

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS



**ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS Y RECURSOS VALORATIVOS DE TRES
PROFESORES DE LITERATURA EN INGLÉS DE LA UPEL-IPC
(UNA APROXIMACIÓN A SUS PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y
PEDAGÓGICAS)**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Pedagogía del Discurso

Autora: Adriana C. González L.

Tutora: Élidea León

Caracas, Noviembre de 2019



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Coordinación de Estudios de Postgrado



Nº 065-19

**ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS Y RECURSOS VALORATIVOS DE TRES
PROFESORES DE LITERATURA EN INGLÉS DE LA UPEL-IPC. (UNA APROXIMACIÓN A
SUS PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y PEDAGÓGICAS)**

POR: ADRIANA GONZÁLEZ
C.I. Nº V- 13.564.518

Tesis Doctoral del Doctorado en Pedagogía del Discurso, aprobado en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los ocho (08) días del mes de noviembre de dos mil diecinueve (2019).


Dra. Érida León (Tutora)
C.I. Nº 5.973.790


Dra. Josefa Pérez
C.I. Nº 12.627.376


Dra. Maira Moreno
C.I. Nº 13.544.162


Dra. Thays Adrián
C.I. Nº 5.716.013


Dra. Dulce Santamaría
C.I. Nº 6.094.291

A todos mis grandes maestros del IPC en cada una de mis etapas de formación. A ustedes les debo una parte importante de lo que soy como persona y como profesora. Sencillamente, gracias.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS	VII
LISTA DE FIGURAS	VIII
RESUMEN	IX
CAPÍTULO	
I CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
La Enseñanza de la Literatura en el Programa de Inglés del IPC	1
El Profesor de Literatura en Inglés como Mediador	6
Preguntas y Objetivos de Investigación	10
Justificación de la Investigación	12
II MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL	18
Enseñanza de la Literatura en Inglés	18
El Discurso Docente en la Enseñanza de la Literatura en Inglés	37
Teoría de la Argumentación	44
Teoría de la Valoración	68
Análisis de las Estrategias Argumentativas y Recursos Valorativos del Docente de Literatura en Inglés	78
III MARCO METODOLÓGICO	81
Orientación Ontológica y Epistemológica del Estudio	81
Modalidad, Tipo y Diseño de Investigación	86
Acerca de la Comunidad Discursiva Estudiada	87
Acerca de las Técnicas de Recolección de Información	92

	Sobre la Información Recogida	99
	Criterio para el Análisis de la Información Recolectada	109
	Acerca de Nuestro Modelo de Análisis	115
IV	CASO NÚMERO 1: PROFESOR DE LA CÁTEDRA DE CULTURA Y LITERATURA DEL PROGRAMA INGLÉS	130
	Desarrollo de las Competencias Cultural y Literaria	134
	Construcción de la Interpretación del Texto Literario	157
	Relevancia de la Literatura en la Formación Docente	177
	Acerca de los Hallazgos que se Derivan de este Estudio de Casos	191
V	CASO NÚMERO 2: PROFESORA DE LITERATURA E INGLÉS DE PREGRADO Y POSTGRADO	194
	Desarrollo de las Competencias Cultural y Literaria	198
	Construcción de la Interpretación del Texto Literario	223
	Relevancia de la Literatura en la Formación Docente	235
	Acerca de los Hallazgos que se Derivan de este Estudio de Casos	244

VI	CASO NÚMERO 3 PROFESOR ADSCRITO A LA CÁTEDRA DE IDIOMA PROGRAMA INGLÉS	246
	Desarrollo de las Competencias Cultural y Literaria	250
	Construcción de la Interpretación del Texto Literario	268
	Relevancia de la Literatura en la Formación Docente	288
	Acerca de los Hallazgos que se Derivan de este Estudio de Casos	295
VII	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	299
	Sobre el Análisis de los Resultados	300
	Acerca de los Aportes Teóricos de la Investigación	307
	Recomendaciones	309
	REFERENCIAS	313
	ANEXO A	323
	ANEXO B	367
	ANEXO C	396
	ANEXO D	439
	ANEXO E	468
	ANEXO F	509
	ANEXO G	526
	ANEXO H	527

