entre otros.

En el aula, la principal relación es la díada profesor-alumno, misma que surge desde tempranas etapas del desarrollo y perdura a lo largo del crecimiento académico e intelectual de las personas. Es así como el maestro, profesor o docente, representa una figura que conforma un referente vigente y trascendental en el sistema de creencias. Más allá del papel de proveedor o facilitador del conocimiento, este referente está constituido por vínculos afectivos que parecen incidir en el crecimiento académico y psicoafectivo de un sujeto.

El docente participa en el aula con su personalidad y sus maneras de relacionarse con el mundo. Sucede lo mismo con cada uno de los estudiantes que se integran a este espacio social emanado de muchos otros contextos que también han contribuido a su formación y a la demarcación de sus diferentes personalidades.

1.3.1 Gestión de poder en el aula

En el marco de la sociedad y la cultura se van generando determinado tipo de organizaciones cuyas particularidades son el reflejo de la macroestructura. En el sistema escolar– y muy particularmente el aula de la universidad pública– se llevan a cabo eventos relacionales particulares que fortalecen y reproducen los esquemas de lo social. El estudio de esta dinámica se lleva a cabo desde múltiples perspectivas. Este trabajo se inscribe desde la postura del ACD en la que se configura el papel del docente como gestor de poder y/o autoridad.

Desde este análisis es posible vincular la dimensión micro del discurso conformada entre otras cosas por la corporalidad, la conducta, el uso del lenguaje y la actitud, con la dimensión macro que aborda políticas institucionales, y gubernamentales.

Atendiendo esta posibilidad de vinculación, aparecen instancias en las que el papel del docente se configura de manera contradictoria: por una parte, es calificado como sublime, equiparable a la formación familiar; por otro lado, muchas veces su trabajo no conlleva prestigio.

En el imaginario colectivo, la posición del maestro es respetada. Desde el inicio de la formación escolar, hasta la educación superior, hay consenso respecto al papel formativo de los docentes. Esmaeli (2015) describe cómo, en el óptimo de los casos, el maestro, haciendo uso de su madurez personal y espiritual, sabe cómo administrar esta autoridad de la cual ha sido socialmente revestido. En este sentido, el maestro como líder o figura de autoridad tiene la capacidad de recompensar, otorgar privilegios e incluso fungir como figura de referencia emocional al que se le puede rendir respeto o temor y que, por supuesto, es proveedor o generador de emociones como la confianza y la seguridad en sí mismo por parte de los estudiantes.

Sin embargo, pueden existir transgresiones a esta posición de privilegio de la que goza el docente al ser utilizada para la coerción o el control físico y mental de otra o de otras personas, es decir, el poder que le concede la sociedad puede ser utilizado para la instauración del dominio personal.

El poder y cómo se justifica por el otro en un salón de clases es un tema que puede ser abordado por el ACD, ya que en este espacio social pueden tener efecto situaciones de conflicto o abuso del poder. Van Dijk (2009) incluye al docente entre los actores sociales que gozan de poder en sus prácticas y en sus discursos, a los que hace referencia como el poder de las tres “p” (políticos, periodistas y profesores), al tener estos integrantes de la sociedad carta abierta, o como lo denomina Van Dijk, acceso para ejercer el poder, ya sea de forma negativa o positiva.

Van Dijk (2008) concibe el discurso como un hacer continuo y, en este hacer, el lenguaje cumple funciones específicas de la comunicación: expresar, informar, explicar. Sin embargo, el discurso permite asimismo persuadir, manipular, acusar, ordenar, someter y abusar. Para este autor, el objetivo de las personas que ostentan el poder (y por lo tanto el control del lenguaje) debería ser el bien común; no obstante, muchas veces no es así, y es de esta manera que el discurso se convierte en un problema social. Desde este enfoque en el que se problematiza la función comunicativa en un espacio social denominado aula, se retoma la noción de modelo mental para examinar las relaciones interpersonales como efecto del marco o idea que prevalece en la situación bajo estudio.

1.4 Objetivos y preguntas de investigación

Los conceptos arriba mencionados me llevan a formular el siguiente objetivo general de investigación: comprender la interacción en el aula como una práctica social de relaciones de poder.

Para cumplir el objetivo general de investigación será necesario abordar los siguientes objetivos particulares:

1. Realizar un análisis desde la orientación etnográfica de investigación de las manifestaciones no verbales en la diada maestro-alumno para caracterizar las manifestaciones de poder en el aula.
2. Identificar las concepciones del alumnado con respecto a la figura del docente como autoridad.
3. Reconocer sus experiencias vivenciales –positivas o negativas– en relación con el docente como actor social.
4. Examinar el lenguaje a la luz del procedimiento analítico de la Lingüística sistémico funcional para identificar los atributos que los estudiantes universitarios otorgan al docente como figura de autoridad en el salón de clases.
5. A partir del análisis de acciones y lenguaje relacionar las prácticas y discursos que legitiman el poder del docente en el aula.

1.4.1 Preguntas de investigación

Con base en los objetivos planteados en el apartado anterior, este trabajo responderá a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo legitima el alumno a través de su discurso, tanto verbal como no verbal, el uso del poder por parte del docente?

- ¿Qué atributos, tanto positivos como negativos, se otorgan al docente en cuanto figura de autoridad en un salón de clases?
- ¿Qué recursos lingüísticos utilizan los estudiantes para referirse a sus experiencias positivas y negativas, en la conceptualización de la figura del docente?
- ¿Cómo son interpretados estos recursos a la luz del ACD?

En el siguiente capítulo se profundiza en la definición y explicación de los conceptos que dan forma a esta investigación. Para ello, se articulará el marco que sirve como sustento teórico en el que se describe el contexto del aula como un espacio configurado a partir de un modelo mental que predispone las relaciones de poder que serán estudiadas desde un punto de vista lingüístico y relacional.

Capítulo 2: Marco conceptual

Este segundo capítulo tiene como propósito presentar algunas de las posturas teóricas sobre los conceptos claves de la presente investigación. Se abordarán distintas visiones que permitan un acercamiento al estudio de los fenómenos relacionales en el aula, particularmente aquellos que tienen que ver con la diada maestro-alumno y que posibilitan observar cómo se legitima la figura del docente como autoridad.

La primera parte se referirá de manera general al concepto de ‘poder en las relaciones’, para después ir acercándose a las interacciones propias de un salón de clases como contexto de interacción donde se establecen también normas sociales y, por lo tanto, relaciones de poder.

La segunda parte se centrará en lo que concierne al ACD. La tercera abundará sobre la teoría del modelo mental que advierte cómo la comprensión del mundo, así como el uso del lenguaje, están regulados por construcciones mentales psicossocialmente motivadas y que forman parte de la memoria episódica de los individuos.

Finalmente, en la cuarta parte se presenta a la Lingüística sistémico funcional como una herramienta que permitirá la mejor comprensión del fenómeno estudiado, y donde se aborda la lengua como hecho social de comunicación y de interacción, en este caso centrándose particularmente en un contexto concreto como lo es un salón de clases.

2.1 El poder y las relaciones sociales

Hacer referencia al concepto de ‘poder’ es apelar a la obra del pensador francés Michel Foucault (1976, 1978, 1983), quien se interesó por las relaciones que se generan entre el poder y el saber bajo una perspectiva histórica. En su trabajo, rastreó la manifestación de estos conceptos desde el análisis y desmenuzamiento de sistemas sociales como el carcelario, el de salud mental –

particularmente el de la psiquiatría–, y las concepciones de la sexualidad en las sociedades occidentales.

Ciertamente, análisis y referencias previas al poder ya existían en el pasado, baste citar toda la corriente marxista que tiene como objeto de análisis al poder económico-político, o la contribución de Nicolás Maquiavelo sobre este punto en la ciencia política. Sin embargo, Foucault se interesó sobre todo en enfatizar los fenómenos sociales como el de la exclusión que genera el poder en los diferentes ámbitos de la existencia; asimismo, rechazó la concepción de poder tradicional como algo que se posee y se utiliza. Foucault nunca dio, en toda su obra, una definición de poder como tal, quizá por su propia concepción de este al caracterizarlo, sobre todo, como un conjunto de acciones/relaciones; pero sí lo apuntaló como un proceso de sujeción ante todo de índole mental.

El poder, desde su perspectiva, representa más bien un conjunto de relaciones que normalizan, modelan y adecúan al hombre como sujeto social (1976). No es ejercido exclusivamente por los estados o por los sistemas económicos capitalistas o fascistas, sino también a través de los individuos entre sí, los grupos y organizaciones, y por la sociedad en general. El sujeto lo va interiorizando a través del cúmulo de relaciones y experiencias que conforman su historia social, que lo modelan como miembro de diferentes grupos y, finalmente, como miembro funcional de una sociedad específica a través de procesos de amaestramiento, dominación y obediencia (Foucault, 1976).

La ‘normalización’, concepto también ampliamente desarrollado por Foucault (1969), permite poner en buen orden, crear reglas jurídicas –normalmente asimétricas–, establecidas por autoridades competente para regular el comportamiento de los individuos. Este proceso de estandarización incluye también una normalización de orden psicológico que lleva al individuo

(al sujeto, como lo llama el autor) a adaptarse, asimilar y a adoptar juicios –regularmente arbitrarios– que los conducen a comportarse o actuar de maneras preestablecidas.

Estas formas preestablecidas se volverán posteriormente normas de conducta que se van fijando en la mente de las personas a través de la repetición, la ideología, la propaganda y otras fuentes, hasta llegar al punto de considerar estas pautas de comportamiento prefijadas como algo de índole natural. Así, por ejemplo, es normal y hasta natural que un maestro dé la clase, pero asimismo es normal y natural que pueda regañar, castigar o hasta expulsar a algún alumno que así lo amerite, y este último, bien si existen normas institucionales que regulan el proceder del docente, con mucha frecuencia debe ajustarse a su práctica profesional. Para Foucault entonces, el poder está en todas partes y se manifiesta de diferentes maneras y en varios sectores (1976).

El poder legítimo (Van Dijk, 2008), que es el interés de la presente investigación, es considerado como poder posicional y es el poder que otorga una organización o institución. Es la autoridad que se delega y que se ejerce gracias a leyes que lo regulan y que, dado su carácter de legitimidad, debe ser acatado por los que lo reciben y se subordinan entonces al sujeto de poder, es decir, a sus acatamientos y decisiones, sus pautas de comportamiento, sus creencias y, en fin, a su ideología.

Ejemplos de esta manera de visualizar el poder existen muchos. Baste con citar al clásico empleado de alguna institución burocrática que hace con su tiempo y función lo que quiere y que, a pesar de su rango, se puede dar el lujo de manipular a las personas. Así que no se habla en Foucault de la imagen común del político con poder, sino de la misma e inocente convivencia humana que está siempre íntimamente ligada a las manifestaciones de poder que pueden ser analizadas desde un punto de vista crítico de la realidad social.

Para Foucault el concepto de poder se opone al de individualidad y libertad, ya que en la experiencia social los sujetos se enfrentan a pautas constantes que regulan los comportamientos a tal punto que se vuelven intrínsecas y llegan a formar parte de la experiencia psicológica de las personas:

El poder se incardina en el interior de los hombres, realiza una vigilancia y una transformación permanente, actúa aún antes de nacer y después de la muerte, controla la voluntad y el pensamiento en un proceso intenso y extenso de normalización en el que los individuos son numerados y controlados (Giraldo, 2006).

El poder genera asimismo los sistemas de exclusión propios para todo aquel que transgreda o no cuadre con los modelos sociales preestablecidos. El poder, según Foucault, no es una cuestión centralista o maniquea, sino una corriente de fuerzas que fluye en todos los ámbitos sociales (1976).

El impulso de estas fuerzas genera transformaciones, ya que el poder no solamente se ejerce desde los sistemas represivos totalitarios, sino desde la cotidianidad con pequeños gestos y actos, con la disposición de los espacios de los diferentes ámbitos de la movilidad humana y la relación de autoridad entre quien está al frente y quien la recibe.

Esta definición nos permite ver los múltiples espacios en los que dichas disposiciones persisten y que implican una tensión y distensión de las relaciones sociales. Visto de esta manera integral, el poder es un entramado que estructura o condiciona las conductas.

El poder está también vinculado íntimamente al saber, ya que el cambio continuo de este modifica los comportamientos. Actualmente, existen prácticas sociales que en la antigüedad fueron incluso satanizadas, pero que el avance de la ciencia ahora ha desmitificado y el saber – más propiamente su visto bueno (con su poder)– las legitima. Un ejemplo de esto último es la

exclusión de la homosexualidad del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM) que en su primera publicación en 1952 la incluía como una categoría de enfermedad mental basándose, según los grupos opositores a esta inclusión, en teorías sin evidencia científica. En la segunda versión de este manual, en 1973, se la eliminó como categoría de desviación sexual. A partir de 1990 y como respuesta a diversas manifestaciones sociales apoyadas por investigaciones en este campo, la organización mundial de la salud (OMS) se unió a la iniciativa de excluir a la homosexualidad de la clasificación internacional de enfermedades y otros problemas de salud.

Todo este cambio debido al avance y desarrollo de la ciencia, al cambio social, a la movilidad de grupos de interés, o de minorías para la defensa de su identidad. La legitimación que otorga el saber se ve operada o ejecutada en las acciones o conductas de los individuos regularizando los haceres desde un sistema disciplinario o, como Foucault lo llama, desde un sistema panóptico, en una sociedad que continuamente vigila y castiga (1976).

De la misma manera y bajo la lupa de este pensador francés, el ejercicio del poder no debe ser confundido con su manifestación (1976). El poder fluye incesantemente por la vía de estructuras sociales permanentes que lo sostienen y que, por lo tanto, no pertenecen al orden de lo consciente, pero dan cabida a la continua modelación de los sujetos, de lo cual se deriva que nuestra existencia depende de este poder, no solamente para formar nuestra identidad y modelar nuestros pensamientos sino, ante todo, porque nos conforma como seres humanos miembros de una sociedad específica. Para Foucault somos seres en apariencia libres, pero en realidad sometidos a un discurso preestablecido o a lo que este autor cataloga como una ‘sumisión primaria al poder’:

Esta forma de poder se ejerce sobre la inmediata vida cotidiana que categoriza al individuo, lo marca con el sello de su propia individualidad, lo ata a su propia

identidad, impone sobre él una ley de verdad que él debe reconocer y que los demás tienen que reconocer en él. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra *sujeto*: sujeto a otro por medio del control o dependencia, y sujeto a la propia identidad por una conciencia de autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete (Terán, 1995, p. 170).

El principal interés de Foucault ha sido el análisis de este proceso histórico de control y sometimiento, sí de las sociedades, pero particularmente de los individuos que las conforman o, como él lo describe, ‘el control del cuerpo’, que modela al hombre de acuerdo con las exigencias de cada época, lo normaliza y disciplina (1976).

Así que nuestro *continuum viventi* está colmado, de manera inconsciente, de esta díada autoridad-sujeción, donde de vez en cuando se tiene la potestad de dominar o el infortunio de ser dominado. En este proceso que no se puede catalogar de lineal, surge de manera casi natural lo que Foucault denomina ‘resistencia al poder’, la resistencia del dominado ante el abuso del dominador, un fenómeno constante que hace a la sociedad estar en permanente acción, aun si esta representa la tensión de la lucha por el poder (1976).

Estas relaciones de poder/abuso del poder que están muy distantes (aparentemente) de los efectos del poder totalitario se ponen de manifiesto sobre todo en nuestras relaciones sociales cotidianas, configuradas de muy diversos modos, pero bajo el mismo sustrato de su legitimización.

En los sistemas escolares o académicos, este tipo de relaciones de poder son clásicas, más aún en el nódulo de la educación que es el salón de clases. ‘El poder encapsulado’ es como le llama Foucault en *Microfísica del poder* (1978) y que permea cada acto de nuestra existencia.

2.1.1 El ejercicio del poder y su manifestación en el aula

En congruencia con el pensamiento foucaultiano, se encuentra la definición de poder propuesta por Van Dijk, una de las figuras principales del ACD y cuyo enfoque propone relacionar el discurso tanto con la sociedad como con la cognición:

[...] en este libro defino esencialmente el poder *social*, atendiendo al *control*, es decir, al control que ejerce un grupo sobre otros grupos y sus miembros.

Tradicionalmente, el control se define como el control sobre las acciones de los otros. Pero si este control se ejerce además en beneficio de aquellos que lo poseen y en detrimento de los sujetos controlados, podemos hablar de *abuso* del poder. Si entre las acciones se cuentan las que son comunicativas, es decir, el discurso, estamos más específicamente ante el control ejercido sobre el discurso de los otros, lo cual es uno de los modos evidentes en que se relacionan el discurso y el poder. (Van Dijk, 2009. p.30).

Estos fenómenos, que acontecen en micro contextos, pueden ser analizados, por lo que el mismo Van Dijk denomina Estudios críticos del lenguaje (ECD):

[...] los ECD generalmente habrán de concentrarse en aquellos sistemas o estructuras del habla o del texto que puedan depender de las condiciones sociales oportunas en que se utilice el lenguaje o variar en función de esas condiciones o que puedan contribuir a desencadenar consecuencias sociales específicas del discurso, como influir en las creencias sociales y en las acciones de quienes lo reciben. Más específicamente, los ECD prefieren poner el acento en aquellas propiedades del discurso que están característicamente asociadas a la expresión, confirmación, reproducción o impugnación del poder social de los oradores o escritores, en su condición de miembros de los grupos dominantes (2009, p. 24).

En los diversos contextos humanos existen desigualdades que son asumidas por sus miembros cuando justamente se legitima el poder con una especie de acuerdo social. Así que no podemos confundir al poder con el abuso del poder.

La ostentación de este concierne, por una parte, a roles sociales específicos que colocan a un sujeto –en un momento determinado–, en una posición privilegiada con respecto al resto del grupo; pero, por otra parte, tiene que ver también con este otro elemento del grupo que legitima o asume el poder, en este caso, el de la figura del docente, como resultado de sus representaciones cognitivas. Esta aceptación del poder de la figura que se le impone es el resultado de la acomodación de experiencias previas, opiniones o actitudes, como modelos mentales, que han sido absorbidos durante el desarrollo social y que por lo tanto dan sentido a acciones específicas en el aula:

[...] no existe ninguna influencia directa de la estructura social en el texto o la conversación. Antes bien, los miembros sociales, observan, experimentan, interpretan y representan las estructuras sociales, por ejemplo, como parte de su interacción o comunicación cotidianas. Esta representación (subjetiva), estos modelos mentales de acontecimientos específicos, estos conocimientos, estas actitudes e ideologías son las que finalmente influyen en el discurso de la gente y en otras prácticas sociales. En resumen, la cognición personal y social siempre media entre la sociedad o las situaciones sociales y el discurso. De ahí que en los ECD necesitemos estudiar los problemas sociales en la perspectiva del triángulo discurso-cognición-sociedad. Ninguna de estas tres dimensiones puede comprenderse sin las otras dos. (Van Dijk, 2009. p.30)

Aquí retomo la visión foucaultiana del poder en el sentido de que el poder no es algo que se encuentre fuera del individuo, una fuerza extranjera que lo subyuga, sino que, muy por el contrario, designa relaciones entre los sujetos que conforman una asociación o grupo, y que se ejerce mediante técnicas de amaestramiento y dominación, finalmente técnicas para lograr la obediencia (1976).

En este sentido, Foucault (1976) pone al cuerpo en el centro de su interés o de su investigación porque, según su visión, es en el cuerpo donde se escribe la realidad social. El

cuerpo del individuo o de los individuos está regido por normas que lo llevan a actuar u obedecer pues de esta manera se garantiza el orden social de una comunidad.

Sirva como ejemplo un centro educativo: desde la estructura del edificio, hasta los roles de cada una de las personas que allí conviven, pasando por las actividades planeadas, forman parte del mismo objetivo. Las estrategias son igualmente la vigilancia, la recompensa, el castigo, la jerarquía piramidal, entre otras.

En este tipo de análisis, las estructuras polarizadas del discurso desempeñan un papel esencial en la expresión, adquisición, confirmación y, por consiguiente, la reproducción de la desigualdad social. Debemos hacer notar, sin embargo, que tal relación entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales no es una mera correlación ni una sencilla relación casual. Antes bien, debemos tomar en consideración un proceso sociocognitivo muy complejo que abarca, por ejemplo, modelos mentales u otras representaciones cognitivas de los participantes.