LISTA DE CUADROS

CUADRO

1	Estrategias para articular los razonamientos	62
2	Estrategias para regular la interacción	67
3	Técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información	97
4	Convenciones empleadas para la transcripción de observaciones y entrevistas	98
5	Categorías del subsistema del afecto	116
6	Categorías del subsistema de juicio	118
7	El subsistema de la apreciación	119
8	La gradabilidad de los significados actitudinales	122
9	La gradabilidad de los valores de compromiso	123
10	Categorías de análisis consideradas para la interpretación del discurso docente	129

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS

1	Esquema de argumentación de Plantin	49
2	Esquema de argumentación de Toulmin	50
3	Esquema de Argumentación de van Dijk	50
4	Resumen modelo de argumentación	68
5	Esquema dominio semántico de la Actitud	72
6	Esquema dominio semántico de la Gradación	73
7	Esquema Dominio semántico del Compromiso	76
8	Resumen Teoría de la Valoración	78
9	Integración de las Teoría de la Argumentación y Valoración	80
10	Modelo de Análisis de discurso de orientación lingüística	85

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DEL DISCURSO

**ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS Y RECURSOS VALORATIVOS DE TRES
PROFESORES DE LITERATURA EN INGLÉS DE LA UPEL-IPC
(UNA APROXIMACIÓN A SUS PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y
PEDAGÓGICAS)**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctor en Pedagogía del Discurso

Autora: Adriana González
Tutora: Élide León
Fecha: Noviembre 2019

RESUMEN

El profesor de literatura como mediador de lectura tiene una influencia determinante en el desarrollo de las competencias cultural y literaria de los estudiantes de los programas de inglés de pregrado y postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas. Por tal motivo, el siguiente trabajo tiene como propósito presentar los resultados del estudio de las prácticas pedagógicas y discursivas de docentes con formación en el área con base en la interpretación de sus estrategias argumentativas y recursos valorativos. Fundamentamos esta investigación en las teorías de la argumentación (cf. Moeschler, 1985; Perelman y Olbrechts Tyteca, 1989; Plantin 2002; Toulmin, 2002) y la valoración (cf. Martin y White, 2005; Kaplan, 2004, 2007). Este estudio fue de carácter cualitativo bajo el paradigma constructivista con un enfoque fenomenológico- hermenéutico. Consideramos las nociones, poder, autoridad e ideología del análisis del discurso (AD). La modalidad de esta investigación fue de campo, de corte etnográfico con un diseño de Estudio de Casos. En los hallazgos, encontramos coincidencias importantes en cuanto a la variedad de argumentos y valoraciones empleadas por los informantes. De los casos estudiados concluimos que: (i) para todos los informantes, el desarrollo de las competencias cultural y literaria, el rol del docente como mediador de lectura y la relevancia de la literatura en la

formación de estudiantes de los programas de pregrado y postgrado de inglés del IPC están supeditados al desarrollo de las competencias comunicativas, lingüísticas, pedagógicas e investigativas, aun considerando las diferencias individuales surgidas en cada discurso;(ii)en las prácticas pedagógicas y discursivas de todos los docentes se emplearon tanto los argumentos de aproximación como los de distanciación con diferentes grados de preponderancia;(iii) en cada caso predominaron los recursos valorativos de compromiso. Se establece como contribución principal del estudio un modelo de análisis de argumentación enriquecido con los dominios semánticos de la valoración.

DESCRIPTORES: prácticas pedagógicas y discursivas, estrategias argumentativas, recursos valorativos, literatura en inglés.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La Enseñanza de la Literatura en el Programa de Inglés del IPC

En la actualidad poco se cuestiona ya la relevancia pedagógica de la literatura en la formación integral de una persona. No se trata solamente de que a través de la literatura se puede iniciar a los individuos en el mundo de la lectura, competencia que es vital en el mundo escolarizado y académico en general, sino que también se contribuye, entre otras cosas, con la construcción del pensamiento autónomo, crítico y reflexivo. Sabemos que a través de la lectura "los ciudadanos de las sociedades desarrolladas somos capaces de construir una representación del mundo y una consciencia de nosotros mismos..." (García Madruga, 2006, p. 18) y a través de la lectura del texto literario, esta representación del mundo se confirma, se expande, cambia, se adapta.

Asimismo, puesto que la literatura es un registro histórico de la realidad, la misma funciona en gran medida como documento fundacional y como marcador reconocible de la memoria de los sujetos y sociedades enteras de una cultura (Avsenik, 2013). Es por ello que la misma se

convierte también en parte del contexto de producción de nuevos textos, estableciendo de esa forma su influencia en los procesos educativos de las sociedades (Durán y González, 2018).

Dado el valor de la literatura como medio cultural que representa la realidad de los pueblos a través de usos creativos de la lengua, no resulta exagerado afirmar que ésta es un componente esencial e imprescindible en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, tanto si se trata de la primera o de una segunda lengua, o incluso si se trata de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso específico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE), la literatura siempre ha tenido un rol protagónico, indistintamente de que su papel haya sido concebido, interpretado y 're-inventado' de maneras diversas desde los distintos enfoques y tendencias en la enseñanza tanto de un idioma como de un texto literario (González, 2007, 2014; Durán y González, op. cit.). Todavía en la actualidad pudiera decirse que el uso de la literatura en la EILE está sujeto a las diferentes visiones que en cuanto a políticas educativas de Estado, lineamientos curriculares institucionales, objetivos de enseñanza programáticos, orientaciones teóricas, perspectivas académicas, profesionales y personales se tengan en cuanto a la función de ésta en la educación de un ciudadano.

Debido a esta preponderancia de la enseñanza de la literatura en la EILE, su inclusión en el contexto del Programa de pregrado de Inglés del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) es en consecuencia, también incuestionable.

La incorporación de cursos de literatura en inglés en la institución responde a los lineamientos que en materia de formación docente han sido bosquejados en el Diseño Curricular de 1996 todavía vigente y de igual forma en el recientemente implantado Diseño Curricular del año 2015. En ambos planes de estudio se plantea la necesidad de exponer al estudiante de lenguas a visiones variadas de mundo a través del discurso literario mediante el potencial creador del ser humano expresado en el lenguaje. El acento se pone en la revaloración de la tradición cultural y literaria del participante expuesto a los valores y/o esquemas culturales y literarios del mundo angloparlante.

En los programas analíticos de la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos, Diseño Curricular de 1996 de manera más específica, se establece “la necesidad de hacer consciente al estudiante sobre las complejas interrelaciones que existen entre la cultura, el lenguaje y la literatura como se evidencia en los textos de aquellos países donde el inglés es la lengua materna u oficial” (Durán, 2004). Aunque bajo una concepción filosóficamente diferente, los programas de las Unidades Curriculares tanto obligatorias como de libre elección del Diseño Curricular de 2015 reiteran esta necesidad, haciendo especial énfasis en el hecho de que a través del estudio del discurso literario el estudiante de inglés logrará una comprensión de la utilidad de la literatura en la educación integral de un individuo.

Del mismo modo, en ambos currículos que a la fecha todavía coexisten, se espera que el participante profundice

en el desarrollo de las destrezas y habilidades adquiridas a través de su proceso de formación. Se menciona de manera explícita también la necesidad de que el estudiante no solamente desarrolle un dominio efectivo de la lengua, o de que desarrolle sus competencias tanto literaria como cultural, sino que además "... mediante un manejo efectivo de la lengua en estudio, demuestre comprensión de la utilidad pedagógica de la literatura como texto auténtico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera" (Durán, 2015). Se aspira finalmente, a que a partir de la valoración del rol del texto literario en el aprendizaje de una lengua extranjera, el docente de inglés en formación eventualmente lo incorpore de manera activa en su propia praxis educativa.