Asimismo, debemos tener en cuenta en qué medida estas representaciones están influidas por las estructuras del discurso y hasta qué punto influyen, a su vez, en la interacción y, en consecuencia, en el discurso futuro. (Van Dijk, 2009. p.25).

Una de las díadas emblemáticas de los conceptos anteriormente descritos es la de maestro-alumno. Si bien, la primera naturaleza de esta relación es ante todo la transmisión del conocimiento, el paso de la donación del saber que posee el maestro a su beneficiario, el alumno, que carece del mismo; en la línea que acontece este fenómeno de índole exclusivamente académica, se van desarrollando naturalmente a la par relaciones de poder (en el sentido del apartado anterior) entre quién posee el conocimiento y quién carece de él.

Estas relaciones, por supuesto, no son siempre de dominio y sometimiento, pero al fin y al cabo es una situación de desequilibrio o de asimetría social inevitable y legitimada por los constructos culturales que otorgan al maestro una figura de autoridad y respeto (recordemos que fuera del aula el maestro no es sino otro individuo normal, sin poder).

Quizá sea en las aulas donde mejor se refleje este poder sobre el cuerpo al que Foucault hace referencia. Control que se lleva a cabo como se menciona en párrafos anteriores, desde la misma disposición de los salones; así como de las dinámicas interpersonales que en ellos se producen.

El poder transformado en autoridad convierte al otro en sujeto, que vive a expensas de las disposiciones de la autoridad, de sus horarios y, con mucha frecuencia, también de sus estados de ánimo. Aquí se plantea pues una situación existencial: si se quiere aprender algo se tiene que obedecer o, al menos, acatar reglas. Esto último tiene que ver también con el estilo personal del docente. Sin embargo, como lo menciona Van Dijk (2009), la figura del profesor emana una figura de dominio y autoridad cuya aplicación positiva o negativa definirá los conceptos no solamente de poder, sino de abuso de poder.

Authority concept has close relation with the concept of power and influence. Authority means legitimate power. Authority is meant as power based upon satisfaction. The influence of political leaders is entitled when they are inclined toward authority. The authority is one of the most effective forms of the influence and not only it is more reliable and durable than the force but is a factor that helps the leadership in governing with least usage of political resources. [(Traducción propia) El concepto de autoridad tiene una relación cercana con el concepto de poder e influencia. Autoridad significa poder legítimo. La autoridad significa poder basado en la satisfacción. La influencia de líderes políticos es dada cuando están inclinados hacia la autoridad. La autoridad es una de las formas más efectivas de influencia y no solamente es más confiable y durable que la fuerza, sino que es un factor que ayuda al liderazgo gobernando con un menor uso de recursos políticos]. (Esmaeli et al. 2015).

La figura de autoridad que emana del profesor es revestida por ciertos elementos que normalmente son dotados por una o varias instancias o instituciones; en este contexto la instancia

educativa reviste al maestro de una autoridad legal, acorde con ciertas leyes internas que le permiten administrar un salón de clases. Por otra parte, la autoridad también proviene de su conocimiento y entonces se le reconoce como una autoridad especializada en cierto dominio del saber del cual se beneficiarán los alumnos.

Quizá una forma peculiar de poner en tela de juicio la diada que en nuestros contextos ya está naturalizada, sería observar las tendencias actuales de aprendizaje que las nuevas tecnologías están proveyendo.

La figura del maestro, piedra angular de la educación tradicional, compite cada vez más con los sistemas virtuales de aprendizaje; sin perder de vista que el docente también está sumergido en una red de poder que supera su posición grupal: su coordinador, su director, su rector, su gobernador, su presidente. No posee entonces, en ningún nivel, un poder absoluto.

No obstante, con el poder que tiene se pueden lograr grandes o graves cosas: el poder de frustrar los proyectos de una persona e, incluso, el poder de frustrar una personalidad o, por el contrario, el poder de hacer surgir las potencialidades de sus alumnos, tomando en cuenta que los ambientes educativos otorgan las bases para el crecimiento efectivo de la comprensión y el desarrollo de las más altas capacidades.

2.1.2 El ejercicio de poder en el aula desde la comunicación no verbal

El rol del profesor dentro del aula suele manifestarse de muy diversas maneras. Su función como gestor de orden y disciplina es quizá la más evidente y cuantificable, pero existen muchos más elementos que los docentes despliegan más allá del manejo del grupo y que suelen estar relacionados con la manera en que el docente se relaciona como persona con el mundo: su bagaje intelectual y cultural; sus rasgos de personalidad y sus estilos de interacción.

El uso de los mensajes verbales por parte del docente suele ser considerado como el factor de mayor impacto en los ambientes de aprendizaje que repercute en los procesos cognitivos que nos permiten aprender. Sin embargo, investigaciones recientes atribuyen mayor fuerza a canales no verbales, antes no considerados, como las variaciones vocales, el contacto visual y la sonrisa, entre muchos otros (Roach, Cornett-Devitto & Devitto, 2005).

Como guía, el profesor utiliza la comunicación verbal en forma de indicaciones, mensajes motivacionales, preguntas estructuradas o abiertas, entre otros recursos. No obstante, existe también la influencia de su comunicación no verbal. Esta conducta no verbal en la clase provee el contexto anímico en el que el aprendizaje se desenvuelve. La comunicación no verbal –o lenguaje del cuerpo– es una parte trascendental de la manera en que las personas se comunican, como lo apuntalan ciertas investigaciones:

The important conclusions indicated that teachers made the learning environment active through their non-verbal communication whereby students felt alert in the classroom and participated in the learning process, which consequently enhanced the level of their retention and understanding. Proper use of facial expressions, body movements, eye contact, pitch of voice, and spatial distance helped the teachers to provide better understanding to the students in the attainment of their learning outcomes. [(Traducción propia) Conclusiones importantes indicaron que los maestros crearon el ambiente de aprendizaje activo a través de su comunicación no verbal mediante la cual los estudiantes se sintieron alertas en su salón y participaron en el proceso de aprendizaje en el que consecuentemente alcanzaron el nivel de su retención. El uso apropiado de expresiones faciales, movimientos del cuerpo, contacto visual, el tono de voz y la distancia espacial ayudó a los maestros a proveer un mejor entendimiento a los estudiantes en sus resultados de aprendizaje]. (Butt, 2011).

Entre estos elementos no verbales que se despliegan en cualquier contexto social, pero que tienen singular importancia en el contexto escolar tenemos:

El contacto visual: a través de los ojos se envía una gran cantidad de mensajes durante las interacciones cara a cara. De hecho, es uno de los elementos no verbales de mayor trascendencia en la interacción con los otros. Nos puede mostrar un gran interés hacia una persona específica o, por el contrario, una falta de interés, descuido o ignorancia del otro, entre muchas otras señas y mensajes. Los gestos: los movimientos que se hacen con las manos, con los dedos, con la cabeza y en general con todo el cuerpo, son un bagaje importante de comunicación que favorece la comunicación efectiva, para que los mensajes verbales, a su vez, puedan ser decodificados.

Las expresiones faciales: de suma importancia para la comunicación, estas pueden transmitir diferentes emociones como alegría, tristeza, admiración, enojo, entre otras emociones que complementan la información de los canales verbales. La postura: es la posición en la que alguien mantiene su cuerpo cuando se encuentra parado o sentado. La conducta espacial: la distancia que mantenemos con el otro cuando hablamos tiene que ver también con nuestro propio espacio personal y el acercamiento que pueden tener los otros a él. Los acercamientos: pueden demostrar grados de intimidad u hostilidad hacia los interlocutores. En este rango también se encuentran todos los grados de tocamiento y se consideran una de las formas primarias de comunicación.

El paralenguaje: propiedades acústicas del habla como la entonación, el acento, prosodia, pueden ser importantes pistas en la comunicación no verbal.

Además de lo anterior, existen diferencias culturales en cuanto al significado que se debe dar a ciertas señas. Un ademán, un gesto que en cierta sociedad puede representar una grosería o una falta de respeto, en otra pasa desapercibida. En el ambiente educativo la comunicación corporal se puede manifestar de muy diversas maneras. Desde cómo está posicionado el profesor en el espacio áulico, dónde se encuentra su escritorio, cómo se mueve o desplaza, los posibles

acercamientos que tenga con sus estudiantes, las miradas que pueda dirigirles, sus tonos de voz, las posibilidades que tiene de entrar o salir, usar el material o no, sus risas o asentimientos, todo esto incide de alguna u otra manera en el clima de aula y, por lo tanto, en la manera en que el estudiante, no solo está aprendiendo, sino asimismo, perpetuando y legitimando la autoridad del docente; reflejando en este sentido al salón como un espacio de conocimiento, sí, pero también de profunda afectividad.

Por otra parte, también está presente el hacer del estudiante: su alcance de movimiento en el aula, sus gestos, sus respuestas a las demandas del profesor; en fin, su comportamiento que podría diferir de otros en contextos diversos. Así que, por una parte, la percepción general que el alumno posee del profesor como figura de autoridad emanada de su modelo mental, viene a ser complementada con esta otra percepción factual a la hora misma de la clase, cuando es testigo y no cuestiona la cobertura docente.

El mismo estudiante está constantemente proveyendo de información no verbal al maestro: está indicando cómo se siente en el aula; si se experimenta relajado o estresado, interesado o aburrido, u otras experiencias subjetivas. Este flujo de comunicación entre los canales no verbales es dinámico y establece el tipo de relación que el docente tiene con cada uno de sus alumnos y apuntala los caminos del aprendizaje y de la interacción.

La percepción del estudiante, tanto de las conductas verbales como de las no verbales del profesor, interviene en la manera en que este va adquiriendo el conocimiento y podría decirse que forma parte o está asociada a su aprendizaje afectivo. Esto resulta muy interesante, debido a que, por lo general, se subrayan solamente las habilidades intelectuales de los alumnos universitarios como recursos cognoscitivos y se da poca atención a todo este horizonte afectivo

que, por supuesto, no se puede desligar de la persona en ninguna circunstancia. He aquí los hallazgos de otra investigación al respecto:

The findings also revealed that the suitable solutions to overcome students' difficulties in oral participation include smiling, nodding with the head after they have performed a speaking task and establishing eye contact with them participating. Also, the results argued that teachers influence students' oral participation by their attitudes, reactions, and non-verbal behaviors, which occur both consciously and subconsciously. [(Traducción propia) Los hallazgos revelaron también que las soluciones apropiadas para superar las dificultades de los alumnos en la participación oral incluían el sonreír, asentir con la cabeza después de haber realizado alguna tarea y establecer contacto visual con ellos cuando participan. Los resultados también sugirieron que los maestros influyen en la participación oral de los estudiantes con sus actitudes, reacciones no verbales las cuales ocurren consciente o inconscientemente]. (Taleb, Larbi, 2018, p.V).

Este componente relacional provee el contexto en el que el contenido, es decir, aquello que se está aprendiendo, es captado; así, aunque los mensajes de contenido sean expuestos desde la vía verbal, el de relación es transmitido desde los canales no verbales. La interpretación de lo verbal siempre está mediada o asociada al tipo de mensaje no verbal transmitido. De esta manera, en el aula el material de contenido, es decir el mensaje a aprender, puede ser transmitido de muy diversas formas y con múltiples recursos no verbales que definen el poder del docente en el aula; aquí es donde mayormente se podría evidenciar: tonos de voz usados, ironías, mayor o menor contacto visual con el alumno, ignorarlo, prestarle demasiada atención, entre otros indicios. Algunas investigaciones sugieren que el alumno evalúa más positivamente a un profesor al que percibe como alguien decidido y capaz de controlar la situación, pero que es al mismo tiempo cercano y accesible. (Kearney y McCroskey, 1980).

El poder del profesor dirigido al desarrollo óptimo del estudiante y que se basa en el uso de estímulos positivos para modificar la conducta del estudiante, aumenta también de forma favorable la percepción que se tiene de él; por el contrario, los mensajes antisociales, los castigos y las amenazas, tienden a replegar la conducta del estudiante y a desarrollar una percepción negativa en torno a su figura.

Non-verbal communication plays an indispensable role in every day's life and it is equally important in the education context. The way teachers communicate to their students non-verbally is one of the many factors that determinate effective teaching and how is this perceived by students might affect their affective and cognitive learning. [(Traducción propia) La comunicación no verbal juega un rol indispensable en el día a día y es igualmente importante en el contexto de la educación. La forma en la que los maestros se comunican no verbalmente con sus alumnos es uno de los muchos factores que determinan una enseñanza efectiva y el cómo esto es percibido por los estudiantes podría afectar su aprendizaje afectivo y cognitivo]. (Taleb y Larbi, 2018. p. 17).

Si lo anterior es válido para cualquier tipo de aprendizaje, es aún más verdadero y esencial para una clase de segunda lengua, donde la comunicación no verbal se utiliza no solamente para el nivel relacional, sino también como medio visual para hacer accesible el conocimiento nuevo al alumno.

Today educational psychologist believes that effective management of classroom can increase student learning opportunities. But researches show that classroom management does not seem to be an easy task. The classroom as a smallest educational sub-system is changing as consequence of alteration in the social orders. Among classroom components, the role of the teacher and its management style is highly important and essential for succeeding in educational objectives of students in proportion of today world. Teachers in classroom should select their management styles in proportion with student's personality traits and teaching

methods in such manner that the students can have opportunities of developing types of skills practice in the classroom. [(Traducción propia) Hoy la psicología educativa cree que un manejo efectivo del salón de clases puede incrementar las oportunidades de aprendizaje del alumno. Pero investigaciones muestran que el manejo del salón parece no ser una tarea fácil. El salón de clase como pequeño subsistema educativo está cambiando como consecuencia de la alteración de los órdenes sociales. Entre los componentes del salón, el rol del maestro y su estilo de manejo son altamente importantes y esenciales para lograr el éxito de los objetivos educativos de los estudiantes en relación con el mundo de hoy, los maestros en el salón deberían seleccionar sus estilos de manejo de grupo en relación con los rasgos de personalidad de sus alumnos y sus métodos de enseñanza también, de tal manera que los estudiantes tengan oportunidades de desarrollar tipos de habilidades a través de la práctica dentro del salón]. (Zohreh, 2010. p.1).

Los resultados de estas investigaciones señalan que la comunicación no verbal es un factor importante en este proceso educativo por el efecto directo en la emotividad y en el clima del aula.

2.2 El Análisis Crítico del Discurso

Las aportaciones teóricas de M. Foucault, así como las de Karl Marx, Antonio Gramsci, Luis Althusser, Jurgen Habermas, Pierre Bourdieu, están en la base del desarrollo del ACD, que será tema de nuestro siguiente apartado.

El ACD estudia el surgimiento y potencialización de las relaciones sociales a través del uso del lenguaje. Su rasgo característico es el análisis de la producción y consumo discursivo más allá de la manifestación gramatical, centrandó su interés en los accesos discursivos desiguales, las relaciones de poder que subyacen al discurso, la forma en la que se manifiestan las estructuras particulares del discurso en el mantenimiento del dominio social tanto en la

cultura general como en sus hechos particulares, el control de los recursos lingüísticos por parte de las instituciones, el ajuste en los diferentes eventos comunicativos, entre otros asuntos que abordan el lenguaje y lo social.

La definición que subyace a los señalamientos anteriores es retomada por Fairclough (2008) y se plantea en los términos siguientes:

Con análisis ‘crítico’ del discurso quiero decir un análisis del discurso que pretende explorar sistemáticamente las relaciones a menudo opacas de causalidad y determinación entre las prácticas discursivas, eventos y textos; y estructuras, procesos y relaciones sociales y culturales más amplios para investigar de qué modo esas prácticas, relaciones y procesos surgen y son configuradas por las relaciones de poder y en las luchas por el poder, y para explorar de qué modo esta opacidad de las relaciones entre discurso y sociedad es ella misma un factor que asegura el poder y la hegemonía (Bordieu, 1977 p. 174).

Los contextos de investigación no se restringen al análisis minucioso de las estructuras lingüísticas, sino sobre todo al uso que se da al lenguaje en diferentes contextos, como el político y el educativo, y cómo a través de este uso en los eventos comunicativos se derivan o establecen diversas pautas de relación social.

En este sentido el ACD estudia la lengua como práctica social más que como hecho lingüístico. Tomando en cuenta que el discurso juega un papel sustancial en el establecimiento del orden social, este tipo de análisis estudia el proceso de reproducción de la dominación social a través del discurso y sus diversas prácticas, como la exclusión social, la desigualdad y la injusticia. Su núcleo de reflexión siempre será la problemática social que se estudia bajo una perspectiva crítica, tratando de develar la desigualdad que se genera en el uso discursivo y como esta es legitimada a través de las expresiones sígnicas y los recursos lingüísticos disponibles.

Se pueden distinguir dos vertientes de esta metodología, por una parte, una visión macrosocial que posibilita el análisis de las ideologías subyacentes a los dispositivos retóricos que favorecen el abuso del poder o dominación y que conectan el estudio del discurso y la estructura social, en este sentido, se trata más del análisis discursivo de la práctica sociohistórica, representada por autores como Fairclough y Wodak (2009). Y, por otra parte, vertientes que atienden de manera más específica los procesamientos cognoscitivos, es decir, el discurso introyectado ya en la mente individual, o modelos mentales, como en su momento los denominó T. Van Dijk (2009).

Norman Fairclough, una de las figuras predominantes de esta corriente, propone el estudio del discurso en tres apartados: por una parte, el análisis de textos, sean estos hablados o escritos, el análisis de la práctica discursiva (producción, distribución y consumo de textos), y el análisis de los eventos discursivos como modelos de la práctica socio cultural.

Para este autor, el acento crítico de este tipo de análisis es mostrar cómo las estructuras sociales determinan las propiedades del discurso y cómo este, a su vez, perfila la estructura social. Esto requiere el estudio de los textos como artefactos lingüísticos que atiendan al contenido de la textura (o contenido de su forma), es decir, a lo que está presente o ausente en el texto.

En este sentido, Paul Gee (1999) apuntala la importancia de estudiar el lenguaje como creador de identidades y a los propios hechos lingüísticos a los que distingue como discurso con D mayúscula y discurso con d minúscula; y cuyos estudios fluctuarían desde la lingüística aplicada, hasta la sociolingüística:

When you “pull of” being a culturally-specific sort of “everyday” person, a “regular” at the local bar, a certain type of African-American or Greek-Australian, a certain type of cutting-edge particle physicist or teenage heavy-metal enthusiast,

a teacher or a student of a certain sort, or any of a great many other “ways of being in the world” you use language and “other stuff” –ways of acting, interacting, feeling, believing, valuing, together with other people and with various sorts of characteristic objects, symbols, tools and technologies-to recognize yourself and others as meaning and meaningful in certain ways. In turn, you produce, reproduce, sustain, and transform a given “form of life” or Discourse. All life for all of us is just a patchwork of thoughts, words, objects, events, actions, and interactions in Discourses. [(Traducción propia) Cuando de repente uno quiere mostrarse como una persona ordinaria como una suerte de ser específicamente cultural, un “cliente” regular en el bar local, un tipo afroamericano o greco-australiano, o un físico de vanguardia, o un adolescente entusiasta del heavy metal, un maestro o un estudiante, o muchas otras maneras de “ser en el mundo” uno utiliza formas del lenguaje y otros trucos- formas de actuar, creencias sentimentales, valores, junto con otra gente con varias tipos de objetos característicos, símbolos y tecnologías para reconocer uno mismo y a otros como significados en cierta manera. Al tiempo que produces, reproduces, sostienes y transformas una “forma dada de vida” o discurso. La vida para todos es solo una mezcla de pensamientos, palabras, objetos, eventos, acciones e interacciones en discursos] (Gee, 1999, p.7).

Teun Van Dijk importante impulsor del ACD demarca los alcances de este método de investigación pero que lo denomina Estudio crítico del discurso (ECD):

Podemos llegar, pues a la conclusión de que los ECD generalmente habrán de concentrarse en aquellos sistemas y estructuras del habla o del texto que puedan depender de las condiciones sociales oportunas en que se utilice el lenguaje o variar en función de esas condiciones o que puedan contribuir a desencadenar consecuencias sociales específicas del discurso, como influir en las creencias sociales y en las acciones de quienes la reciben. Más específicamente, los ECD prefieren poner el acento en aquellas propiedades del discurso que están característicamente asociadas a la expresión, confirmación, reproducción o

impugnación del poder social de los oradores o escritores, en su condición de miembros de los grupos dominantes. (Van Dijk, 2009, p.24).