La importancia de la literatura en la formación del docente de una lengua extranjera, no solamente se hace manifiesta en los programas de pregrado del Programa de Inglés, también se hace patente en los programas de maestría del Departamento de Idiomas Modernos del IPC. De manera especial podemos destacar la existencia de una maestría dedicada específicamente a la formación de magísteres en Enseñanza de la Literatura en Inglés, cuyo origen se justifica en la necesidad de formar a profesores especializados en la enseñanza e investigación en esta área, principalmente con miras a atender al docente en formación de los distintos Programas de Inglés de la UPEL, pero también a los estudiantes de otros programas de formación de licenciados de Idiomas Modernos y en Educación Mención Inglés de otras universidades tanto públicas como privadas del país. Este programa tiene como propósito

principal satisfacer las exigencias del sistema educativo venezolano en cuanto a la instrucción académica de personal con conocimientos amplios de la literatura en habla inglesa (Prospecto Académico de Estudios de Postgrado del IPC, 2009), poniendo una vez más el énfasis en el papel preponderante que tiene la misma para acceder a otras culturas y a diversos y variados registros creativos del idioma.

Por otro lado, en el Programa de Maestría Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, se evidencia también la relevancia de la literatura al incorporarse en la lista de sus cursos electivos dos asignaturas relacionadas con el uso del texto literario en la EILE: *Lenguaje Literatura y Sociedad* (curso de carácter obligatorio en la Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés) y *La Literatura y la Cultura como Instrumento para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera* (Prospecto Académico de Estudios de Postgrado del IPC, 2009). Lo anterior se traduce como una explícita aceptación de que la literatura es un ingrediente esencial a considerar inclusive en la formación de docentes investigadores en el área de la EILE.

Considerando que, como ya se ha expuesto en detalle, la enseñanza de la literatura en los programas de pregrado y de postgrado del Departamento de Idiomas Modernos en el IPC responde a un complejo entramado de lineamientos teóricos, institucionales y curriculares, resulta de vital importancia el continuo estudio de todos los aspectos involucrados en su implementación. Por tal motivo, en esta investigación nos enfocamos en uno de los actores

fundamentales para que la ejecución de cualquier currículo se lleve a cabo de manera exitosa, el profesor mismo. De manera más concreta nos referimos al profesor con formación académica en el área de la enseñanza de la literatura en inglés, cuyo papel en la formación integral del estudiante de los programas de pregrado y de postgrado es tanto crucial como de alta dificultad.

El Profesor de Literatura en Inglés como Mediador

Tal y como señaláramos en el apartado anterior, podemos afirmar de manera inequívoca que la labor del docente de literatura en inglés tanto de los programas de pregrado como de postgrado es de alta complejidad, puesto que es el encargado de: (i) ejecutar e instrumentar todo el conjunto de mandamientos curriculares programáticos, teóricos y pedagógicos que justifican la incorporación de la literatura en la formación del docente de inglés, y (ii) mediar entre la experiencia estética de lectura del estudiante, las aptitudes desarrolladas por éste en su proceso de formación en la especialidad y las experiencias propias de esta disciplina. Este término, *mediador*, no debe tomarse a la ligera, especialmente si asumimos tal y como lo plantea Munita (2014) que “el sentido último de la mediación es suscitar vínculos” en este caso, vínculos entre los participantes de los programas de pregrado y postgrado de inglés y todas las fases que involucran su proceso de instrucción. Este acto de mediar no se trata de manera alguna de una acción neutral, sino que acarrea

consigo toda la subjetividad, esquemas mentales, culturales, sociales, académicos y sociales del propio mediador.

En consecuencia, la figura del profesor de literatura como mediador tiene un peso definitivo en el desarrollo de las competencias tanto cultural como literaria del docente de inglés, a la vez que coadyuva a dar continuidad al mejoramiento y perfeccionamiento de las demás competencias relacionadas con el proceso de formación del mismo, tales como, las lingüísticas y las comunicativas, en el caso de los estudiantes de pregrado, las investigativas en el caso específico de los estudiantes de postgrado y por supuesto, las pedagógicas en ambos casos. En otras palabras, su influencia en la formación integral de los participantes de pregrado y postgrado es tanto directa como determinante.

Las prácticas pedagógicas de este docente son el resultado de la convergencia de distintas vivencias personales y académicas que inciden en su valoración de mundo, su postura como profesor universitario, su valoración del hecho literario como fenómeno cultural y de lenguaje y su visión sobre la función del mismo en la educación en general y en la EILE en particular. Por lo tanto, una comprensión total de las prácticas pedagógicas de este profesor (tanto de literatura como de cualquier otra especialidad) involucra el estudio integrado de todos aquellos aspectos en los que se resume su experiencia profesional. Esta experiencia la asumimos en esta investigación como una adquisición estructurada de conocimientos y saberes organizados por marcos explicativos que funcionan como una suerte de "lentes

interpretativos" que nos son de utilidad para comprender la totalidad de la misma (Cole en Sandín, 2003).

Declaramos, a raíz de lo anterior, que un docente no puede concebirse como un mero ejecutor o instrumentador de un currículo, un programa o un curso, sino como aquel que valiéndose de todo el conjunto que constituye su experiencia profesional se encarga directamente de tomar decisiones en cuanto a las estrategias más adecuadas para lograr la consecución de objetivos, el desarrollo de competencias, temas y contenidos de una clase, y en el caso que nos ocupa, quien ayuda al estudiante a construir sus propios significados en la lectura de los textos literarios. Teniendo en cuenta que, tal y como lo plantea Cros (2003,) existe un consenso en que la labor del docente trasciende la mera transmisión y reproducción de conocimientos, es importante que estos ofrezcan "los medios necesarios para que los estudiantes comprendan y construyan una serie de conocimientos, adquieran o mejoren una serie de habilidades instrumentales, etc." (Cros, op. cit., p. 52).

Es por ello que en este trabajo nos interesamos por estudiar una parte del mundo subjetivo del docente, abordando el pensamiento de profesores con formación en el área de la enseñanza de la literatura en inglés a partir de la interpretación de su discurso docente. De este modo buscamos comprender cómo estos educadores, a través de sus estrategias discursivas, proveen a sus estudiantes de los medios para la construcción de conocimientos y saberes. Esto se justifica en el hecho de que es a través del lenguaje, principalmente del lenguaje oral, la vía desde

la que se produce el proceso de mediación entre el docente, su área disciplinar, y la subjetividad del estudiante.

Es también a través del lenguaje oral, y de las estrategias docentes seleccionadas por el profesor de literatura que se produce en un contexto académico el proceso de construcción de significados e interpretación del texto literario. Para ello el docente echa mano de todo su bagaje cultural, académico y personal y los pone en funcionamiento para activar en el estudiante la realización de una lectura que trascienda el hecho del entretenimiento y que lo conlleve a desarrollar su pensamiento. Asimismo, el profesor utiliza su discurso de autoridad y de poder para argumentar y validar ante los estudiantes su propia visión sobre el hecho literario. A este respecto, Cros (2003, p.11) establece que "...los profesores, igual que los oradores clásicos, tienen la finalidad de persuadir al destinatario, que en el ámbito de la docencia quiere decir interesarlo y motivarlo a aprender." En el contexto de la enseñanza de la literatura, la finalidad última no se circunscribe a propiciar la adquisición de conocimientos exclusivamente, sino también a activar en el estudiante su interés por la lectura, su valoración de otras culturas a la vez que la propia, y el desarrollo del pensamiento crítico.

Puesto que el discurso docente no consiste solamente en la reproducción de otros enunciadores, sino que también viene cargado de todo un mundo subjetivo propio que se expresa a través del lenguaje, en este trabajo nos enfocamos en la interpretación de sus estrategias argumentativas y valorativas de manera articulada. En la

siguiente sección, establecemos con mayor concreción nuestro objeto de estudio a partir de la formulación de las interrogantes de investigación y el establecimiento de los objetivos del presente trabajo.

Preguntas y Objetivos de Investigación

A la luz de todo lo planteado con anterioridad, emergieron las siguientes preguntas de investigación:

1) ¿Cómo articula el profesor con instrucción académica en el área de la enseñanza de la literatura en inglés, sus estrategias argumentativas y recursos valorativos en su discurso con miras a propiciar el desarrollo de las competencias cultural y literaria del docente de inglés tanto en formación como de postgrado del IPC?