Para este autor, al igual que para otros practicantes de los estudios y el análisis crítico, el discurso tiene un papel principal en la constitución de las relaciones sociales y en el surgimiento del abuso del poder, el dominio y la explotación. Es un enfoque que al mismo tiempo que desarrolla una investigación, toma partido con la esperanza de contribuir a poner fin a la injusticia social. Se interesa por diferentes relaciones de desigualdad social como las que existen entre profesores y estudiantes, médicos y pacientes, entre expertos y legos, entre periodistas y audiencias.

El ACD puede, asimismo, ser referido como el estudio de la cognición social que incide o afecta la cognición individual, superando con esto la visión del individuo como alguien que actúa en función de procesos informativos (individuales) en un contexto dado, y no como un sujeto que reacciona según su carga de creencias sociales derivadas de contextos socioculturales preestablecidos y constantemente activos.

Así, posee un valor como método apto para las investigaciones científicas que tienen que ver con el cambio social y cultural y como una herramienta en contra de la explotación y el dominio. Las personas que se dedican a la investigación crítica del discurso intentan contribuir a dotar de poder, mediante sus trabajos, a aquellos que no lo poseen y de esta manera contribuir a la lucha por la justicia e igualdad social (Van Dijk, 2009).

Fairclough (2008) utiliza el término -discurso- para hacer alusión no solo al uso lingüístico en su manifestación hablada o escrita, sino a otras prácticas semióticas que podrían incluir la comunicación no verbal y estudia, sobre todo, el lenguaje como práctica social.

Esta forma de entender el lenguaje significa abordarlo como fenómeno de acción en contextos sociales e históricos determinados, y asimismo que la práctica lingüística sea analizada

desde dos posiciones complementarias: por una parte, entender el lenguaje como constituido socialmente, pero al mismo tiempo atribuirle la capacidad de ser socialmente constitutivo. Como este autor señala al estudiar el lenguaje como práctica social se deben tomar en cuenta sus diferentes elementos constitutivos: las identidades sociales, las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencias. Fairclough y Wodak (1994) resumen los principios básicos del ACD de la siguiente forma:

El ACD aborda los problemas sociales, entendiendo al discurso como una forma de acción que constituye a la sociedad y a la cultura; realiza un trabajo ideológico e histórico. Este tipo de análisis es interpretativo y explicativo; considera que el enlace entre el texto y la sociedad es mediano y que las relaciones de poder son discursivas.

Distinguir entre las estructuras macro y micro sociales del discurso en realidad solo acontece a nivel teórico, porque los usuarios del lenguaje al reproducirlo en situaciones concretas están al mismo tiempo haciendo funcional o sacando a la luz los componentes de su cultura o, como diría P. Gee, sus discursos con D mayúscula (1999).

Se escribe, se habla y se participa en eventos lingüísticos concretos desde el marco general de la cultura. “De este modo, las acciones de los niveles más bajos pueden conformar directa o indirectamente procesos o relaciones sociales globales entre grupos” (Van Dijk, 2009).

Un ejemplo del tipo del control del discurso sobre las mentes individuales es el de las instituciones educativas, particularmente en sus contextos aún más específicos como los salones de clase, donde el discurso y en general el contexto, está altamente regulado, no solo en el sentido de lo que sus miembros (maestros y alumnos) puedan o no hacer, sino incluso aquello que pueden o no creer (Van Dijk, 2009).

2.3 Representaciones sociales o modelos mentales

Muchos son los enfoques actuales de la lingüística que han dejado atrás el estudio del signo lingüístico como unidad principal de análisis, como lo hiciera en su momento F. de Saussure. Actualmente se reconoce la complejidad de redes intra y extralingüísticas que pueden implicar el estudio del fenómeno de la comunicación en general, y se vislumbra al lenguaje en su totalidad como un sistema social de significado que incide en la formación particular de los individuos y de la cultura en general:

But to explain this general notion, we cannot operate with the concept of a sign as an entity. We have to think rather of system of meaning, system that may be considered as operating through some external form of output that we call sign, but that are in themselves not sets of individual things, but rather networks of relationships. It is in that sense that I would use the term ‘semiotic’ to define the perspective in which we want to look at language; language as one among number of systems of meaning that, taken all together, constitute human culture. [(Traducción propia) Pero para explicar esta noción general, no podemos operar con el concepto de una señal como una entidad. Tenemos que pensar más bien en un sistema de significado, sistema que puede ser considerado como operativo a través de alguna forma externa que produzcamos que podemos llamar señal, pero hay en ellos mismos no conjunto de cosas individuales sino redes de relaciones. Es en este sentido que yo usaría el término de “semiótica” para definir la perspectiva en la cual queremos ver al lenguaje. El lenguaje como uno entre un número de sistemas de significado que, tomados todos juntos, constituyen la cultura humana]. (Halliday, 1991, p.4).

Van Dijk (2009), se centran en la relación entre lenguaje y lo social así como en el campo en el que acontece la producción y la comprensión discursiva y cómo esta relación está determinada por las estructuras sociales. Para ello, el contexto del discurso no debe ser contemplado como una realidad extralingüística o como algo que se encuentre fuera de las

prácticas sociales dentro de las que se encontraría el lenguaje, sino que cada interacción tiene una base psicosocial en donde la actuación lingüística está mediada por las disposiciones individuales de los usuarios del lenguaje y la interpretación que ellos mismos hacen de la situación. En otras palabras, se vuelve necesario revisar la naturaleza sociocognitiva que emerge del contexto donde se desarrolla el lenguaje (Van Dijk, 2011).

Las aportaciones de Halliday (1991) van en el mismo sentido en cuanto a la necesidad de tener una comprensión lo suficientemente adecuada de los diferentes textos que se pretende analizar; es de suma importancia reconocer los factores sociales y culturales que envuelven dichos extractos de significado:

But we also saw that it was necessary to give more than the immediate environment. He saw that in an adequate description, it was necessary to provide information not only about what was happening at the time but also about the total cultural background, because involved in any kind of linguistic interaction, in any kind of conversational exchange, were not only the immediate sights and sounds surrounding the event but also the whole cultural history behind the participants, and behind the kind of practices that they were engaging in, determining their significance for the culture, whether practical or ritual. [(Traducción propia) Pero también vimos que fue necesario dar más que el medio ambiente inmediato. Se vio que en una descripción adecuada fue necesario proveer información no solo de lo que estaba pasando en el momento sino que también información de todo el bagaje cultural por que se envolvió en algún tipo de interacción lingüística, o en algún tipo de intercambio conversacional, no fueron solamente las atracciones inmediatas y los ruidos o sonidos alrededor del evento sino también toda la historia cultural detrás de los participantes y atrás del tipo de prácticas en las que se involucraban, determinado su significado cultural, ya se práctico o ritualizado]. (Halliday, 1991. p. 6-7)

Las acciones personales específicas de los actores sociales están guiadas de manera estratégica para poder comprender y producir discursos situados en los distintos contextos en los que participan como resultado de sus experiencias previas que, al mismo tiempo, representan constructos históricos de las personas sumergidas en la macroestructura del poder preestablecida. Es decir, para Van Dijk no existe una relación directa entre la estructura social y el discurso; sino que esta es vivenciada o experimentada en la interacción o comunicación cotidiana y, por lo tanto, expresada a través del discurso:

Esta representación (subjetiva), estos modelos mentales de acontecimientos específicos, este conocimiento, estas actitudes e ideologías son lo que finalmente influye en el discurso de la gente y en otras prácticas sociales. En resumen, la cognición personal y social siempre media entre la sociedad o las situaciones sociales y el discurso. De ahí que en los ECD necesitemos estudiar los problemas sociales en la perspectiva del triángulo discurso-cognición-sociedad. Ninguna de estas tres dimensiones puede comprenderse sin las otras dos. (Van Dijk, 2009. p.30).

El estudio del discurso –su producción, construcción y comprensión– está sujeto al análisis del uso actual de la lengua realizado por usuarios concretos en situaciones sociales concretas, desde las interacciones cotidianas hasta las estructuras que se generan en los grupos u organizaciones más amplias. Este discurso constituye o construye las estructuras sociales y, al mismo tiempo, estas estructuras del discurso representan partes de la sociedad.

Una manera de estudiar la relación que existe entre discurso y sociedad es analizar formas de hablar o de escribir –conversaciones cotidianas y profesionales, por ejemplo– de diferentes sectores de la población. En este sentido, el acto e interacción social, el discurso, también afecta a la macroestructura. El discurso no solo expresa, sino que al mismo tiempo construye y confirma prejuicios, opiniones, argumentos, ideologías, normas y valores, y de esta manera contribuye a la reproducción de las estructuras sociales.

Para Van Dijk, muchas dimensiones de la sociedad, la política, el derecho, la educación o la burocracia se construyen principalmente a través del discurso lo cual favorece la expresión y reproducción del conocimiento compartido por los integrantes de una comunidad. Esta dimensión sociocognitiva del estudio del discurso permite acceder y entender la relación íntima que existe entre las producciones discursivas individuales y la producción discursiva de la sociedad. Así se logra comprender cómo se vinculan los comportamientos, las actitudes y opiniones y en ello, los discursos uniformes en los diferentes contextos.

Debemos hacer notar, sin embargo, que tal relación entre las estructuras del discurso y las estructuras sociales no es una mera correlación, ni una sencilla relación casual. Antes bien, debemos tomar en consideración un proceso sociocognitivo muy complejo que abarca, por ejemplo, los modelos mentales u otras representaciones cognitivas de los participantes. Asimismo, debemos tener en cuenta en qué medida esas representaciones están influidas por las estructuras del discurso y hasta qué punto influyen, a su vez, en la interacción y, en consecuencia, en el discurso futuro. (Van Dijk, 2009, p.25).

Los contextos sociales no están preestablecidos, sino que se van construyendo en cada evento comunicativo, donde productores y destinatarios crean el ambiente social de acuerdo con sus modelos mentales, en donde se involucran significados, intenciones y propósitos. Para Van Dijk, los modelos mentales explican el hecho de que los individuos construyan representaciones personales de un evento, con su propia perspectiva, intereses, evaluaciones y emociones, basándose en su singular historia personal y en su experiencia interpretativa en curso (Cárdenas, 2013).

Los modelos mentales y su consiguiente representación constituyen formas de cognición social, son representaciones compartidas por miembros de grupos y culturas que no pueden ser estudiadas exclusivamente desde un punto de vista cognitivo, sino que también en términos de

sus funciones sociales y en las condiciones o modos en que se reproducen en los grupos o las instituciones, por ejemplo, a través de estudios etnográficos.

Las representaciones sociales sobre la figura del maestro no solamente representan determinados eventos sino que configuran aspectos abstractos como el conocimiento, la ideología, las opiniones que emergen a partir de acontecimientos que atañen a determinados grupos o comunidades como fenómeno social, sino que también tienen una estructura (por ejemplo, la oposición entre las figuras de maestro y alumno, o la del maestro e institución, o el maestro y la sociedad) por sus funciones en la reproducción de las relaciones sociales. Un análisis detallado de estas estructuras que norman los discursos permite desarrollar métodos encaminados a estudiar los efectos de estas estructuras y los contenidos de lo abordado en el aula.

Los participantes de una situación comunicativa específica poseen un modelo mental ya preestablecido de los actos o situaciones que experimentan; este modelo da sentido u ordena la información, lo que permite interpretar el discurso y, en consecuencia, actuar oportunamente en él. Junto a una información del texto ordinario, los modelos representan información que se deriva de conocimientos previos más generales que se encuentran localizados en la memoria semántica o social. Halliday retoma esta idea a partir de lo que él denomina procesamiento cognoscitivo del discurso, lo que, por otra parte, lo vuelve predecible y lógico:

But rather than being surprised at the failures, given the complexity of modern cultures, it seems to me we should be surprised at the success. What is remarkable show often people do understand each other despite the noise with which we are continually surrounded. How do we explain the success with which people communicate?

The short answer I shall suggest, is that we know what the other people is going to say. We always have a good idea of what is coming next, so that we are

seldom totally surprised. We may be partly surprised; but the surprise we always be within the framework of something that we knew was going to happen. And this is the most important phenomenon in human communication. We make predictions-not consciously, of course; in general, the process is below the level of awareness about the other person is going to say next; and that's how we understand what he or she does say. [(Traducción propia) ... más allá de estar sorprendidos ante las fallas, dada la complejidad de las culturas modernas, a mí me parece que deberíamos estar sorprendidos ante el éxito. Lo que sí es remarcable es la muestra de cómo la gente a menudo se entiende a pesar del ruido con el cual continuamente nos rodeamos. ¿Cómo te explicas el éxito con el que la gente se comunica? La primera respuesta que se sugiere es que nosotros sabemos lo que la otra persona va a decir. Siempre se tiene una idea de lo que vendrá, así que a menudo nosotros nos sorprendemos totalmente. Podríamos sorprendernos un poco; pero la sorpresa es que escuchamos lo que habíamos pensado y este es el fenómeno más importante en la comunicación humana. Hacemos predicciones inconscientemente, claro; en general, el proceso está por debajo del nivel de consciencia de lo que la otra persona va a decir; y es así como entendemos lo que él o ella dice]. (Halliday,1991, p.9).

El constructo o la teoría de los modelos mentales permite comprender cómo el cúmulo de experiencias sociales anteriores da sentido o configura nuestro pensamiento, nuestro comportamiento y nuestro actuar en los diferentes contextos de la vida.

2.4 La Lingüística sistémico funcional

Es a partir del orden de ideas anterior que este trabajo retoma las aportaciones de la Lingüística sistémico funcional (LSF), creada por el lingüista M. Halliday, desde el concepto de función de la lengua y su uso en los diversos contextos sociales. Para este autor, lo fundamental de la lengua es su capacidad para crear significados, centrándose en la noción de texto como una unidad fundamental del lenguaje.

Se adopta el punto de vista eminentemente funcional que privilegia al hablante como sujeto social y sus procesos cognitivos los entiende en términos de significado, más que de conocimiento, y considera al lenguaje como un sistema semiótico social más que como un sistema de la mente humana.

Halliday (1978, 1985) destaca la multifuncionalidad del lenguaje en ideacional, interpersonal y textual, constituyéndose todas estas de manera convencional con una capacidad de reproducirse de una manera social y transformadora. De acuerdo con esta visión, el sistema lingüístico está condicionado socio-cognitivamente, y este condicionamiento se representa en los textos. La lengua opera como un recurso que está supeditado al sistema social. Así, este tipo de estudio del lenguaje tiene tres orientaciones fundamentales: instrumental, funcional y texto-discursiva. Instrumental porque el lenguaje es básicamente un sistema de significados codificados que se utiliza para interactuar socialmente; funcional, ya que sus argumentos están siempre orientados al estudio de las funciones que el lenguaje realiza; y texto-discursiva porque su unidad de análisis es dinámica y dependiente de los contextos.

A través del estudio de diferentes textos, se busca la integración y la comprensión de las funciones del lenguaje que pueden estar contenidas en una cláusula (como unidad básica) y la relación de esta con un contexto de situación que a su vez procede de un marco cultural.

Desde esta perspectiva, es posible rastrear la codependencia entre el texto y el contexto, donde se pueden distinguir tanto elementos gramaticales como discursivos. Dentro de la dimensión gramatical se identifican tres subsistemas (transitividad, modo, y tema) en la cláusula y por ende en el texto. La dimensión del discurso constituida por los textos y a su vez por cláusulas, abarca otros elementos que tienen que ver con la ideología y la cultura que determina otros aspectos complejos como la determinación de la identidad.

En este paradigma, el lenguaje puede ser descrito como un plano arquitectónico en el que se pueden distinguir tres ámbitos principales: la estratificación, la meta funcionalidad y la instanciación. (Halliday 1978, 1985).

El primer ámbito hace referencia a los diferentes niveles de análisis y síntesis: semántico, léxico-gramatical, fonológico y fonético. El siguiente ámbito, la meta funcionalidad se focaliza en las diversas clases de creación de significados: el ideacional (creación de significado en función de procesos, eventos, acciones, estados); el interpersonal (a través de la interacción de los hablantes); y el textual (creación de textos cohesivos y coherentes). La instanciación, como tercer ámbito, plantea al lenguaje como un sistema y como la instancia de ese sistema simultáneamente.

El sistema es el potencial de significado con el que cuenta el hablante en tanto que los productos textuales son su instanciación. En este sentido, la instancia es lo que se dice, habla, lee, traduce; en tanto que el sistema potencializa aquello de lo que se puede hablar, y escribir.

Una teoría derivada de los planteamientos de la Lingüística sistémico funcional a partir de la meta función interpersonal (el tenor) es la Teoría de la valoración, de Martin y White. Esta teoría, “se ocupa de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los textos/hablantes llegan a expresar, negociar y naturalizar determinadas posiciones intersubjetivas y en última instancia, ideológicas” (White, 2000).

La idea anterior es examinada en este estudio en términos del significado construido a partir de las actitudes en las que predomina la emoción o el juicio ante lo que está en juego en determinada relación interpersonal. Una vez delimitado el contexto, y los medios lingüísticos empleados para cumplir determinado objetivo retórico, es posible identificar los juicios de valor que se expresan mediante proposiciones y la modalización de estos juicios (atenuados,

reforzados) que se entrevén en el tratamiento personal, la elección de recursos lingüísticos (coloquiales o formales) que vinculan el contexto y el grado de compromiso entre los participantes, es decir qué es aquello que se considera importante: la emoción, la conducta o los productos finales.

Para identificar lo que se considera importante la teoría de la valoración propone tres subsistemas: la actitud, el compromiso y la gradación. En este trabajo de investigación nos centramos en el subsistema de actitud a costa de los subsistemas de compromiso y gradación. Al examinar la actitud de los participantes en el contexto del aula exploramos el significado de sus experiencias en términos de lo emocional, pero sobre todo en cuanto al juicio que prevalece de acuerdo con el modelo mental del aula determinado por la cultura mexicana. El primer acercamiento al subsistema de actitud corresponde al afecto: esta caracterización de la actitud corresponde a la emoción. Tiene que ver con respuestas y disposiciones representadas lingüísticamente por procesos mentales que usualmente tienen que ver con una reacción ante determinado suceso: sentir, creer, pensar.

El juicio: esta caracterización de la actitud corresponde a la evaluación del comportamiento humano en relación con determinada norma social que apunta a la estima social o a la sanción social: el emisor o escritor evalúa a una persona en función de sus actos o disposiciones, de lo que se deriva que la persona enjuiciada sea estimada, o que actúe de acuerdo con normas profesionales o legales establecidas.

La apreciación: caracteriza la evaluación de objetos y productos logrados mediante el trabajo o estudio. Para ello se ponen en juego los principios estéticos que permiten valorar una obra en términos concretos o abstractos, para este caso, se puede tomar como ejemplo una clase, un producto académico o el conocimiento logrado.