2) ¿Cómo se evidencia en sus estrategias argumentativas y recursos valorativos su postura en cuanto a la importancia de la literatura en la formación integral del docente de inglés?

3) ¿Qué aportes teóricos surgen del estudio articulado de las estrategias argumentativas y los recursos valorativos de profesores con formación en el área de la enseñanza de la literatura en inglés del IPC?

De estas interrogantes derivaron los objetivos que siguen a continuación:

Objetivo General:

Establecer los aportes teóricos y pedagógicos que se derivan del estudio de las prácticas discursivas y pedagógicas de profesores con formación en el área de la enseñanza de la literatura en inglés del IPC, a partir de la interpretación de sus estrategias argumentativas y recursos valorativos, tanto para los estudios en pedagogía del discurso como para el área de enseñanza de la literatura en inglés.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar las prácticas discursivas y pedagógicas de profesores con formación en el área de la enseñanza de la literatura en inglés del IPC, con base en los supuestos teóricos de los estudios del discurso.
2. Interpretar las estrategias argumentativas y recursos valorativos empleados por profesores con instrucción académica en el área de la enseñanza de la literatura en inglés para desarrollar las competencias cultural y literaria de estudiantes de inglés de los programas de pregrado y postgrado del Departamento de Idiomas Modernos del IPC.
3. Interpretar cómo los profesores del área establecen su postura en cuanto a la importancia de la literatura en el proceso de formación del docente

de inglés, a través de sus prácticas discursivas y pedagógicas.

Justificación de la Investigación

Pudiéramos justificar nuestra investigación, y cualquier investigación en un contexto pedagógico, en la necesidad constante de ajustar todos los procesos educativos a los cambios que surgen en las sociedades a la que estos deben servir. No obstante, a esta constante demanda de actualización y generación de conocimientos, agregamos también la importancia que tiene el profundizar acerca de nuestra comprensión en cuanto a los procesos de mediación del discurso literario en la enseñanza de una lengua extranjera (en este caso en inglés) a nivel institucional que nos brinde un panorama más amplio, planteado desde la práctica, del funcionamiento de los factores involucrados en el proceso de enseñanza del texto literario.

En el mundo educativo formal coexiste una vasta diversidad de individuos con una visión e interpretación propia de aquello que denominamos realidad, entre los cuales el educador representa uno de los pilares fundamentales para su eficiente operatividad. Es principalmente a través de la labor docente que se cumplen los objetivos más básicos de la educación, es decir, los relacionados con la reproducción, transmisión de saberes y conocimientos (Bazán, 2008), así como los que pudiéramos considerar más elevados, entre los cuales podemos mencionar la formación de individuos capacitados para cuestionar, problematizar e innovar de manera constante (Freire, 1987).

En otras palabras, es a través de la educación, cuya responsabilidad para ser ejecutada e instrumentada recae en gran parte en el profesorado, que se fundan las bases para la formación del ciudadano que tendrá un rol específico en la sociedad de la que es parte integrante.

Dicho ciudadano deberá pues ser educado para tener la capacidad de encontrar el balance entre lo que se considera tradicional y por tanto preservable, y lo que es innovador y en consecuencia digno de ser implementado. Para ello este estudiante necesita el apoyo de un docente que lo impulse a desarrollar su propio pensamiento de una manera crítica, abierta y flexible. Suscribimos el planteamiento de Freire (1997) quien afirma que la tarea docente no se inscribe únicamente en la enseñanza de contenidos, sino también en la de enseñar a pensar de manera correcta.

Justificamos nuestro interés investigativo entonces, en la incuestionable preponderancia que tiene la labor del educador. De igual forma, en la influencia directa que ejerce el discurso docente en el desarrollo de competencias y habilidades, y en la adquisición de conocimientos de un estudiante.

Mantenemos en perspectiva que el discurso docente objeto de este estudio es uno particularmente relevante, considerando que nuestros sujetos de información son profesores universitarios sobre los cuales recae la formación de otros docentes. Estos educadores a su vez tendrán ante sí el reto de educar a estos ciudadanos críticos mencionados con anterioridad y que son tan necesarios para nuestra sociedad. En vista de que la instrucción profesional del docente de inglés responde a

mandatos específicos institucionales y nacionales, es de suma importancia mirar hacia quienes tienen sobre sí la responsabilidad primaria de formar estos futuros transmisores de conocimiento, y conocer cómo le dan forma y sentido a los lineamientos del currículo.

La investigación de las prácticas pedagógicas de los profesores constituye un área de exploración en continuo desarrollo, especialmente, como lo reportan Solar y Díaz (2009) en los últimos años, hasta el punto de hablarse de un "paradigma del pensamiento del profesor", cuyo foco de interés está precisamente en estudiar este mundo subjetivo en toda su complejidad. El estudio de las prácticas discursivas del docente de literatura en inglés, nos ofrece una vía aunque sea parcial de acceso a este pensamiento que está influido de manera importante por la estructura conformada por sus experiencias personales, su cultura, su ideología, y su formación académica y profesional, las cuales se evidencian en sus prácticas cotidianas de mediación. Es conocido, tal y como lo plantea Munita (op. cit.) que las creencias y saberes de un educador trascienden el ámbito académico y la formación técnica profesional, y están influidas por un conjunto de espacios heterogéneos y diversos.

Nos propusimos darle una mirada a las prácticas pedagógicas desde una perspectiva discursiva, dicho de otro modo, nos enfocamos en la caracterización del discurso pedagógico del docente. De manera todavía más específica, nos centramos en la interpretación de las estrategias argumentativas empleadas por estos docentes, complementadas con la interpretación de sus recursos

valorativos. Nos movió, por un lado, el interés de conocer cómo profesores con formación en el área acercan, a través de su argumentación, a los estudiantes al desarrollo autónomo de sus competencias culturales y literarias y a la construcción de significados del texto literario a partir de una lectura crítica. Al mismo tiempo, nos perseguimos comprender cómo el docente posiciona sus propios puntos de vista en el proceso.

Asimismo, nos interesamos en estudiar cómo a través de su argumentación el docente establece su percepción en cuanto al papel que tiene la literatura en la EILE en general y en la formación del docente de inglés del IPC en particular. Todo esto nos aporta evidencia lingüística de lo que se denomina el pensamiento del profesor y también nos muestra cómo a través de sus prácticas discursivas el profesor de literatura pone en funcionamiento los mandamientos tanto institucionales, como curriculares y teóricos propios de su área disciplinar.

El profesor, como figura de autoridad y ejecutor directo del currículo tiene la facultad de incidir en los modos de pensar de los estudiantes, en sus conductas y modos de actuar y en el desarrollo de su potencial. Dado el hecho de que esta influencia se produce primariamente a partir de la interacción oral con el educando, y de nuestra convicción de que el discurso docente es una argumentación extendida y prolongada que busca persuadir al estudiante de la "verdad" que encierra la disciplina en la que se inscribe la práctica pedagógica del profesor (Cros, 2003), apoyamos entonces este estudio en los postulados de la Teoría de la Argumentación desde la perspectiva de la neo-

retórica, apoyándonos en el modelo de análisis desarrollado por Cros (op. cit.)

De igual modo, en vista de que el profesor construye su argumentación a partir de su percepción particular de mundo, es decir, desde su sistema de valores y creencias, consideramos que la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005) nos proporciona el sustento teórico complementario de utilidad para analizar e interpretar de manera sistemática los recursos lingüísticos que emplean los profesores para expresar sus puntos de vista y mostrar grados de adhesión y compromiso frente a los postulados teóricos, ideológicos, literarios, culturales y pedagógicos que presentan a sus estudiantes. A través del estudio articulado de las estrategias argumentativas y los recursos valorativos de docentes con formación en la enseñanza de la literatura en inglés, obtuvimos una mejor comprensión de cómo el docente cumple con su función de mediador posicionando sus argumentos y sus propias valoraciones frente al hecho literario, y la relevancia de la literatura en la EILE.