Tipos de actitud (Martin & White, 2005)

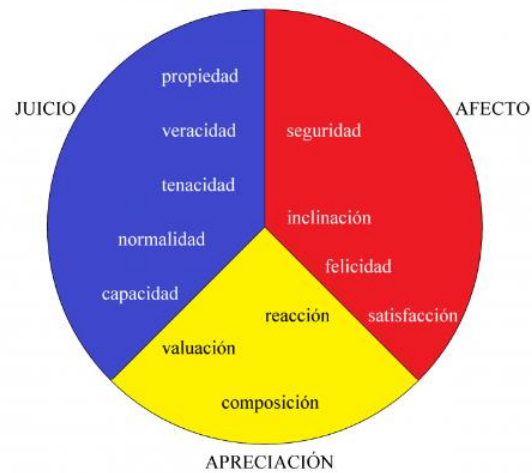


Figura 1. Tipos de actitud (White, 2005)

AFECTO	Positivo	Negativo
(In)felicidad	<i>alegre, animado, risueño, contento</i>	<i>triste, melancólico, afligido, deprimido</i>
(In)seguridad	<i>sereno, confiado, tranquilo, seguro</i>	<i>inquieto, ansioso, sorprendido, asustado</i>
(In)satisfacción	<i>satisfecho, deleitado, encantado, atraído</i>	<i>enojado, furioso, aburrido, harto</i>

Figura 2. Tipo de actitud: Afecto (White, 2005)

		JUICIO	Positivo	Negativo
Estima social	Normalidad		<i>normal, natural, familiar, convencional</i>	<i>anormal, raro, peculiar, excéntrico,</i>
	Capacidad		<i>competente, exitoso, productivo, experto</i>	<i>tonto, fracasado, incompetente, ignorante</i>
	Tenacidad		<i>heróico, meticuloso, fiel, perseverante</i>	<i>cobarde, tímido, imprudente, terco</i>
Sanción social	Veracidad		<i>honesto, discreto, verosímil, fidedigno</i>	<i>deshonesto, mentiroso, manipulador, tramposo</i>
	Integridad		<i>bueno, justo, modesto, generoso</i>	<i>malo, corrupto, cruel, irrespetuoso</i>

Figura 3. Tipo de actitud: Juicio (White, 2005)

		APRECIACIÓN	Positiva	Negativa
Reacción	Impacto		<i>atractivo, fascinante, emocionante, sensacional</i>	<i>aburrido, tedioso, monótono, mediocre</i>
	Calidad		<i>bueno, bello, fino, agradable</i>	<i>malo, feo, grotesco, corriente</i>
Composición	Balance		<i>simétrico, armonioso, lógico, consistente</i>	<i>contradictorio, desorganizado, distorsionado, inestable</i>
	Complejidad		<i>elegante, claro, preciso, detallado</i>	<i>ambiguo, difuso, confuso, indefinido</i>
	Valuación		<i>apropiado, efectivo, original, excepcional</i>	<i>insignificante, inservible, superficial, trivial</i>

Figura 4. Tipo de actitud: Apreciación (White, 2005)

La valoración también puede ser identificada mediante los recursos propuestos por la Gramática sistémico funcional desde la noción de ‘procesos’. Mediante ellos se representa una relación simbólica que se constituye en la conciencia humana y que se manifiesta en el lenguaje. En un principio Halliday establece tres tipos de procesos primarios: los materiales, los mentales

y los relacionales. Posteriormente agrega tres tipos secundarios: verbales, conductuales y existenciales (Halliday, 1994).

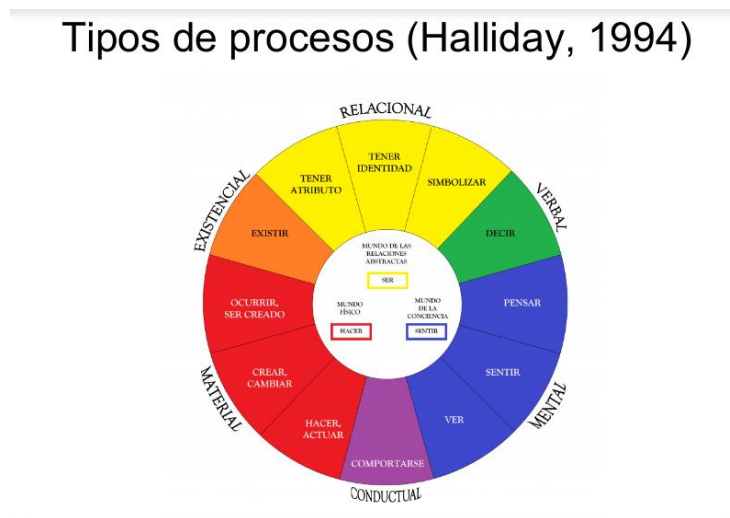


Figura 5. Tipos de procesos (Halliday, 1994)

Todos estos procesos son sistematizados para llevar a cabo el análisis del lenguaje y su valoración.

De esta manera, el marco conceptual presentado ha permitido ir más allá de lo que se expresa para entender las acciones y el lenguaje en el aula como un efecto del modelo mental que subyace a la noción de autoridad de los maestros. Esto permitió acercarnos al significado de las elecciones hechas por los emisores o escritores, así como las acciones que contribuyen a interpretar este significado. En el capítulo siguiente se presentan las maneras en las que los conceptos y nociones planteadas como marco teórico fueron adaptadas en el diseño del procedimiento metodológico para esta investigación.

Capítulo 3: Metodología

3.1 Descripción del estudio

Una vez revisados los conceptos teóricos que sustenta este trabajo, se presentan los aspectos metodológicos que acompañaron al mismo. Es importante recordar que el objetivo fue el de analizar desde el punto de vista del ACD y de la GSF, los atributos que los estudiantes universitarios otorgan al docente como figura de autoridad, y cómo esta figura se legitima con sus discursos y, al mismo tiempo, cómo esos atributos son sustentados por los modelos mentales y la manera en que todo esto se ve reflejado en su comportamiento verbal y no verbal.

La investigación metodológica estuvo orientada al conocimiento de experiencias positivas y negativas de algunos estudiantes universitarios con la figura del docente como gestor de poder en el espacio áulico y los conceptos que utilizan para describir las funciones del docente. Esta investigación estuvo programada para ser realizada en tres etapas:

En primer lugar, presentar el contexto de estudio (lugar, tiempo, sujetos de estudio); posteriormente, realizar la descripción del instrumento consistente en el diseño de un cuestionario semiestructurado por seis ítems y, finalmente, la transcripción y análisis de sesiones de clases de una lengua extranjera, poniendo de relieve o haciendo el análisis de los comportamientos no verbales presentes en 6 horas de grabación con un grupo de francés del CELE de la Facultad de lenguas de la BUAP.

3.2 Caracterización de la investigación

3.2.1 La investigación cualitativa

A partir del tipo de preguntas formuladas en esta investigación, se tomó la decisión de realizar un trabajo que puede ser descrito en términos generales con un corte cualitativo. La investigación de carácter cualitativo tiene como principal objetivo entender los fenómenos sociales analizándolos desde el punto de vista de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

Asimismo, al plantearse la meta de entender cómo los individuos perciben los fenómenos que acontecen a su alrededor, centrándose en el análisis de la significación o interpretación que ellos le atribuyen, se trata de un tipo de investigación que siempre se aborda desde la perspectiva de la experiencia del ser humano y cuyas principales características son:

- a) La investigación se lleva a cabo en los contextos naturales donde sucede el fenómeno a investigar y no en unidades de análisis controladas (como podría ser un laboratorio).
- b) No existen variables de investigación que puedan ser manipuladas o controladas.
- c) No existe como tal el concepto de variable, sino conceptos más generales como vivencias y emociones.
- d) Se interesa en los significados de la experiencia y valores humanos desde el punto de vista interno o individual de las personas. Los significados se toman de los propios participantes.
- e) Se busca conocer la diversidad de idiosincrasias y cualidades únicas de los participantes inmersos en el proceso.
- f) Los datos no se restringen a información numérica.
- g) Los conceptos originarios de la investigación pueden ir modificándose a medida que esta avanza.

h) Los resultados de este tipo de investigaciones no pretenden aplicarse a poblaciones más amplias, sino que se centran en la comprensión de vivencias en contextos específicos cuyos datos permiten esclarecer un problema específico. (Creswell 1998).

Es recomendable la aplicación de este tipo de investigación cuando existe deficiencia o poca información con respecto a alguna problemática social determinada; así como cuando alguna situación social específica es difícil de medir o no ha sido mediada anteriormente.

3.2.2 Tradición etnográfica en la investigación cualitativa

Una de las características principales de la etnografía como metodología de la investigación es que describe eventos, grupos o fenómenos culturales. Para lograr esto, el investigador normalmente se involucra en la comunidad a investigar por un periodo considerable de tiempo, ya sea como partícipe o solo como observador de las diferentes dinámicas sociales.

Esta metodología ha sido adoptada en las ciencias sociales y en la investigación educativa como contrapeso a la visión exclusivamente positivista de la investigación. La etnografía es un proceso metodológico que permite estudiar la vida social del ser humano.

Las herramientas y técnicas utilizadas por la etnografía se cuentan entre los elementos más relevantes aplicados en la investigación cualitativa, sobre todo en las ciencias humanas que se interesan por adentrarse en el significado profundo de la experiencia humana, como la antropología o la sociología. El método etnográfico consiste en el estudio directo de las personas o los grupos sociales durante un periodo de tiempo determinado utilizando técnicas como:

- a) Explora a profundidad *in situ* las prácticas sociales de los grupos, así como su visión del mundo.
- b) Es empírica y naturalista.

- c) Intenta una descripción holística del fenómeno en contexto.
- d) Su estrategia de recolección de datos es ecléctica.
- e) Observación participativa.
- f) Documentación fotográfica o registrada en video.
- g) Transcripción etnográfica.
- h) Uso de técnicas móviles de grabación para seguir el comportamiento del usuario.
- i) Uso de cuadernos experienciales o notas de campo.

La etnografía permite comprender e interpretar una realidad con el objetivo de formar planteamientos teóricos y científicos con respecto a las problemáticas sociales y no solamente opiniones generalizadas, siempre con la mira a contribuir desde la ciencia a la solución de los problemas mencionados.

Una característica muy importante de la tradición etnográfica es que se analiza tanto la información verbal como la no verbal de los participantes para tratar de entender los fenómenos educativos. (Garfinkel, 1967).

3.2.2.1 Etnografía en el aula

La etnografía en el salón de clase es relativamente reciente en la investigación educativa. La etnografía escolar, en un sentido más general, puede ser definida como una etnografía realizada en el campo específico de la escuela (Fernández, 1985; Woods, 1987).

Se centra en el estudio de la cultura que se desarrolla en los centros educativos y en las aulas. Su principal característica es que el etnógrafo participa abiertamente, o de manera encubierta, en la vida diaria de los grupos, observando y describiendo lo que pasa en ellos para realizar un análisis teóricamente sustentado de algunos aspectos concretos de una cultura

determinada, analizando cualquier dato que pueda descifrar o ayudar a comprender el tema de investigación.

En este tipo de estudios es importante la participación prolongada del investigador para conocer –o estar bien instruido– con respecto a las formas de ser y de pensar de los miembros del grupo. Esto permite, gracias a los vínculos que genera el investigador, obtener datos a los que de otra manera sería difícil acceder.

Las descripciones resultantes no son sumarias sino un extracto de aquellas que para el investigador tienen mayor valor para el fenómeno que está estudiando. La primera etapa del estudio etnográfico consiste en la aceptación –por parte de cada uno de los miembros del grupo– de integrar al investigador como miembro invitado, y que estén al corriente de que él o ella estarán recopilando información acerca del grupo de diversas maneras.

Posteriormente se procede a la recolección de la información que será la fuente que proveerá los datos para un análisis posterior. Las principales técnicas para obtener información son tres (Spradley, 1980): la observación participante que es considerada la técnica por excelencia de la etnografía. La entrevista, y finalmente el análisis documental que consiste en desmenuzamiento de los datos provenientes de papel, video o audios producidos por el grupo estudiado.

En esta etapa, dada la gran cantidad de información que se obtiene, es importante distinguir aquella que es relevante y acorde con el tema estudiado. Una vez seleccionados los datos, estos se tienen que organizar para poder empezar el trabajo de interpretación, tarea siempre compleja consistente en hacer las reformulaciones pertinentes para los objetivos del estudio. Finalmente, se elabora el informe etnográfico.

La importancia de la etnografía escolar radica en el hecho de que a través de ella se puede acceder a información de micro eventos sociales –como la dinámica escolar–, para así poder entender el fenómeno escolar en toda su complejidad, con sus participantes principales –maestros y alumnos– incluidos.

Aspectos como el bagaje cultural de maestros y alumnos, los estilos de aprendizaje; estados psicológicos como la motivación, las actitudes y las creencias pueden ser estudiados haciendo uso de la etnografía educativa; así como otros aspectos de importancia, como el comportamiento no verbal, los silencios, las risas y otros indicadores pragmalingüísticos que son, entre otros elementos, los patrones de interacción que se establecen en la conversación o en una exposición académica.

Un aspecto importante es que este tipo de análisis muestra cómo las macro prácticas sociales se ven reproducidas en el microespacio del aula.

Generalmente, las lecciones son video grabadas con el objetivo de analizar qué pasa, qué se dice, qué interacciones tienen lugar y cómo se pueden describir e interpretar. Debido al detalle en la observación y registro de estos eventos, esta práctica se denomina actualmente: microetnografía.

As such, the discipline has close affinity with ethnomethodology, which examines the reflexivity of spoken interaction and the management of the interactional process by participants as they make sense of each other's actions in real time [(Traducción propia) Como tal, la disciplina tiene una afinidad con la etnometodología, la cual examina lo moldeable de la interacción verbal y el manejo del proceso de interacción de los participantes conforme van tratando de situar las acciones de los demás en tiempo real.]. (Garfinkel, 1967; Amy B., M. Tsui, p. 385).

Una de las principales críticas a esta metodología es que su perspectiva es limitada con respecto al lugar que ocupa el aula en el conjunto de la sociedad. Sin embargo, esta visión podría ser inadecuada en vista de que al final los procesos etnográficos siempre recurren al análisis micro de los fenómenos sociales y los sets que proporcionan la información reflejan por lo general los patrones observados en contextos sociales o políticos más amplios.

3.3 Descripción del contexto de estudio

3.3.1 Centro de lenguas (CELE) facultad de lenguas BUAP: historia, visión, misión

El 2 de febrero de 1954, siendo rector Rafael Arta Sánchez Romero; Gabriel Jara Pérez y Javier Aguirre Carrasco presentaron ante el consejo universitario un proyecto para la creación de un departamento de idiomas. Se nombró una comisión que propuso una estructura sustentada en dos escuelas: la clásica y la moderna. Se buscó formar docentes en lenguas clásicas y traductores con orientación técnica en lenguas modernas.

A finales de ese año se creó el departamento de lenguas clásicas y modernas de la universidad de Puebla; los idiomas que se impartían eran inglés, francés, alemán e italiano – llamados lenguas modernas– y latín y griego, denominados lenguas clásicas. En 1964, el departamento de idiomas se reestructuró ya que desde su creación no había tenido un plan de estudios formal. En ese año se agrega el náhuatl y en los cursos de idiomas extranjeros se incluye, con carácter de obligatorio, el aprendizaje del español durante el primer año.

En 1995, después de amplias consideraciones, se autorizó la creación de la escuela de lenguas de la BUAP, quedando integrada por el centro de enseñanza de lenguas extranjeras (CELE) y por la licenciatura en lenguas modernas (LEMO), la cual desde entonces dejó de depender de la facultad de filosofía y letras.

3.3.2 La función del centro de lenguas

El centro de estudios donde se llevó a cabo la recopilación de datos fue el CELE de la facultad de lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Este centro ofrece servicio para el aprendizaje de diferentes idiomas a los miembros de su comunidad educativa. Se encuentra localizado en las mismas instalaciones de la facultad de lenguas, donde también coexisten la licenciatura en la enseñanza del inglés (LEI) y la licenciatura en la enseñanza del francés (LEF), así como las instalaciones de los cursos de extensión universitaria (CEU) que ofrecen servicios de aprendizaje de idiomas a la comunidad poblana en general.

3.4 Descripción del corpus

La presente investigación se llevó a cabo con la participación de veinte estudiantes –diez mujeres y diez varones– a quienes se les aplicó un cuestionario constituido por seis ítems. Este fue aplicado en octubre del 2019. La edad de las mujeres osciló entre los 19 y los 27 años; la de los varones entre los 20 y 28 años. Todos los participantes eran alumnos universitarios y se encontraban estudiando la lengua francesa como materia optativa en común.

La mayoría de los estudiantes entrevistados eran, en el momento de responder el cuestionario, integrantes de la LEI, pero también había alumnos procedentes de otras instancias universitarias como gastronomía, cinematografía, ingeniería química, administración, filosofía y procesos educativos.

Por otra parte, las videograbaciones se llevaron a cabo los días 13, 15 y 20 de noviembre de 2019 con un grupo de estudiantes del francés de cuarto nivel; logrando con esto seis horas de material registrado. Es importante mencionar que los estudiantes que respondieron el cuestionario no son los mismos que aquellos que participaron en las sesiones de videograbación.

3.5 Instrumentos para recopilar información

3.5.1 Selección y preparación de instrumentos para recopilar información

3.5.1.1 Primer instrumento: cuestionario

Para llevar a cabo la presente investigación se elaboró un cuestionario sobre algunos conceptos que los estudiantes universitarios tienen con respecto a la figura del docente. El cuestionario tal y como fue contestado por los estudiantes estuvo conformado por seis ítems.¹

3.5.1.2 Segundo instrumento: formato de observación

El segundo instrumento es un formato para observación etnográfica adaptado de Muñoz Cruz (1998) recuperado de Pacheco (2012).²

¹ Apéndice 1.

² Apéndice 2.

Capítulo 4: Hallazgos

A partir de los objetivos establecidos en esta investigación, se procede a describir su cumplimiento. El objetivo general del presente trabajo fue: comprender la interacción en el aula como una práctica social de relaciones de poder. Para cumplir el objetivo, la pregunta también planteada en términos generales fue ¿cómo representa el alumno, en modalidad verbal y no verbal el poder del docente en el aula?

El objetivo general se cumplió al responder las preguntas de investigación planteadas lo que a su vez tiene relación directa con los objetivos particulares de investigación.

Con el propósito de abordar cada objetivo mediante las respuestas a las interrogantes planteadas, este capítulo se ha estructurado en seis apartados. En el primero se responde a la primera pregunta específica de la investigación: ¿cómo legitima el alumno a través de su discurso, tanto verbal como no verbal, el uso del poder por parte del docente? Al responder a esta pregunta, se cumple el objetivo particular en cuanto a realizar una revisión sistemática de lo que acontece en el aula.

En el segundo apartado se responde a la pregunta: ¿qué atributos positivos y negativos se otorga al docente en cuanto figura de autoridad en el aula?, cumpliendo de esta manera, el segundo objetivo particular: identificar las concepciones del alumnado concerniente a la figura del docente como autoridad.

El tercer apartado aborda la tercera pregunta de investigación: ¿qué recursos lingüísticos utilizan los estudiantes para referirse a sus experiencias positivas y negativas en la conceptualización de la figura del docente?, cumpliendo de esta manera el tercer objetivo particular: reconocer las experiencias positivas y negativas de los alumnos en relación con el docente como figura de autoridad.

La respuesta a la pregunta final: ¿cómo interpretar los resultados a la luz del ACD? permitió cumplir el cuarto objetivo de investigación: examinar desde el punto de vista del ACD y el análisis del lenguaje en uso los atributos que estudiantes universitarios otorgan al docente como figura de autoridad en el salón de clases y a partir de ellos relacionar las prácticas y discursos que legitiman su poder en el aula. Al articular las preguntas y los objetivos anteriores se logró fundamentar las conclusiones.

4.1 Análisis desde la orientación etnográfica

Este apartado intenta responder la primera pregunta: ¿cómo representa el alumno mediante su discurso verbal y no verbal el uso del poder en el aula por parte del docente?

El primer acercamiento al aula vista como micro contexto de investigación de los fenómenos concernientes al lenguaje, nos llevó a una observación detallada de lo que ahí acontece desde el punto de vista de la interacción que se genera entre el docente y los alumnos. Se centró la atención, en primera instancia, en las acciones no verbales que se manifiestan en la comunicación entre los miembros de la diada educativa tomando en cuenta los siguientes aspectos:

La comunicación no verbal es un vehículo para expresar los sentimientos, intereses, emociones y actitudes sin el uso de las palabras. La expresión facial, el contacto visual, la apariencia física, lo mismo que las palabras, expresan mensajes. A través de la comunicación no verbal, tanto maestro como alumnos están inmersos en un segundo meta canal de comunicación que se traslapa con el canal de la comunicación verbal y que, a diferencia de este, no cesa. Este sistema de comunicación es constante y se realiza de manera inconsciente, tanto el maestro como

el alumno son partícipes de un flujo de información interpersonal que supera en mucho los mensajes a nivel verbal.

Esta comunicación no solo tiene que ver con los mensajes de afectividad o de estados de ánimo, sino también con la capacidad de utilizar tonos de voz apropiados, con la manera en que se expresan las palabras (su musicalidad, acentos e interrupciones, risas o bostezos), con el reconocimiento de cuándo hablar y cuándo callar para que otro pueda manifestarse y con cómo hablar; es decir, la comunicación no verbal ayuda incluso a distinguir la manera de dirigirnos a las diferentes personas de nuestro entorno. Este tipo de comunicación está vinculada con el nivel semántico y relacional, es decir, es la que soporta el nivel de contenido (lo que se dice) y pone de manifiesto valores culturales que son adquiridos durante la socialización y que varían de cultura en cultura.

En el salón de clases específicamente, las acciones o los performances de ambos partícipes son de suma importancia para dotar de información acerca de la relación o el clima emocional que impera en el aula. Las ejecuciones del docente puntualizan particularmente el desarrollo de una sesión educativa. Aspectos tan sencillos como el lugar que cada participante ocupa en el salón, su movilidad o inmovilidad, la distancia entre docente y estudiantes, la mirada o su ausencia, la gestualidad, la atención en la interlocución, todo ello constituye un ambiente a través del cual los participantes captan información respecto a los procedimientos y acciones relevantes al contexto.

Todos estos aspectos parecen estar conformados por el modelo mental que subyace a la comunicación que supera lo explícito de la trasmisión verbal de conocimientos y que incluso llega a determinar la lo cual constituye para muchos una barrera adicional a superar.

Tomando en cuenta todos estos aspectos, se constituyó el corpus mediante seis horas de grabación en aula. A continuación, se presentan los siguientes resultados del análisis.

4.1.1 Informe etnográfico

Si bien todos los fenómenos relacionales que acontecen en un aula no pueden ser resumidos en algunas horas de grabación, el análisis realizado durante la presente investigación puede ser una muestra de lo complejo, no solamente de estos fenómenos, sino del hecho de su registro y respectivo análisis. Es necesario considerar que este es solo el registro de un grupo entre miles, y el seguimiento es solo de unas pocas horas entre muchas. Sin embargo, dado el tipo de estudio en curso, es también un ejemplo representativo y significativo de lo que acontece en estos microcosmos sociales.

Durante las seis horas de grabación se puede constatar la recurrencia de acciones verbales y no verbales, es decir, se establece de manera tácita un esquema comunicativo, una especie de guion pedagógico que orienta el desempeño de los participantes en el aula. Los principales elementos de este guion se resumen en la Tabla 1 que se presenta a continuación.

Tabla 1

Representación física del modelo mental del aula

Observación etnográfica	Docente	Alumno
Espacio físico y movilidad	flexible	restringida
Turnos de participante como emisor	múltiples	poco frecuentes
Rasgos paralingüísticos: gestualidad	recurrente y abierta	esporádica y velada
Rasgos paralingüísticos: contacto visual	recurrente e intencionado	esporádico y controlado

La primera fila de esta tabla corresponde a la movilidad concerniente al desplazamiento de los participantes en el espacio físico del aula. El docente tiene mayor posibilidad de desplazamiento en el área; y los alumnos, una vez integrados a la clase, rara vez dejan su pupitre debido a las razones ya antes señaladas en el marco conceptual. Este es un rasgo importante del modelo mental que subyace a las disposiciones del aula en el contexto bajo estudio. Existe consenso respecto a la normatividad de un aula que señala que, en el tiempo de la clase, los alumnos permanecerán sentados en espera de las instrucciones del docente quien tiene la facultad de indicarles qué, cómo y a qué hora hacer algo.

Hay que mencionar que durante las grabaciones solamente tres personas (incluyendo el docente) salieron del salón sin que existiera alguna prohibición de por medio. Casi todo el movimiento grueso del alumno dentro de este (levantarse, pasar al pizarrón o hacer fila, por ejemplo) fue determinado por las instrucciones del docente y acatadas por los alumnos. Esto puede verse como un ejemplo del control del profesor y de la aceptación de este por parte del estudiantado como resultado del consenso determinado por el modelo mental que predispone desde el inicio del curso, a asumir y aceptar quién dará las órdenes y quién obedecerá.

El mismo docente mantiene la propia demarcación y difícilmente cambia la estructuración de la clase, pues recordemos que el mismo modelo mental predispone sus acciones en este espacio. En cuanto a desplazamientos y movilidad en el aula, baste con recordar el control que se refleja en la disposición del espacio físico y la adecuación del movimiento corporal en él, en términos del análisis de la disciplina que hace Foucault (1976).

El segundo aspecto relevante son los turnos de los participantes en el papel de emisor. Es natural que, en el contexto de estudio, un curso de lengua extranjera exista una predisposición a

que la toma de la palabra corresponda mayormente al docente y que exista una resistencia, por parte de los alumnos, a la oportunidad de tomar un turno de habla.

Los resultados concuerdan con lo esperado en términos de lo predispuesto por el modelo que prevalece con respecto a las acciones del docente y del alumno. El maestro es quien lleva un rol protagónico y los alumnos se limitan a escuchar, guardar silencio, observar y anotar. Esta resistencia a aceptar un turno de habla puede manifestar hasta cierto punto un temor a participar. El modelo mental predispone lo que se espera de los participantes en el aula; pero quizá también este desinterés o apatía tenga que ver con la conciencia y natural rechazo a la represalia que conllevaría un error.

El tercer aspecto tomado en cuenta es la gestualidad. Este recurso fue usado principalmente por la instructora como vehículo para esclarecer ocasionalmente el significado de alguna palabra. Aunque es muy probable que esto tenga que ver con el estilo de comunicación del docente, en este estudio, el gesto o la gesticulación fue una constante, un elemento dinámico y permanente en el aula. Sin embargo, aunque el principal proveedor de gestos fue el maestro y los alumnos tuvieron mucho menos repertorio, limitándose casi en su totalidad a levantar la mano para preguntar, e imitar el gesto del pulgar para demostrar acuerdo o comprensión; se considera necesario profundizar en el papel que cumple la gestualidad con otros docentes y sobre todo en las aulas de otras disciplinas.

La siguiente fila de la tabla anterior corresponde al contacto visual. Es interesante observar el grado de atención que el alumno presta cuando, por una u otra razón, el docente llama la atención, corrige o se exaspera con algún estudiante en particular. Con este fenómeno, alumnos que estaban de plano fuera de foco, se interesaron en el acto del profesor de ‘llamar la

atención'. Con dicha conducta de interés ante el acto de habla del maestro de 'regañar', los alumnos legitimaron su rol de autoridad.

El principal aspecto –quizá el más importante para este análisis- es el manejo del contacto visual como símbolo de poder en el aula en términos de comunicación no verbal. Evitar el contacto visual por parte del docente hacia algún alumno en particular (mas no al grupo en su conjunto) tiene una carga significativa considerable. La falta de contacto visual por parte de la maestra quien nunca utilizó malas palabras o acciones drásticas fue suficiente para mostrar fastidio ante un alumno molesto. Al pasar por alto sus respuestas correctas sin retribuir mediante el contacto visual la aprobación buscada, logró, en algunos momentos, inquietar al estudiante provocando desorientación por no encontrar el espacio psicológico de la concesión docente.

De esta forma, con este pequeño acto de ignorar, el maestro hacía un despliegue de poder, de su facultad de decidir quién sí y quién no participa. Se concluye que la conceptualización propuesta por Foucault (1976) acerca de la interrelación entre poder y la resistencia a este se vislumbra cada tanto: la incomodidad de la maestra ante la insistencia del alumno por tener un papel protagónico mediante sus aciertos; la respuesta en términos de no conceder el contacto visual hasta que la docente no tuviera más remedio que otorgarlo y aprobar su participación. La respuesta de alivio del estudiante fue expresada mediante la risa y un suspiro de satisfacción.

Esto es muy interesante pues en términos psicológicos sucedieron dos cosas, primero, el alumno venció, por así decirlo, al docente gracias a su persistencia (resistencia al poder); y segundo, el alumno se sintió satisfecho solo cuando el docente, como figura de autoridad, aprobó su participación (reconocimiento de su resistencia al poder, manifestado mediante el contacto visual y la mirada aprobatoria). Este hallazgo fue quizá el más significativo en términos del estudio que se realizó, pues son las pequeñas acciones no verbales las que legitiman al docente

como figura de autoridad, quien refleja el consenso y por consiguiente a quien se acepta la facultad y el poder de disciplinar en el sentido de llamar la atención, increpar, u otras formas que legítimamente ameritan el consentimiento para acciones que al exterior del espacio escolar no son aceptadas.

Las pequeñas acciones de la comunicación no verbal se van entretejiendo y desarrollando al unísono de la cátedra dictada verbalmente. Son parte de lo que entendemos por dinámica de grupos y, en general, forman parte del intercambio comunicativo en cualquier grupo o diada. Estos fenómenos interpersonales van perfilando nuestras relaciones en el marco de un modelo mental que predispone y confirma nuestra conceptualización del mundo.

4.2 Análisis de las respuestas al cuestionario desde la LSF

Para examinar el significado interpersonal construido a partir de la expresión de actitudes nos centramos en el análisis de la actitud de juicio expresada en las respuestas de los alumnos al cuestionario inicial de investigación.

El análisis de los recursos lingüísticos utilizados por los estudiantes para configurar la autoridad del docente se inició con la pregunta: ¿qué atributos positivos y negativos se otorga al docente en cuanto figura de autoridad en el aula?³ Los resultados de este análisis se presentan a continuación en la siguiente tabla:

³ Apéndice 3.

Tabla 2***Atributos y actitud***

Procesos Relacionales Atributivos	Juicio (conducta)		Apreciación (productos: La sesión de clase es)
	Estima social	Sanción social	
<p>Mujeres: "Un buen maestro es..."</p> <p>"Un mal maestro es..."</p>	<p>amable, paciente, respetuoso</p> <p>negativo: irresponsable grosero incompetente impuntual, arrogante prepotente poco tolerante hipócrita enojón fanfarrón aburrido irresponsable impuntual adicto al trabajo apático</p>	<p>negativo: acosador violento,</p>	
<p>Hombres: "Un buen maestro es..."</p> <p>"Un mal maestro es..."</p>	<p>paciente responsable educado incluyente respetuoso con carácter accesible humilde generoso comprensible justo responsable capaz</p> <p>negativo irrespetuoso déspota burlón inflexible acomplejado impaciente petulante mal hablado irresponsable incapaz aburrido flojo incapaz aburrido</p>	<p>negativo: no debe perder la compostura</p>	<p>la sesión de clase es: Profesional preparada organizada crítica interesante estimulante comprometida</p>

Es posible notar que los atributos mayormente señalados por las mujeres como elementos que integran a un buen docente se refieren más a sus cualidades personales que a sus competencias docentes. Es decir, se relacionan más con atributos que tienen que ver con su forma de relacionarse con las personas y cómo -virtud de los resultados- este ideal de maestro responde más a una noción de estima social que al desempeño profesional académico.

Estas respuestas son probablemente motivadas por las propias experiencias anteriores vividas por las estudiantes que de alguna manera trasgredieron el consenso en torno a lo que se espera de un docente y a quien no se otorga consentimiento para ejercer el poder en el aula. La correspondencia directa entre atributos negativos mencionados por mujeres es en orden descendente: *impaciente, irrespetuoso, descortés* y como atributos esperados *amable, paciente y respetuoso* que reflejan un juicio a partir de la estima social.

En el caso de los varones, los adjetivos que utilizaron con más frecuencia fueron, en orden descendente: *paciente, responsable y educado*. Los resultados para la actitud evaluadora entre mujeres y hombres es básicamente la misma en cuanto a juicio de estima social.

Solo en dos casos de opinión femenina el juicio conlleva sanción (*acosador y violento*) y uno solo en la opinión de los varones enjuició la conducta de los docentes en términos de sanción social: *"no debió haber perdido la compostura"*.

El atributo *preparado* puede ser categorizado en términos de la conducta (capaz) pero, también, cuando se le atribuye a la sesión de clase o a los logros obtenidos, se clasifica como valoración de apreciación. No hay muchos indicadores de apreciación, es decir, valoración del producto de un evento como una clase, una enseñanza, una carrera. Esta ausencia sugiere que el valor de integridad se mantiene en términos de consenso respecto a lo que debe ser un docente: estima social más que logros profesionales, por ejemplo, la fluidez, claridad o equilibrio de una

clase. Este tipo de valoración no apareció en el corpus. Es posible inferir que el modelo mental que subyace a la figura del docente tiene que ver más con atributos de estima social que con los resultados de su trabajo profesional.

Asimismo, los resultados concernientes a los atributos negativos hacen referencia sobre todo a maneras de relacionarse socialmente más que al desempeño académico y profesional. Llamamos la atención dos atributos relevantes para los objetivos de la presente investigación, en cuanto a manejo de poder: grosero y arrogante. Si bien estos atributos no aparecieron repetidamente en primer lugar, su presencia como estima social da pie a que se interpreten como elementos significativos del modelo mental que prevalece y es aceptado por consenso en el aula.

Estos atributos se ven reflejados también en los relatos de experiencias académicas en las que el papel legítimo de autoridad del docente se ve enturbiado y nos da cuenta de cómo el alumno tiene la experiencia de docentes que pueden salirse de sus casillas y ofender.

4.2.1 Análisis de legitimidad con relación a procesos

El segundo acercamiento incluyó además del análisis de la valoración mediante atributos, la identificación del uso recurrente de procesos materiales. Así como de procesos relacionales a partir de las distintas flexiones del verbo ser y el doble significado de este tipo de procesos (por ejemplo, relacionales identificativos: "el docente x fue mi mejor maestro" o, relacionales atributivos como "un buen profesor es paciente") que se anuncia en la tabla anterior. El uso recurrente de procesos materiales permite identificar el papel del docente como actor o agente principal en el aula. Las respuestas al cuestionario reflejan una relación de poder simétrica empleada para dar a conocer un punto de vista. Pero también dan la pauta para identificar las relaciones (asimétricas) de poder esperadas en la situación de aula.

4.3 Análisis sistémico funcional de la representación verbal de la experiencia en el aula

La segunda aproximación a los recursos léxico gramaticales de las respuestas del cuestionario aplicado para este estudio fue realizada en dos momentos: al examinar las respuestas a preguntas puntuales del cuestionario y al constatar estas respuestas con las preguntas abiertas.

El segundo acercamiento abordó la metafunción ideacional para examinar el significado de la experiencia vivencial representada mediante la elección de determinados tipos de procesos.

Como se menciona en el segundo capítulo de este documento, Halliday (1994) propone seis tipos de procesos que representan determinada visión del mundo. El corpus examinado arrojó los resultados que se resumen en la siguiente tabla en la que se cataloga la incidencia de cada uno de estos procesos al describir experiencias positivas y negativas en el aula.

Tabla 3

Resumen de elección de procesos

Tipo de Proceso	Mujeres		Hombres	
	Experiencia positiva	Experiencia negativa	Experiencia positiva	Experiencia negativa
materiales	+++		+++	++
conductuales		+		+
verbales		++		+
mentales	+			
relacionales	+++	+++	+++	+++

4.3.1 Experiencia positiva de las mujeres

La mayoría de los procesos detectados fueron procesos materiales que se constituyen con actor, meta, alcance y beneficiario⁴. Es importante remarcar que, en este sentido, las cláusulas siempre tuvieron al docente como agente y a los alumnos como beneficiarios.

4.3.2 Experiencia positiva de los varones

En el caso de las experiencias positivas para los varones se tuvieron los mismos resultados, obteniendo el mayor número de procesos materiales donde se refleja el lado activo del docente y pasivo del estudiante.

4.3.3 Experiencia negativa de las mujeres

Al igual que en las anteriores respuestas los procesos materiales fueron los de mayor frecuencia. Sin embargo, aparecieron los procesos verbales, que se refieren a los decires del profesor, sugiriendo con ello que el uso de palabras es un recurso frecuente para incurrir en abuso de poder en el aula.

4.3.4 Experiencia negativa de los varones

Al igual que en la experiencia positiva en el aula en el caso de experiencias negativas de los varones fueron los procesos materiales los que predominaron.

⁴ Apéndice 4.

4.3.5 Significado de la recurrencia en el uso de procesos materiales

En este apartado se presenta el resultado del análisis sistémico funcional centrado en los procesos materiales que aparecen en las respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre sus experiencias positivas y negativas con los maestros.

Para el análisis de esta sección se recurrió al estudio de los procesos más relevantes usados por los encuestados. Se optó por colorear tales procesos de acuerdo con el diagrama propuesto por Halliday (2005). El apéndice cuatro ejemplifica este procedimiento que permitió identificar el uso recurrente de procesos materiales. Al ser los materiales los procesos de mayor abundancia, se decidió hacer el análisis correspondiente para resaltar el esquema de esta representación de experiencias en el aula: actor, meta, alcance y beneficiario.

Tabla 4

Experiencias positivas en el aula

Experiencias de mujeres				
ACTOR	PROCESO	META	ALCANCE	BENEFICIARIO
el profesor	ponía	distintas actividades	en la clase	nos
la profesora	ayudó a hacer obligó a desarrollar	las tareas, pensamiento crítico.		me
(el profesor)	daba	retroalimentación	siempre	me
(el profesor)	planeaba bien	sus clases		
(el profesor)	resolvía		dudas	
la maestra	dio		muchos artículos	nos
la maestra	compartió	su interés		nos
la profesora	hacía	dinámicas	en cada clase	
Experiencias de hombres				
ACTOR	PROCESO	META	ALCANCE	BENEFICIARIO
el profesor	busco	herramientas		me
el profesor	daba	la clase	como un diálogo	
el maestro	mostraba	gusto	por la enseñanza	
(el maestro)	enseñó	a pensar		me
(el maestro)	hizo	leer	demasiado	nos
la maestra	dio	una lección	ese día.	me

Tabla 5***Experiencias negativas en el aula***

Experiencias negativas de mujeres				
ACTOR	PROCESO	ALCANCE	META	BENEFICIARIO
los maestros	exhibían	de los alumnos	las fallas	
la maestra	fomentaba	agresivo e incómodo	un ambiente	
(el maestro)	daba	solo para exponer	temas	
un maestro	hacía	muy negativos, fuera de lugar	comentarios	
él	tomaba	de amigo	una posición	
él	abrazaba		las alumnas	
la maestra	nunca hace		actividades	
Experiencias negativas de hombres				
ACTOR	PROCESO	ALCANCE	META	BENEFICIARIO
la maestra	buscaba para	siempre para castigar	cosas	nos
la maestra	lucía		su bagaje	

4.4 Análisis de respuesta a la pregunta ¿cuál es la primera función de un maestro?

Los hallazgos obtenidos de las respuestas al ítem cinco del cuestionario ⁵, sugieren que los alumnos representan mayormente la experiencia en el aula en la esfera de la dimensión del hacer. Esta elección de recursos para representar la enseñanza y el aprendizaje apuntala la idea en torno a la prevalencia de un modelo mental que encuadra la transmisión y construcción del conocimiento en un esquema en el que prevalece el docente en el papel de agente mientras que el estudiante está ubicado en el papel receptor o pasivo.

La mayoría de los alumnos atribuyen al docente el rol gramatical de sujeto. Se le otorga una posición de agente mientras que el estudiante es beneficiario y de esa manera se constriñe su representación activa. Esta predisposición gramatical, junto con la valoración de estima social conforman el modelo mental del aula consensado que limita las posibilidades de disentir, al situar al alumno en desventaja en el esquema de relaciones asimétricas de poder.

⁵ Apéndice 5.

4.5 Describe brevemente al mejor y al peor maestro que has tenido

La respuesta a esta pregunta coincide con los resultados anteriores ⁶. Esto se refuerza aún más si tomamos en cuenta que los hechos mayormente citados por los alumnos, por ejemplo, llevar material, ayudar al estudiante o generar un buen ambiente, son aparentemente vislumbrados como una responsabilidad del docente.

No obstante, es preciso señalar también la presencia de procesos conductuales y verbales en la experiencia de los alumnos en el aula. El uso de procesos verbales revela el aspecto activo del lenguaje docente y receptivo del estudiantado (nos preguntaba, nos platicaba, nos motivaba, etc.). Los procesos conductuales suelen estar referidos al papel de guía o modelo a seguir.

En cuanto a los relatos de experiencias negativas, se encontró que ambos grupos las representan a través de los procesos materiales pero esta vez seguidos de cerca por los procesos conductuales, es decir, muchas de sus experiencias académicas negativas están asociadas a la manera en que el docente actúa en el espacio áulico y de la que ellos son testigos pasivos y callados. Es decir, el docente como figura de autoridad puede desplegar en el aula una gran variedad de conductas que a los ojos del alumnado son indeseables, o al menos ambiguas como ‘abrazaba a las alumnas’.

4.6 Los hallazgos a la luz del ACD

Uno de los postulados más importantes de Foucault (1976) con respecto al poder es que este no es un ente en sí, sino un cúmulo de relaciones, mismas que van cobrando forma a través de las diferentes prácticas institucionales. Esto quedó constatado en el hecho de que, tras varias horas de grabación de la interacción en el aula, se pudo observar la instauración de una especie de rito

⁶ Apéndice 6

pedagógico, en donde tanto los roles como las diferentes prácticas educativas quedan hasta cierto punto institucionalizadas.

Esto representa ya una estructura de poder en donde las acciones y las conductas quedan supeditadas al contexto propio de una clase. Y, por otra parte, representa también la concretización de un modelo mental que responde a una cultura en torno al autoritarismo. En este modelo, el esquema constriñe al alumno y al docente y son pocos los recursos para encontrar salida a los patrones asumidos.

En esta investigación el doble papel como docente y como investigadora no obstaculizó el procedimiento analítico. La relación asimétrica de poder naturalizada lleva a exigencias de trato preferencial, sobre todo en términos de valoración emotiva: satisfacción e insatisfacción. Las causas del efecto emotivo solo salieron a la luz bajo el análisis de valoración centrado en la actitud de juicio. En términos de una postura crítica, conscientemente asumida fue preciso distinguir entre valoración de conducta y aquello que nos preocupa: una educación equilibrada. La revisión de un comportamiento que posibilite la emergencia de una actitud de afecto positivo, es decir de satisfacción, solo es posible si el juicio de estima social y el de sanción social se cumple en términos positivos. Para ello, es necesario revisar los indicios del actuar no verbal que afecta, el espacio del aula en general y, en particular, a las personas en constante interacción comunicativa. Por esta razón es de suma importancia desarrollar habilidades para detectar la valoración en términos de actitud, no solo a nivel de expresiones como "actitud positiva" o "actitud negativa" en el aula y de esa manera superar el actual modelo mental que al estar centrado en el docente no permite cuidar la sensibilidad y dignidad del alumno al igual que la integridad profesional del maestro. Los atributos que aparecen en las respuestas al cuestionario se refieren más a las cualidades personales del docente (*alegre, confiado*) que a atributos de

índole profesional (*organizado, meticuloso, actualizado*). Es decir, el modelo mental del aula se centra en las formas en las que se relacionan las personas. El ACD nos permite entonces abordar la discusión en torno al mantenimiento o transformación de este modelo mental para mejorar la dinámica propia de nuestro sistema escolar tradicional.

Conclusiones

Este estudio reporta los resultados de un doble acercamiento a las maneras en las que se instancian las relaciones de poder en el aula mediante la interacción comunicativa: la etnografía y el análisis del lenguaje. La primera aproximación conlleva una mirada general para identificar patrones de acciones recurrentes en situaciones de enseñanza de una lengua extranjera, mientras que la segunda consiste en centrar la mirada en el lenguaje empleado para describir la experiencia personal en el aula.

El análisis nos ha permitido identificar elementos que a nuestro parecer definen dos ejes del modelo mental que, de acuerdo con lo que sugiere Van Dijk (1998, 2011, 2012), enmarcan las interacciones socio afectivas que se manifiestan entre individuos en contextos como en este caso, el aula.

La mirada atenta a lo que acontece en el tipo de aula que parece predominar en el sistema educativo mexicano hasta la fecha, permitió reconocer un modelo que, desde nuestro punto de vista, amerita una reflexión respecto a sus alcances para regular la práctica educativa. Para ello, el estudio se ha centrado en la interacción entre docentes y estudiantes bajo el supuesto de que el sistema educativo se sustenta en prácticas sociales que instancian relaciones asimétricas de poder que prevalecen de manera marcada en el entorno social.

La postura crítica que se ha intentado mantener a lo largo del proceso de investigación nos ha permitido rastrear nexos entre problemáticas sociales generadas por la asimetría en las relaciones de poder en situaciones cotidianas y en el uso del lenguaje. La segunda idea concierne al uso de este en situaciones cotidianas y cómo su uso tiende a naturalizar el dominio de un grupo social sobre otro, de una persona sobre otra, normalizando la inequidad social. El trabajo de Michel Foucault (como se citó en Terán, 1995) plantea al poder no como algo que se detenta

o como algo que un grupo social específico posee, sino como un fenómeno derivado de las relaciones e interacciones sociales que llevan a cabo los individuos y cómo este poder es entendido y aceptado por la generalidad.

A partir de estos supuestos, en este trabajo hemos señalado dos nociones que permean las relaciones asimétricas de poder: el consenso y el consentimiento. Para examinar la manera en las que estas nociones se complementan, a continuación, presentamos la evidencia identificada en patrones de acciones recurrentes en el aula y en la selección de recursos léxico-gramaticales usados por los estudiantes para manifestar su experiencia vivencial en ella.

Los apartados que siguen tienen como meta esclarecer la relación entre las nociones de consenso y consentimiento en el aula mediante el siguiente orden: primero se presentarán las conclusiones a las que se llegó en función de los hallazgos expuestos en el capítulo anterior y que conciernen a las preguntas de investigación. En este mismo apartado se articulan las interrogantes con los objetivos propuestos con el fin de precisar el razonamiento que subyace a este trabajo. En el segundo apartado se aborda la discusión en torno al significado de los hallazgos y, en el apartado final se señalan las posibles líneas de investigación futuras.

5.1 Consenso y legitimación

Al abordar la pregunta ¿Cómo legitima el alumno el uso del poder por parte del docente?, se pudieron reconocer patrones recurrentes en el comportamiento de los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula que se presentan a continuación.

- a) La secuencia de acciones en el espacio observado sugiere un rito pedagógico en el que el docente es el agente tanto en haceres como en decires. El alumno acepta de forma natural, es decir, no cuestionada, el papel del docente como gestor de las actividades cotidianas del

salón de clases y su papel como receptor de los efectos de tales actividades. La naturalización del papel del docente y del estudiante fundamenta el consenso respecto a la normalidad en cuanto a asimetría de poder en el aula. La aceptación tácita derivada del consenso subyace al entrenamiento institucionalizado que se reproduce para maestros y alumnos, durante años (desde el kínder hasta la universidad). De manera similar, los diferentes espacios sociales y culturales promueven la distribución de estos roles, configurando y cristalizando el modelo mental de lo que es el correcto desenvolvimiento en el salón de clases y otros contextos cotidianos.

- b) El papel del alumno como receptor de las acciones del docente corresponde de manera directa a esta agencialidad: el estudiante está atento a lo que señala el docente, guarda silencio y registra instrucciones. De la misma manera, recibe evaluaciones o notas, palabras de aliento o regaños, incluso trasgresiones como insultos en determinados casos, lo cual cuestiona ocasionalmente el consenso establecido.
- c) El acuerdo en torno a la distribución de roles se refleja en comportamientos particulares como el contacto visual. El papel del docente es ejercer la agencialidad al controlar la mirada otorgando y negando el contacto visual. Este papel permite múltiples opciones: elegir a quien presta atención e ignorar a quien no. Es importante señalar el vínculo directo entre el agente y el receptor mediante la sensibilidad o la emoción entre los participantes de esta interacción. Esta conexión a través de la comunicación no verbal en el aula ha sido señalada como factor que afecta el proceso de aprendizaje.
- d) La búsqueda constante de aprobación por parte del alumno sugiere una ambigüedad respecto a la aceptación o cuestionamiento de los papeles que de manera natural o por consenso se asignan en el aula.

Los hallazgos anteriores fundamentan la idea de que tanto el alumno como el docente aceptan de manera tácita, es decir como consenso, lo que se considera natural en el aula. En ello, el docente como autoridad se asume como figura legítima. Lo que se atribuye en primer lugar como consenso se nutre de la idea de lo que es normal y se refuerza también mediante la institucionalidad escolar.

En capítulos anteriores se ha recurrido a Foucault (1975) para explicar la noción de 'sujeto social'. Uno de los mecanismos es el control del cuerpo como efecto acumulado del consenso respecto a la legitimidad de estos mecanismos de poder institucionalizados para naturalizar acciones, incluyendo las más insignificantes, como gestos y posturas, para mantener y reproducir el sistema y –de manera velada– la ideología.

El acercamiento etnográfico al aula nos ha permitido identificar comportamientos naturalizados mediante el control del espacio y la designación de lugares para los participantes en los que se cumplen papeles bajo la mirada y la aprobación del representante institucional.

Una vez esbozada la noción de consenso y cómo esta noción permite naturalizar acciones y actividades en el aula, nos pareció necesario examinar las maneras en las que se valora el desempeño de tales acciones. La pregunta que orientó este acercamiento fue: ¿Qué atributos positivos y negativos se otorga al docente en cuanto figura de autoridad en el aula?

Para ello, se analizó el lenguaje usado en las respuestas al cuestionario presentado y aplicado en este estudio. Al analizar la descripción de la experiencia en el aula de acuerdo con la propuesta de la LSF (Butt et al, 2000) y la Teoría de la valoración de Martin y White (2005) se ha llegado a los siguientes hallazgos:

- a) Las respuestas al cuestionario suelen centrarse en la estima social de la experiencia en el aula sin mencionar su meta u objetivo, que en este caso es el aprendizaje.

- b) El atributo positivo mayormente utilizado fue el de *paciente*.
- c) El atributo negativo mayormente utilizado en contraparte fue el de *irresponsable*.

Al identificar la paciencia como el principal factor que define la conducta de un docente fue posible también reconocer situaciones evocadas en las que este término caracteriza determinadas actitudes emotivas. Las situaciones evocadas por el atributo de *ser paciente* remiten a un sentido de dependencia, el *ser dependiente* conlleva riesgos como ser ignorado o ser sometido. La posibilidad de asumir determinados riesgos conlleva un acto como el aceptar de manera particular asumir los riesgos del aula: ser reconocido o pasado por alto y, en ambos casos, consentir a la posibilidad de ser evaluado.

Mientras que es natural que el docente sea el poseedor del conocimiento y, por consiguiente, sea el gerente de las actividades y las relaciones en el aula, las acciones en las que los estudiantes permiten o promueven las acciones de otros no tienen el mismo grado de naturalidad. El aprendizaje, como resultado del servicio ejercido por los docentes en beneficio de los estudiantes, frecuentemente tiene el efecto de abrir la posibilidad de ejercer el poder por parte de los estudiantes. No obstante, tal ejercicio no suele ser visto con la misma naturalidad. Es particularmente en estos casos que se considera que la paciencia y tolerancia del docente son atributos positivos.

El atributo negativo mayormente utilizado por ambos géneros para calificar al docente fue *ser irresponsable*. Un mal maestro es aquel que no cubre o que no cumple con lo consensualmente esperado del docente. El maestro intachable y perfecto emana conocimiento. Sin embargo, si el docente no llega a tiempo, no prepara clase, no domina el tema, no revisa tareas o trabajos no hay reconocimiento de su autoridad.

La calidad de la educación depende entonces del cumplimiento de las responsabilidades del docente. Además de lo anterior, es importante tomar nota de que, si bien el atributo de *irresponsable* fue el que obtuvo la posición puntera con respecto a fallas que definen a un mal maestro, otros calificativos también fueron empleados: *impuntual, incompetente, impaciente, arrogante, irrespetuoso y grosero*. Muchos de estos adjetivos hacen alusión a trasgredir lo consensuado: la capacidad y la bondad. Lo consensuado no es consentido al trasgredir los principales atributos del docente: *responsabilidad y paciencia*.

Al abordar la experiencia vivencial en el aula y analizar los recursos lingüísticos empleados por los participantes de este estudio para referirse a sus experiencias tanto positivas como negativas a la luz de la propuesta de modelo mental (Van Dijk (2008) se reporta lo siguiente:

- a) La experiencia en el aula suele representarse mediante procesos materiales. En esta representación determinadas acciones producen un cambio en el flujo de los acontecimientos a partir de un *input* de energía: un actor que dirige su acción hacia una meta, bajo determinadas circunstancias y que frecuentemente benefician a alguien. El lenguaje analizado muestra que el docente es representado como actor y los alumnos son beneficiarios. Esta manera de representar la experiencia en el aula prevaleció tanto para las experiencias positivas como para las negativas.
- b) Los procesos verbales también tuvieron una incidencia importante para manifestar experiencias significativas en la vida académica de los estudiantes. Esto trasluce el actuar verbal del profesor y el efecto que puede causar en los estudiantes desde su oralidad. Su incidencia sacó a la luz el peso del decir en el aula, que dista mucho de la exposición de contenidos académicos y, al contrario, es la vía para los procesos verbales de la comunicación (“me dijo”, “me gritó”, “me comparó”), evidenciando al lenguaje verbal como

un medio usual y aceptado para mantener el control en el aula y, en ocasiones, para maltratar a los beneficiarios. No obstante, la suma total de la representación configurada de la figura docente se logra mediante procesos relacionales: como prestador de un servicio o como propietario de un bien; como guía a lo largo de un proceso o de un camino conducente a un lugar.

A partir de las respuestas a las preguntas establecidas se valoró el cumplimiento de los objetivos planteados en este trabajo como paso siguiente hacia las conclusiones de esta investigación.

5.2 La interacción en el aula

Comprender la interacción en el aula como práctica social que involucra relaciones de poder requirió un acercamiento al contexto escolar distinto a los planteamientos centrados en el desempeño del alumno. Para reconocer la manifestación de asimetría de poder fue necesario subrayar las acciones verbales y no verbales en la diada maestro-alumno.

La grabación, transcripción y creación de un compendio de registros etnográfico de sesiones de clase de la lengua francesa en un aula universitaria –donde la docente asumió la función de investigadora– requirió de un distanciamiento no fácil de lograr debido a la naturalidad con la que se asume el control en el aula como docente e investigadora.

Las interrogantes anteriores permitieron identificar las concepciones del alumnado con respecto a la figura del maestro como autoridad: la valoración de su figura y la descripción de las experiencias en el aula.

No fue fácil examinar el propio papel como agente en el proceso educativo. Fue a partir de la postura como investigadora que se logró un acercamiento a la postura crítica requerida.

Solo así se pudo abordar la última pregunta planteada en esta investigación: ¿Cómo interpretar los hallazgos a la luz del ACD? Para lograr la aproximación a su consiguiente objetivo: relacionar los principios de este tipo de análisis en torno a las relaciones de poder y el uso del lenguaje de estudiantes universitarios que legitiman al docente como figura de autoridad en el salón de clases.

Es posible afirmar que este último objetivo se cumplió en función del sustento teórico en el que este estudio se basó y del análisis particular que se llevó a cabo con respecto a cada una de las preguntas y cuyos resultados permitieron entender la figura del maestro en el aula universitaria como un constructo social en el que se configuran los conflictos de relaciones sociales de poder a partir del consenso y el consentimiento.

En este sentido, los resultados obtenidos en la presente investigación apuntalan que en este micro contexto social se manifiestan problemáticas que a su vez tienen su contraparte en la macroestructura. Desde la perspectiva que parte de las relaciones de poder que se manifiestan en el aula, se concluye que:

El poder emana del docente como figura de autoridad a partir de su manejo del conocimiento como entidad abstracta y del otorgamiento institucional de su jerarquía, convirtiéndolo en sujeto de acción social, mientras que el alumno se perfila como objeto de acción. Al examinar el comportamiento verbal y no verbal mediante los instrumentos analíticos de los recursos léxico-gramaticales y la observación estructurada del guion etnográfico fue posible revisar la legitimidad del consenso.

El docente, como proveedor de conocimiento y administrador de los recursos comunicativos del aula, va más allá del papel de guía de la vida académica de los estudiantes. El estudiante, como receptor del conocimiento y de su administración, no lleva a cabo las acciones

requeridas para salir de esta situación de desigualdad, antes bien lo acepta y lo asume, estableciéndose de este modo relaciones asimétricas de poder que con frecuencia culminan en el abuso de este, ya sea que se ejerza desde la oralidad o la comunicación no verbal.

Esta asimetría puede verse como injusta desde el punto de vista de los valores sociales que sustentan la idea de democracia. Ello, a la luz del ACD, puede ser calificado como manipulación académica. En casos extremos, las vejaciones y los insultos ameritan acciones dirigidas a corregir abusos ilegítimos del poder que van más allá del consenso para entrar al terreno del consentimiento, lo cual conlleva a protestar, en el mejor de los casos, o al rencor que suele enmarcar la experiencia.

Los ECD buscan establecer la diferencia entre el consenso y el consentimiento para legitimar acciones de asimetría de relaciones de poder (como en el aula) y deslegitimar el abuso de este. Es así necesario cuestionar lo que subyace a modelos o esquemas preestablecidos de manera incuestionable y analizar los propósitos planteados en el aula; así como mantener firme el objetivo de disminuir la asimetría de relaciones de poder presentes en este espacio educativo.

Por otra parte, revisar la participación de los alumnos en los términos de beneficiario. Aquí cito uno de los comentarios de una alumna cuando describe al peor docente; de acuerdo con su descripción: “La peor maestra fue muy prepotente, a veces era grosera con los comentarios que hacía; era impuntual y no le importaba si aprendíamos o no”. En este ejemplo, se desdibuja su participación en el proceso de aprendizaje.

Esta reflexión se centra en lo que señala Foucault en cuanto a que el poder se ejerce en relaciones no igualitarias. En este caso, la asimetría existente entre el docente y el alumno se refuerza mediante su aceptación absoluta, quizá fomentada por el elemento de menor fuerza de esta diada que es el consentimiento resentido por parte del alumno. Se podría hablar claramente

de un hecho de injusticia social pero que al mismo tiempo no es cuestionado por el alumno, en muchas ocasiones hasta se diría que precisa del él para funcionar.

5.3 Significado

Identificar y reconocer las maneras en las que se articulan las relaciones de poder en el aula nos permite esclarecer los siguientes principios:

El discurso como práctica social manifiesta individualidades lingüísticas que están supeditadas a condiciones que contribuyen a desencadenar consecuencias sociales específicas del uso del lenguaje. La capacidad en el uso de este no solamente influye en términos de acciones y concepciones de la realidad, sino también reproduce o transforma la realidad mediante el discurso.

Los alumnos, a través de su lenguaje verbal y no verbal, llevan a cabo una legitimación de la figura de autoridad que ostenta el docente. De esta manera, en la vida cotidiana de un aula – en la que la adquisición del conocimiento juega un papel protagónico– se entretajan otros fenómenos relacionales (socioafectivos) que regulan igualmente las diferentes prácticas y dinámicas de aprendizaje (sonrisas, gestos, palabras, silencios desplazamientos).

Las conductas, al estar mediadas por modelos mentales mantienen y reproducen las condiciones de su funcionamiento. La representación subjetiva suele ser efecto de los modelos mentales instanciados en el discurso y este posibilita prácticas sociales recurrentes, como aquello que se entiende por escuela y aprendizaje como cotidianidad o realidad (Van Dijk, 2008).

La asimetría de relaciones de poder implícita en el modelo mental identificado pone en juego la percepción de la situación que predispone a los participantes, alumnos y docentes, a mantener de manera abierta o velada el orden social.

La experiencia en el aula es el reflejo de un modelo mental en el que el poder se centra en el docente. Es necesario detenerse en su lado positivo, para examinar hasta qué punto la autoridad del maestro reside en términos de cumplimiento de normas institucionales y revisar si el cumplimiento de estas normas posibilita en el alumno la construcción del conocimiento. En contraparte es importante revisar las nociones de lo negativo de la experiencia. Es posible que el significado de *impaciencia* no resida en abuso de poder sino en resistir acciones encaminadas a la construcción de conocimiento. La misma resistencia a estas acciones puede generar sentimientos de inseguridad.

Es igualmente esencial corroborar que la construcción de conocimiento está supeditada no solamente a los contenidos curriculares propios del sistema, sino que involucra también el ámbito relacional o interpersonal que forzosamente tiene que acontecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da desde la comunicación no verbal como contexto primario y la comunicación verbal como complemento de este contexto.

Es así como, al bosquejar el modelo mental que subyace al discurso pedagógico, se ubica al docente en el papel de proveedor de conocimiento y al estudiante como receptor de este. En este modelo, el proceso de recepción está mediado por una gama de recursos comunicativos que presuponen factores emotivos determinantes en el manejo de recursos relacionales que muchas veces no responden a los procesos netamente intelectuales de ambas partes.

Los factores emocionales están presentes siempre en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque su peso haya sido frecuentemente subestimado. El modelo mental explorado representa al conocimiento como un lugar al que se llega mediante un guía o un bien que se entrega. La manera en que se representa el conocimiento conlleva el tipo de poder en el aula:

para el docente, saber el camino que conduce al conocimiento, o estar en posesión de algo; para el estudiante avanzar o no, recibir o no el conocimiento.

El poder del docente se ejerce de manera legítima cuando sabe orientar y alentar o cuando da de manera generosa y justa. Esta interacción se otorga en un marco de transacción en la que el conocimiento puede ser visto como un servicio o como un bien dejando de lado las acciones que posibilitan la apropiación o construcción del saber.

El modelo mental del aula permea el papel de los participantes y es justamente este factor lo que determina la negociación del poder. Suele suceder que en determinadas circunstancias el poder o el control de la clase se constituye como en el tema central del aula. En estos casos, lo emocional y el potencial del intelecto son dos elementos que dinamizan la vida académica que está constituida, por una parte, por el proceso de aprendizaje, y por la ejecución del modelo mental que se instancia en el ámbito de relaciones sociales. Es en este sentido que, al identificar el valor implícito en la asimetría de poder (el conocimiento), podemos rastrear los efectos de tal valoración: el juicio y como consecuencia el afecto, dejando fuera el potencial intelectual más relacionado con los factores epistémicos del conocimiento.

El alumno, a través de su discurso verbal y no verbal, legitima el poder que institucionalmente el docente ha recibido. El salón de clases es un recinto en el que se establece de manera regular un modelo que predispone relaciones de poder intrínsecamente asimétricas en las que el alumno y el docente interactúan de acuerdo con el esquema determinado por el modelo: una transición entre el conocimiento como un bien donado y una asimilación o adquisición mediada por actitudes de afecto y juicio.

5.4 Limitantes

El estudio del discurso en contextos cotidianos da por hecho que prácticas sociales como la comunicación y el desarrollo del conocimiento afectan y son afectados por factores de lo macro del orden social. El lenguaje, el conocimiento y la comunicación son áreas exploradas por las ciencias del lenguaje y su desarrollo ha trascendido, desde hace ya mucho tiempo, la visión centrada en el análisis de la lengua como un sistema cerrado para abordar la neurolingüística, la pragmática y la inteligencia artificial. No obstante, en ese recorrido existen otras áreas que aún están poco exploradas, como es el caso presentado.

Este estudio ha sido un intento por acercarse a uno de estos contextos cotidianos del ámbito educativo, como es el salón de clases. Con un interés particular por las relaciones personales que allí se establecen. Al haber escasos estudios sobre el tema, los resultados pueden parecer poco sustentables al no contar con elementos de contraste.

La muestra, por consiguiente, puede ser considerada como nimia al ser estudiado solo un grupo entre miles de grupos y unas cuantas horas entre miles de horas de interacción. Sin embargo, este acercamiento –que intenta relacionar lo macro y lo micro– permitió visualizar la complejidad de fenómenos psicosociales que acontecen en este contexto y, de alguna manera, observar muy de cerca –en cámara lenta se diría– cómo se genera, bajo el esquema de un modelo de dar y recibir, el conocimiento. Así, no se puede dejar de lado la relación trascendental entre lo emocional y lo intelectual como potencial que implicaría el ir más allá del modelo mental que subyace al proceso de aprendizaje escolarizado. ¿Cuántas historias de éxito o fracaso se constatan debido a la intervención de un buen o un mal maestro?

Generalizar los resultados de este estudio permitiría validar las conclusiones que se presentan a partir de las reflexiones centradas en esta exploración. Asimismo, es necesario llevar

a cabo un número mayor de investigaciones que focalicen otros aspectos clave de la vida en el aula como: clima de aprendizaje, personalidad docente, discurso de género y la relación de estos fenómenos con los del conocimiento.

También, por supuesto, generar investigaciones que muestren los grandes cambios no exclusivamente en el sentido de la innovación educativa, sino igualmente en lo que concierne a este estudio, es decir, a las relaciones de poder que se establecen en el espacio del aula pero que ahora, por motivos ajenos a la educación, han desplazado los contextos reales de aprendizaje a las aulas virtuales; tema en el que por ejemplo, los alumnos muchas veces están más versados que el propio docente y esto pudiera implicar un cambio en la dinámica del aula, ahora virtual.

Asimismo, es importante proponer nuevas formas de relacionarse en el aula y llevar a cabo estudios actuales que hagan accesible la comprensión de fenómenos socioafectivos en el proceso educativo ante esta “nueva normalidad” que el ser humano ha tenido que enfrentar, no solamente a nivel académico sino también existencial, debido al gran azote que ha representado para la humanidad esta pandemia desatada por el implacable coronavirus.

Referencias

- Amy, B. & Tsui, M. (2012). Ethnography and classroom discourse en *The Routledge Handbook Analysis* (1st Edition). Routledge.
- Bambaerero, F. & Shokrpour, N. (2017) *The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching*, Journal of Advanced Medical Education.
- Bourdieu, P. (2003). *Language and symbolic power*. Harvard U.P.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Visor.
- Butt, M. N. (2011). *Impact of non-verbal communication on students' learning outcomes*, social sciences education, Pakistan Research Repository (PRR).
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción* (Jacqueline Cruz, Trad.). Ediciones Cátedra.
- Cárdenas, C. (2013). *Sociedad y Discurso*, Scielo.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112013000200015
- Cheryl, J., Travers, C. L., Cooper. (1997). *Temas de educación, la presión en la actividad docente* (Ana Remesal y Daniel Menezo, Trad.). (Primera edición). Paidós.
- Cresswell, J. (1998) *Qualitative inquiry and research design choosing among five traditions*. SAGE publications, Inc.
- Díaz, E. (Ed). (2012). *El poder y la vida, modulaciones epistemológicas*. Editorial Biblos.
- Esmaeli, Z., Mohamadrezai, H. & Mohamadrezai, A. (2015). *The role of teacher's authority in students' learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079519.pdf>
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis, Language in Social Life Series*. Series Editor: Candlin, C. N. Ed. Longman.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T.A. Van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: Multidisciplinary Introduction*. Sage.
- Fairclough, N. (20089). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades (Elsa Ghio, Trad.). *Discurso & Sociedad*, Vol (2,1), 170-185.

Universidad de Lancaster.

[http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.pdf)

- Fairclough, N., Graham, P., Lemeke, J. & Wodak, R. (2004). Critical discourse studies TESOL Quarterly.
- Fairclough, N. (2009). *Language reality and power*, (99+) (DOC) [Language reality and power \(2009\) | Norman Fairclough - Academia.edu](#)
- Fernández Enguita, M. (1985). *Cualquier día, a cualquier hora: invitación a la etnografía de la escuela*. Arbor.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión* (Aurelio Garzón del Camino, Trad.). Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Las ediciones de la piqueta.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (2nd ed.). University of Chicago.
- García, V. y Juste, R. (1989). *La investigación del profesor en el aula* (2a Ed). Editorial Escuela española.
- Garfinkel, H. (1967). *Estudios en etnometodología*.
- Garfinkel, H. (1968). *Discussion: The origin of the term 'ethnomethodology'*, in R. Hill and K. Grittenden (Eds). Proceedings of the Purdue Symposium on ethnomethodology.
- Gee, J. (1989). *Discourses, Sociality-Culturally Situated Education Theory, and the Failure Problem*.
- Gee J. (1992). *The social mind. Language, ideology, and social practice*. Serie in language and ideology. Bergin & Gervery.
- Gee, J. (2005). *An introduction to Discourse Analysis, theory and method*, Routledge.
- Ghio, E. & Fernández, M.S. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan, Aplicaciones a la Lengua Española*. Ed. Universidad Nacional del Litoral.

- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa* (núm. 4) 103-122
<https://www.redalyc.org/pdf/396/39600406.pdf>
- Gómez M., Mir, V. y Serrats, M. (1999). *Propuestas de intervención en el aula (técnicas para lograr un clima favorable en la clase)* (5a ed.). Edición Narcea.
- Halliday, M. and Ruqaiya, H. (1991). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. (2017). *El lenguaje como semiótica social* (Jorge Ferreiro Santana, Trad.). (5a reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*. Edición Morata.
- Juárez, S. (2012). *Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas*, Tesis de licenciatura Facultad de lenguas, BUAP.
- Kearney, P. and McCroskey, J.C (1980). *Relationships among Teacher Communication Style. Trait and State Communication Apprehension and Teacher Effectiveness Communication Yearbook* (4) 533-551.
- Labov, W. (1970). *The study of language in its social context*. Studium Generale.
- Lavid, J., Arus, J. & Zamorano-Mansilla, J.R. (2010). *Systemic Functional Grammar of Spanish*. Continuum I.P.G.
- Martin, J.& Rose, D. (2003). *Working with discourse*. Continuum.
- Martin J.R. & White P.R.R. (2005). *The Language of Evaluation, Appraisal in English*. Palgrave, Macmillan.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2008) *El discurso educativo*. Editorial CCS.
- Maya Obé, C. (2012). *El abandono Escolar. Una perspectiva sociocultural para su interpretación*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Merani, A. L. (1985). *Educación y Relaciones de Poder*. Compendio de la ciencia de la educación. Grijalbo.
- Puente, Villanueva, I., Lera, Mejía, J. A. y Ochoa, García, R. F. (2017). *Deserción y rezago escolar. Problemática de la educación en Oaxaca, México*. Editorial Académica Española.
- Roach, K. D. (1995). Teaching assistant argumentativeness and perceptions of power use in the classroom. *Communication Research Report* (12) 94-103 doi:1080/03634528409384729.
- Roach, K. D., Cornett-DeVito, M.M. & DeVito. (2005). *A cross-cultural comparison of instructor communication in American and French classrooms*. *Communication Quarterly* (53), 87-107. doi: 10.1080/0146337050005612
- Richmond, V.P., McCroskey, J., Kearney, P. & Plax, T.G. *Power in the classroom VII: Linking behavior alteration techniques to cognitive learning*.
<http://www.jamescmccroskey.com/publications/141.pdf>
<http://www.jamescmccroskey.com/publications/141.pdf>
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Library of congress cataloging in publication data.
- Taleb, M. & Larbi, I. (2018). *The impact of teacher's non-verbal communication on students' speaking performance: the case study of first year EFL students at TLMC university*,
dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/13627/1/taleb-larbi.pdf
- Tannen, D. (1996). *Researching gender related patterns in classroom discourse*. *TESOL Quarterly* (30, 2) 341-344.
- Terán, O. (comp) (1983) *Michel Foucault: El discurso del poder*. Colección Alternativas. Folio Ediciones.
- Terán, O. (Comp.) (1995). *Michel Foucault: Discurso, poder y subjetividad*. Ediciones El cielo por asalto.
- The Routledge Handbook Analysis*, 1st Edition, Routledge.
- Thompson, G. (1996) *Introducing Functional Grammar*. Arnold.
- Van Dijk, T.A. (1980) *Las estructuras y funciones del discurso* (Myra Gann y Martí Mur, Trad.). México siglo XXI.

- Van Dijk, T.A. (1980) *Texto y contexto, semántica y pragmática del discurso* (Juan Domingo Moyano, Trad.). Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1998) *Discourse as Social Interaction, Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, Volume (2), Edited by Teun A. Van Dijk, SAGE Publications.
- Van Dijk T. A. (2008) *Discurso y poder*. Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2009). *Análisis Crítico del Discurso*.
<http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2011). *Sociedad y Discurso: Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación* (Elsa Ghio, Trad.). Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y Contexto. Una aproximación sociocognitiva*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. *Poder y Cognición Social*. www.discursos.org
www.discursos.org/oldarticles/discurso,%20poder,cognicion%20social
- White, R. (2000). The life of class: A case study in a sociological concept. *Journal of Sociology*, (36), 223-238. Doi: 101177/144078330003600206
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. y Jackson, DD. (1981) *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*, Herder Editorial, S.L.
- Watzlawick, P. (1986). *El lenguaje del cambio* (Marciano Villanueva, Trad.). Editorial Herder.
- Wodak, R. (2003). *Critical Discourse Analysis: theory and interdisciplinary*, Gilbert, W. & Wodak, R.
- Wodak, R. (2004). *Methods of Critical Discourse Analysis*. SAGE.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis* (2nd edition). Ed. Sage, (PIFI BUAP).
- Taleb, M., Larbi, I. (2018). *The impact of teacher's non-verbal communication on students' speaking performance: the case study of first year EFL students at Tlemcen university*, dspace.univ-tlemcen.dz/taleb-larbi.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (Marco Aurelio Galamatini, Trad.). Paidós-MEC.

Zohreh, E., Mohamadrezai, H. & Mohamadrezai, A. (2015) *The role of teacher's authority in students*, Journal of Education and Practice, (v6 n19) 1-15.
[learning,flies.eric.ed.gob/fulltext](http://learning.flies.eric.ed.gob/fulltext)

Apéndices

Apéndice 1. Herramienta de investigación: cuestionario

CONSIGNA

SE TE PRESENTAN AQUÍ UNA SERIE DE CUESTIONES CON RESPECTO A TU EXPERIENCIA CON LOS MAESTROS, TRATA DE SER LO MÁS SINCERO POSIBLE.

1.- SEGÚN TU EXPERIENCIA, CON TRES PALABRAS INDICA CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN MESTRO.

1) _____

2) _____

3) _____

2.- SEGÚN TU EXPERIENCIA, CON TRES PALABRAS INDICA CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE UN “MAL MAESTRO”.

1) _____

2) _____

3) _____

3.- ¿CUÁL ES LA EXPERIENCIA MÁS POSITIVA QUE HAS TENIDO CON UN PROFESOR? CUÉNTALO.

4.- ¿CUÁL ES LA PEOR EXPERIENCIA QUE HAS TENIDO COMO ALUMNO CON ALGÚN PROFESOR? CUÉNTALO.

5.- EN TU OPINIÓN, ¿CUÁL ES LA PRINCIPAL FUNCIÓN DE UN MAESTRO?

6.- EN BREVE DESCRIBE AL MEJOR Y AL PEOR MESTRO QUE HAS TENIDO.

Apéndice 2. Formato de observación

Guion para observación etnográfica: Relaciones de poder en el aula de lengua extranjera

R= maestra

A= alumno

AT = alumnos todos

Código 1/1/m0

Fecha: miércoles 20 de noviembre

Evento: Francés IV actividad de producción oral con el tema de la relación entre el passé composé y el imperfecto.

Lugar: aula 225 CELE- Humboldt Facultad de lenguas BUAP.

Horario: 11- 1 PM

Minuto	Secuencia	Leng. Corporal Maestro	Leng. Corporal Alumno	Comentarios
0:08	Aviso de examen final	La M levantándose del escritorio y posándose al frente del pizarrón anuncia a los As la fecha y hora del examen final.	Los As ven a la M	Los As están recién llegando y sacando sus útiles.
00:29		La M, sonriendo, les recuerda que para tener derecho al examen deben entregar su cuaderno de ejercicios	Los alumnos, a excepción de la A-Liz asienten con la cabeza.	
00:35		La M establece contacto visual con el A-Lui.	El A-Lui pregunta a la M, viéndola, la fecha de entrega del cuaderno de ejercicios.	
00:45		La M con un gesto de duda, piensa y después con un gesto de afirmación dice al A-lui que sí es la fecha que él dijo.	Una A que no es visible en la cámara también interviene con la fecha de entrega del cuaderno de ejercicios.	
00:59		La M, regresando al escritorio, se inclina hacia la A-Liz para ver en qué página van a continuar.	Los As mientras tanto terminan de sacar sus útiles.	
01:06		La M en el escritorio busca la página señalada.		Algunos As hojean el libro, otros terminan de sacar sus cosas.

Apéndice 3. Recursos lingüísticos figura de autoridad

Recursos lingüísticos utilizados por los estudiantes para conceptualizar la figura del docente como figura de autoridad: ¿Qué atributos positivos y negativos se otorga al docente en cuanto figura de autoridad en el aula?

Pregunta 1: según tu experiencia, con tres palabras indica cuáles son las características de un buen maestro.			
Cerradas			
1. Positivo	palabras 1ra opción	palabras 2da opción	palabras 3ra opción
Mujeres	paciente preparado responsabilidad inteligente	respetuoso admirable puntual profesional dinámico comprometido honesto	humilde responsable amable empático creativo
Hombres	paciente puntual guía comprometido relevante	conciso sincero facilitador responsable recto educado claro ameno	explicativo objetivo investigador asertivo organizado preparado entusiasta
Pregunta 2: Según tu experiencia, con tres palabras indica cuáles son las características de un mal maestro.			
2. Negativo	palabras 1ra opción	palabras 2da opción	palabras 3ra opción
Mujeres	irresponsable flojo impaciente aburrido apático	prepotente intolerante grosero desorganizado	incompetente impuntual arrogante
Hombres	impaciente irresponsable egoísta incompetente flojo desinteresado	inexacto favoritista improvisado irrespetuoso ignorante	incumplido intolerante impuntual mala actitud aburrido grosero

Apéndice 4 Recursos lingüísticos experiencias

Recursos lingüísticos que utilizan los estudiantes para referirse a sus experiencias tanto positivas como negativas en la conceptualización de la figura del docente

Pregunta Abierta 3: ¿Cuál es la experiencia más positiva que has tenido con algún profesor? Cuéntalo.
MUJERES EXPERIENCIA POSITIVA
Ella era muy paciente; le interesaba escuchar, nos preguntaba nuestra opinión; era muy respetuosa
Él era apasionado al enseñar y se afanaba para que la mayoría comprendiera.
Siempre nos ponía distintas actividades en clase.
Ella fue muy exigente, pero me ayudó al obligarme a hacer las tareas y desarrollar un pensamiento crítico.
Siempre me daba retroalimentación.
Nos hacía convivir como grupo.
La Maestra era muy paciente, le interesaba escuchar, nos preguntaba y estábamos de acuerdo, era respetuosa.
Planeaba bien sus clases, nos guiaba , resolvía dudas.
La maestra nos dio muchos artículos, me pedía resúmenes.
Fueron los más preparados, me motivaron y me inspiraron .
La maestra impartía su clase con mucho humor, me compartió su interés por el cuidado del planeta.
- Con mi maestro siempre tenía retroalimentación y escribía comentarios positivos.
- La profesora hacía dinámicas en cada clase.

HOMBRES EXPERIENCIA POSITIVA
La profesora tiene conocimientos de muchos temas y ama lo que hace .
Me apoyó en buscar herramientas, tenía mucha tolerancia y era muy paciente.
Hacía sentir la clase como un diálogo y hablaba en base a su conocimiento y experiencia.
- El maestro fue muy paciente con todos sus alumnos, mostraba el gusto por la enseñanza.
- Una maestra muy preparada y con vocación. Es una maestra paciente que no pierde la cabeza y es un ejemplo para mí.
Era una profesora muy atenta, pero sobre todo clara cuando impartía sus temas, si existían dudas las aclaraba .
Me enseñó a pensar bien el significado de lo que decía y de lo que leía.
Nos hizo leer demasiado, sus clases son amenas te hace reír , hace que la materia no sea difícil y si tienes alguna duda te responde .
Me hizo entender que la mejor opción era reprobarme por mi bajo nivel en el idioma, comprendí y la siguiente vez di mi mejor esfuerzo.
La maestra me felicité y me dio una lección ese día: hacer más de lo que nos piden, dar lo mejor de nosotros mismos.

Pregunta abierta 4: ¿Cuál es la peor experiencia como alumna?
MUJERES EXPERIENCIA NEGATIVA
Ella nos ponía a leer y teníamos que explicar, ella nunca explicaba ... se sentía superior a nosotros.
Los maestros exhibían las fallas de los alumnos, no aceptan críticas.
La maestra se expresaba con malas palabras y hablaba de su vida personal fomentaba ambiente agresivo e incómodo.
Solo daba temas para exponer y nosotros presentábamos. Se sentaba atrás y se quedaba dormido .
Una vez se me olvido mi libro y la maestra me dijo que era una vergüenza ya que mi papa había sido su alumno y me comparó con él.
La profesora contaba su vida y no se trabajaba como debía, su actitud era muy cambiante un día llegaba de buenas y otro día gritando .
Me cuestionó sobre otras cosas dándome a entender que no era capaz, todo esto lo hizo frente a mis compañeros.
Fue con un maestro que hacía sentir a las mujeres muy incómodas, hacía comentarios fuera de lugar, tomaba una posición como de amigo con las alumnas queriendo abrazarlas o incluso a veces les tocaba la panza o las agarraba de la mano. Yo abandoné el curso.
Una maestra me reclamó y me regañó enfrente de mi grupo.
La maestra me dijo que yo era una vergüenza, me comparó con mi papá. Profesores que únicamente trabajan con el libro y nunca hacen actividades.
HOMBRE EXPERIENCIA NEGATIVA
Una profesora que decía “amar su trabajo”, pero se salía de clase como media hora, tenía mal carácter, quería que los alumnos dieran su clase. No debía perder la compostura.
La peor experiencia fue con un profesor que exigía más de lo que daba, no tenía paciencia y se enojaba con facilidad haciéndonos sentir incómodos.
El aburrimiento es sin duda lo peor de todo.
Maestros que dentro del salón tienen favoritismos con los alumnos y a los demás no los toman en cuenta .
Un profesor que esperaba que los estudiantes dieran sus clases.
Una profesora que sabía mucho era muy culta, pero no sabía enseñar ...esta profesora gritaba que nos calláramos, se basaba en ver videos de YouTube, no nos permitía ir al baño, sabiendo que no ir, podría provocarnos problemas a la salud.
La maestra tenía preferencia hacia una alumna, lo cual me parecía injusto.
Un maestro cuando tocaba participar se burlaba si no era la repuesta correcta, a veces, se la pasaba platicando sobre su vida, le faltaba entusiasmo.
La maestra, la cual era muy grosera, además de eso, siempre buscaba cosas para castigarlos
Un profesor que esperaba que los estudiantes dieran las clases en su totalidad, hacía lucir su bagaje más que para complementar lo dicho por los alumnos.

Apéndice 5. Principal función del docente

Respuesta mujeres

Para mí la principal función del maestro es guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje.
Hacer más fácil el aprendizaje. Es decir, enseñar de tal manera que sea fácil de entender y hacer a los alumnos practicar lo aprendido, que el mismo alumno vaya aprendiendo por su cuenta, pero con ayuda del maestro.
Guiar , apoyar, corregir y animar.
Ayudar y guiar a sus alumnos en su proceso de aprendizaje para que este sea significativo.
Transmitir conocimientos al alumno que no solo le sirvan en su educación, sino también en la vida.
Enseñar , pero de una o varias formas en que todos sus alumnos comprendan y pienso que para esto es necesario conocer los tipos diferentes de aprendizaje para poder enseñar de una mejor forma.
Transmitir conocimiento y ser un guía, sin dejar de interesarse por el bien y el avance de sus alumnos.
Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Es ser un guía hacia el alumno. Enseñar su conocimiento y ayudar al alumno a ser una persona crítica. No solo en el contexto escolar, también en la vida diaria.
Facilitar el aprendizaje del alumno.

Respuestas hombres

Es ser guía , ya que él tiene las herramientas o habilidades para llevar a un alumno al éxito.
Guiar a alguien a través del conocimiento de un tema, generando la posibilidad de ampliar no solo el conocimiento del estudiante, sino el propio.
Facilitar todas las herramientas necesarias a los alumnos para lograr un aprendizaje significativo en ellos. Aclarar las dudas que los alumnos tienen, buscando alternativas para lograr el aprendizaje.
El maestro es un guía y está ahí para aclarar dudas y para transmitir su conocimiento
Transmitir experiencias en el sentido de crear valores; enseñando en sus alumnos el valor de la curiosidad.
La función del maestro es guiar a los estudiantes en su aprendizaje y apoyarlos académicamente.
Despertar el interés en los alumnos y hacer una clase amena. Decir todo el contenido de una manera constructivista.
Despertar el interés del conocimiento.
Guiar al alumno, motivarlo a que siga estudiando, además de no cerrarse a un “no sé”, sino que siempre estar atento a las dudas de un alumno.
Facilitar y guiar el aprendizaje de un tema.

Apéndice 6: mejor y peor maestro

Respuestas mujeres mejor maestro

La mejor maestra fue paciente, respetuosa, siempre quería ayudarnos en cualquier problema que tuviéramos, siempre nos escuchaba y todo el tiempo estaba de buen humor .
Era muy responsable , no faltaba, llevaba material extra para que el alumno practicara. Sabía mucho del tema y se notaba lo preparada que estaba.
Sabía mucho de literatura inglesa, nos traía mucho material de audio, también visual. Nos platicaba del tema del libro y después nos preguntaba de qué había tratado.
Siempre muy preparada para sus clases, siempre nos motivaba y nos hacía sentir en confianza para platicar sin temor a equivocarse. Solía tener actividades creativas y útiles para nuestro aprendizaje que hacían que todo el grupo estuviera involucrado. Siempre nos demostraba lo mucho que le gustaba enseñar y trabajar con nuestro grupo.
Una persona muy energética que siempre nos exigió dar lo mejor de nosotros; [REDACTED] mucho en cada clase y se preocupaba porque entendiéramos todos. Igual nos hacía trabajar con diferentes personas.
Es muy responsable (siempre llegaba temprano), hacía muchas actividades dinámicas, utilizaba otros materiales; es una persona muy amable, resolvía cualquier duda, enseña muy bien y sabe mucho .
Alguien que sabía lo que enseñaba , explicaba con claridad. Era muy amable y hacía un ambiente muy ameno y era muy dinámico .
Puntual, organizado , no improvisa, crítico, inspirador, paciente, empático .
Exigía demasiado ; ayudaba a los alumnos a ser responsables.
Es organizado , y se preocupa por que sus alumnos aprendan mejor. competente, amable, paciente, puntual, responsable .

Respuestas mujeres peor maestro

Fue prepotente , a veces era grosera con los comentarios que hacía y no le importaba si aprendíamos o no.
Quienes llegan sin saber qué hacer en la clase, que nos hacen exponer todo el curso y su actitud es ██████████ y poco tolerante .
Una que me dijo que no sabía por qué yo estaba estudiando aquí (me bajó mi autoestima).
No me daban ganas de preguntar o pedir su ayuda para evitar su acoso ; además nunca tenía la clase preparada.
Solía darnos el día libre, y si llegaba a darnos clase solo hablábamos de su vida. Además, siempre les daba mejor trato a las alumnas.
Llegaba tarde a clases o no llegaba y no avisaba ; se basaba únicamente en el libro y no hacía actividades.
Llegaba tarde; no llevaba un plan de trabajo; hablaba de otros temas; además se enojaba muy fácilmente y todo se lo tomaba muy personal .
Irresponsable, impuntual, violento , tiende a exhibir a sus estudiantes, adicto al trabajo, hipócrita, no planea su trabajo , improvisa; aburrido ; cree que siempre tiene la razón .
Se quedaba dormido en clase y no exigía nada . No se sentía que tuviera pasión por la profesión.
No prepara sus clases, es apático, enojón, prepotente, fanfarrón de sus conocimientos e impuntual .

Respuestas hombres mejor maestro

Fue paciente, organizado, incluyente, responsable, respetuoso, pero con carácter.
Era accesible a los cuestionamientos y crítico constructivo de su clase. Generaba un ambiente de confianza y cercanía con sus alumnos
Me apoyó en mi aprendizaje. El que estuvo al pendiente y me brindó diferentes herramientas para que yo pudiera aprender.
Una persona comprometida , con el conocimiento necesario para estar al frente y bastante paciente cuando existen dudas.
Humilde, paciente, interesado, generoso por el bienestar de los alumnos, cariñoso, capaz, curioso.
Comprensible, amaba lo que hacía , era culto y responsable y me motivaba a ser mejor.
Un maestro que te ayuda que te alienta y que a pesar de todo respeto a todos sin importar lo mal que parezcan los alumnos.
Han sido grandiosas, despiertan interés sobre el tema, no dejan dudas, explican increíble y sus clases son amenas.
El que te motiva, crea las ganas de estudiar y salir hacia adelante.
Era justo con la calificación y me hacía participar hasta dominar el tema.

Respuestas hombres peor maestro

Irresponsable, irrespetuoso, déspota, burlón.
No era flexible, hacía sentir al alumno como falto de conocimiento y lo hacía frente al resto de la clase.
El que nunca prepara su clase, siempre improvisaba, nunca estuvo al pendiente del aprendizaje y no calificó de acuerdo con los criterios de evaluación.
Una persona a la que no le importaba si aprendíamos o no; me salía a cada rato del aula poniendo muchos pretextos.
Incapaz, aburrido, acomplejado, impaciente, petulante.
Tenía un carácter insoportable, llegaba de mal humor, insultaba a los alumnos, llegaba muy tarde, no preparaba su clase, sus métodos de enseñanza eran monótonos y aburridos.
Una maestra con preferencias, mal hablada que no aplica todas sus reglas.
Son flojos, no tienen algún tema preparado, son demasiado aburridas sus clases, solo checan su hora y listo.
Da sin esmero su clase, no aporta nada al alumno y de vez en cuando es aburrido.
No llegaba a clase y me daba buena calificación.

Notas de campo

Resumen de las observaciones hechas el día 13 de noviembre 2019

Dentro de la comunicación no verbal observada estos son los elementos registrados:

Por parte del Maestro se encuentran: SALUDOS (con o sin gesto de manos, con o sin sonrisa); SONRISA para saludar o como gesto de aprobación, para llamar la atención algún alumno, para estimular al alumno a continuar, para introducir una actividad difícil. CONTACTO VISUAL ya sea con un alumno en específico o con el grupo completo para saludar, para explicar conceptos o explicar una actividad dar instrucciones, para aclarar, preguntar si hay duda, para explicar y solicitar, como resultado a la falta de respuesta de los alumnos, para aprobar alguna participación, para distribución de roles. DESPLAZAMIENTO para inicio de clase, como respuesta al silencio de los alumnos, para cambiar de actividad, para ceder mando, para apoyar actividad. GESTICULACIÓN para aprobar con asentimientos de la cabeza, para incentivar la participación de los alumnos con el uso del pulgar, con las manos para animar, para aclarar conceptos , corregir pronunciación, para hacer entender una actividad, indicar alguna actividad; cierre de ojos y movimiento de cabeza para denotar desaprobación; para explicar qué hacer; simulación de aplauso ante una respuesta bien dada; para agradecer a los alumnos; para hacer que los alumnos pasen al escritorio; para distribución de roles, con el uso del pulgar para felicitar . SEÑALAR para dar una orden, para localizar alguna información específica, para introducir una actividad difícil. FALTA DE CONTACTO VISUAL para ignorar algún alumno.

APLAUSOS para apoyar actividad de algún alumno.

POR PARTE DE LOS ALUMNOS:

SALUDOS (generalmente con contacto visual y con sonrisa hacia la maestra) CONTACTO VISUAL entre ellos como signo de extrañeza. FALTA DE CONTACTO VISUAL para seguir

instrucciones del maestro, pero sin verlo, ante el aviso de la docente de cambio de actividad, al preguntar si hay duda solo un alumno hace contacto visual con el docente, los demás ven su libro algunos ven al docente otros no; los alumnos en general ven al maestro cuando este explica, pero cuando empieza la dinámica de preguntar evitan el contacto. SILENCIO ante una pregunta del maestro. CONTACTO VISUAL para seguir una instrucción del maestro, para preguntar, para hacer una actividad, ante una posible respuesta correcta de parte de otro alumno, cuando el maestro avala la respuesta de otro alumno, cuando el maestro corrige a otro alumno (ponen mucha atención, incluso dos alumnos que de plano estaban viendo otra cosa, levantan la cabeza), para buscar apoyo entre alumnos, para ver a un alumno felicitado por el maestro.

GESTICULACIÓN levantar mano para preguntar. Rascarse el cabello para preguntar, asentir con la cabeza ante una pregunta del docente. SONRISA, ante un momento jocoso, para apoyarse mutuamente de emoción ante un ejercicio más complicado, para aceptar felicitación, FORMARSE EN FILA, ante la petición del docente.

(En varios momentos de la clase solo algún alumno ve al docente, los demás no hacen contacto visual con él).

UNA ALUMNA en específica NO HACE CONTACTO VISUAL ante la instrucción del maestro ni ante su aprobación.

UNA ALUMNA, aunque el maestro hace contacto visual con ella para que realice una actividad, esta no dirige la mirada al maestro.

Ante una actividad dos alumnos no hacen contacto visual con el M.

UN ALUMNO sonrío ante el gesto de desaprobación del docente y se recarga en su asiento.

UN ALUMNO, levanta la mano pidiendo “perdón” por hacer una pregunta.

Un ALUMNO busca inquieto hacer contacto visual con sus compañeros a manera de apoyo al no contar con el contacto visual del maestro que lo ignora.

UN ALUMNO (en realidad el mismo) hace constantemente comentarios jocosos o murmura, lo que molesta al maestro. Aplaude al terminar el ejercicio.

Resumen de las observaciones hechas el día 15 de noviembre del 2019

POR PARTE DEL MAESTRO

SALUDOS con sonrisa CONTACTO VISUAL para iniciar actividad, para acompañar la actividad del alumno, para preguntar si hay dudas, para involucrar a alumnos apáticos, para buscar una respuesta por parte de los alumnos, para revisar tema, recorrido visual para preguntar si los conceptos quedaron claros, contacto visual general para realizar dinámica, para avalar respuestas, a un alumno en específico para solicitar participar, para corregir, para agradecer.

CONTACTO VISUAL PRESIONADO, al ser tan insistente el alumno participativo el maestro establece contacto visual con él y aprueba su respuesta. IGNORAR, ignorar una pregunta del alumno participativo, el docente continúa ignorando al alumno participativo por insistencia, por adelantarse a responder, ignorar para poner atención a otro, ignorar por fastidio a un alumno en particular. VER DE REOJO al alumno participativo y sus respuestas correctas. CONTACTO VISUAL RESTRINGIDO, El docente evita en lo posible hacer contacto visual con el alumno participativo que siempre está murmurando y anticipándose a todos, el docente no voltea a ver al alumno “participativo” lo ve de reojo, solo lo ve para corregirlo más no para aprobar sus respuestas correctas que son la mayoría, aunque sí ve al resto del grupo. El maestro se detiene en él lo menos posible. DESPLAZAMIENTO para trabajar en el escritorio, para hacer contacto visual específicamente con un alumno, para iniciar otra actividad, para iniciar otro tema. GESTICULACIÓN para indicar el lugar de inicio de la actividad, de asentimiento con la cabeza para aprobar ejercicio, con la mano para saludar, para indicar la repetición de una actividad, para señalar dónde se encuentra precisamente una información, para corregir, para pedir disculpas, para esperar que un alumno recién llegado se instale, para explicar un concepto, para tranquilizar al alumno con respecto al tema tocar un objeto específico para ilustrar al alumno, para

ejemplificar, mímica para ejemplificar ante falta de comprensión, para que el alumno repita ACERCAMIENTO FÍSICO a un alumno para ver el libro, para hacer una pregunta personal, para aclarar alguna duda. SEÑALIZACIÓN de un lugar concreto, con las manos para explicar conceptos, de un alumno específico para continuar con actividad, a un alumno en específico para aclarar, de objetos para ilustrar tema SONRISA para aclarar, para preguntar.

POR PARTE DE LOS ALUMNOS:

SEÑALIZACIÓN para indica un lugar en el libro al maestro. SILENCIO, tres alumnos se integran al aula sin saludo de por medio, ante pregunta del maestro de si conocen tema. NO CONTACTO VISUAL, en la explicación del tema, ante las preguntas del maestro, ante preguntas hechas por el docente. GESTICULACIÓN, gesto de concentración para escuchar audio, con el pulgar para indicar que sí se entendió. SEGUIR EL MOVIMIENTO DEL Maestro, cuando este se acerca a un alumno en específico, cuando el maestro hace uso del material del aula para aclarar o enseñar conceptos, mucha atención al movimiento del maestro que desarrolla su tema con las cosas del aula. SONRISA para indicar falta de comprensión, para celebrar un momento jocoso. CONTACTO VISUAL de apoyo entre los alumnos para indicar que no entendieron, con sonrisas para apoyarse, en espera de una respuesta para pregunta hecha por otro alumno, por sumo interés en el tema, de todos los alumnos hacia el alumno que quiere contestar todo.

EL ALUMNO PARTICIPATIVO pide disculpas por interrumpir y sigue con una serie de preguntas e interjecciones de aceptación, siempre presto a responder. GESTICULACIÓN, con gestos de su cara pide la aprobación del maestro y se desorienta al ver que este lo ignora, para buscar aprobación del maestro, de brazos cruzados dando todas las respuestas haciendo aparecer

la actividad como muy sencilla. BÚSQUEDA DE CONTACTO VISUAL con el maestro para tener su aprobación si el maestro lo ignora, para agradecerle. MURMURACIONES JOCOSAS.

Se adelanta a responder RISAS, ríe satisfactoriamente por sus respuestas correctas, por una palabra usada por el docente. Siempre buscando la aprobación docente. DISCULPAS, pide disculpas por interrupción. INSISTENCIA, interrumpe para hacer otra pregunta, repite la pregunta.

UNA ALUMNA NO CONTACTO VISUAL, realiza la actividad propuesta por el maestro, pero sin contacto visual con él.

Resumen de las observaciones hechas el día 20 de noviembre del 2019

POR PARTE DEL MAESTRO:

DESPLAZAMIENTO para dar un anuncio, para desarrollar su tema. SONRISA para solicitar material de evaluación; sonrisa paciente para volver a explicar, para preguntar si hay dudas y desarrollar otro tema, para despedirse. GESTICULACIÓN, con un gesto de duda para responder una pregunta, para despedirse, con el pulgar para indicar que está de acuerdo, gestos efusivos para estimular participación. ACERCAMIENTO FÍSICO para ver en qué página se quedaron. SALUDO RÁPIDO, para evitar contacto cuando llega el alumno “participativo”, SALIDA IMPREVISTA, el docente abandona de manera repentina el aula, REGRESO AL AULA SIN COMENTARIO DE PORMEDIO, ELEVAR EL TONO DE VOZ, para aclarar. EVITAR CONTACTO VISUAL el docente habla con el alumno participativo sin mirarlo, solo el alumno muy participativo lo hace pero el docente no lo ve, para excluir pues el docente se dirige a todo el grupo menos al alumno participativo, para apoyar una respuesta correcta pero sin mirar al alumno (es el alumno participativo), ante un momento jocoso el docente hace contacto visual con todos menos con el alumno muy participativo, para corregir lo dirige al alumno muy participativo, ante respuestas correctas del alumno muy participativo. ORDENAR, para pasar al pizarrón, para apartarse de este. PREGUNTA IRÓNICA para controlar la participación del alumno muy participativo e incentivar la de los demás. IRONÍA para provocar un momento jocoso en la clase. IGNORAR la intervención de un alumno (el muy participativo). CONTACTO VISUAL remarcado para respuesta correcta de otro alumno (que no es el muy participativo), contacto visual enfático para remarcar información al alumno muy participativo, muy interesado cuando el docente llama la atención del alumno muy participativo. VER DE REOJO ante conducta imitativa del alumno muy participativo.

POR PARTE DE LOS ALUMNOS:

GESTICULACIÓN para asentir, para preguntar, para despedirse. CONTACTO VISUAL con el docente para preguntar algo, al estar este desarrollando el docente su tema, con sorpresa ante salida inesperada del docente su tema, muy interesado cuando el docente llama la atención del alumno muy participativo. SALUDOS al integrarse al aula. EVITAR CONTACTO VISUAL cuando se les pregunta, ellos ven hacia sus cuadernos.

UN ALUMNO (el muy participativo) voltea a platicar con su compañera ante la ausencia del docente y posteriormente hojea su libro. INTERRUPCIÓN durante el desarrollo del tema para hacer una pregunta ante la respuesta del docente responde “ah bueno”; nuevamente da un ejemplo erróneo el docente lo corrige y él dice (oui). PETICIÓN DE PERDÓN por haber preguntado. En otro momento siempre está presto a participar. GESTICULACIÓN, levanta tímidamente la mano en señal de querer participar, pasarse la mano por la frente cuando es ignora, asentir con la cabeza ante la llamada de atención del maestro. RISAS y MURMURACIONES, mientras el docente anota ejemplos se ríe y murmura, también cuando hay momentos jocosos en el aula, cuando el docente apoya enfáticamente la respuesta correcta de algún compañero. BÚSQUEDA DECONTACTO VISUAL para buscar aprobación del docente. USO DE PREGUNTA IRÓNICA por parte del alumno (¿o esa tampoco?) para un poco rebatir al docente. Cuando por fin encuentra apoyo del docente (ah bueno y ríe), INTERRUPCIÓN para participar. ADELANTARSE para demostrar que conoce el tema.

UNA ALUMNA: se recuesta en el pupitre ante la ausencia del docente; se incorpora inmediatamente que ingresa el docente. EVITAR CONTACTO VISUAL cuándo se les pregunta si hay dudas.

DOS ALUMNAS salen del aula y entran sin palabra de por medio.

UNA ALUMNA ingiere una bebida ante la ausencia del docente.

UN ALUMNO con un gesto de la mano le pide al docente que no borre información del pizarrón.