En otro orden de ideas, actualmente se está implementando un nuevo diseño curricular tanto en el IPC como en todos los institutos que conforman la UPEL y eventualmente, a nivel nacional. Este nuevo plan de estudios concebido desde una perspectiva filosófica y teóricamente diferente, nos obliga a replantearnos nuestros paradigmas de enseñanza para poder dar respuestas a nuevas realidades (Documento Base del Currículo UPEL, 2011). Esto implica, por supuesto, una revisión continua, progresiva y permanente tanto de las metas educativas a

cumplirse así como de las estrategias a emplearse para coadyuvar al desarrollo de las competencias y destrezas del estudiante formado bajo este currículo. De manera igualmente importante, debe tenerse en cuenta el perfil profesional del docente que tiene sobre sí el peso de la responsabilidad que implica ejecutar de manera directa, dicho plan de estudios.

Para finalizar, justificamos nuestro estudio en la necesidad establecida por Carter (2007) de realizar más investigaciones en el área de la enseñanza de la literatura en una lengua extranjera que trasciendan la discusión teórica —la cual pareciera haberse agotado en los últimos años— y que se enfoquen más bien, en la confrontación de estos fundamentos académicos y epistemológicos con la práctica pedagógica que es donde finalmente adquiere significado y relevancia la función y/o utilidad de la literatura en la educación de los ciudadanos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Enseñanza de la Literatura en Inglés

La Literatura y la Formación Integral de un Individuo

En la actualidad, todavía se relaciona el hábito de leer textos literarios con la formación integral de los ciudadanos. De hecho, entre los beneficios comúnmente asociados a la lectura de obras literarias normalmente se mencionan: una profunda comprensión de nuestra y otras culturas, un mejor dominio de la lengua (materna y también extranjera, según sea el caso) y la capacidad de desarrollar nuestra personalidad y nuestro pensamiento crítico, así como la ampliación de nuestros horizontes culturales. Por lo tanto, pareciera que una discusión acerca del papel pedagógico que tiene la literatura en las sociedades fuera innecesaria, y quizás irrelevante.

Sin embargo, la realidad muestra también que hoy en día la literatura ha perdido en apariencia tanto el protagonismo como el prestigio que otrora tuviese en el campo de la educación formal, especialmente en áreas como la lingüística y la enseñanza de lenguas. Esto último debido principalmente a los "cambios sociales producidos

en las sociedades post-industriales y los progresos espectaculares de determinadas áreas del conocimiento... [que] provocaron un desajuste entre la educación tradicional y las nuevas necesidades sociales creando nuevos marcos de actuación educativa." (Colomer, 2001, p.1). En conclusión, aunque todavía es socialmente aceptado el valor didáctico y cultural de la literatura, pareciera que hoy en día se le percibe más como una actividad extra-curricular, de carácter opcional y sin una verdadera función práctica. En otras palabras, en el campo de la educación institucionalizada, en apariencia se considera la lectura de obras literarias como una forma de esparcimiento, que contribuye con nuestra "cultivación" individual, pero que sólo está vinculada con nuestras preferencias y gustos personales, por ende, no tiene una importancia real, tangible o funcional en el mundo académico formal.

Algunos autores de literatura incluso, parecieran reforzar estos planteamientos. Saramago, por ejemplo, al ser cuestionado acerca de la utilidad de la literatura en las sociedades, respondió de manera tajante que "la literatura no sirve para nada", agradeciendo, sin embargo esto último, dado que afirma el escritor, en un mundo utilitario como el nuestro, no todo puede tener una finalidad práctica (Santos- Febres, 2016). En cierto modo, con este planteamiento podría sustentarse que al no tener una finalidad que vaya más allá del goce estético, la literatura no tiene cabida alguna en la educación de un individuo.

Otros autores como Galeano (1989) discuten de forma más directa el valor de la literatura en la formación de los ciudadanos, especialmente cuando nuestra definición de lo literario está limitada por concepciones conservadoras, canónicas y euro-centristas de lo que se considera como literario y por ende, "valioso". Este reconocido periodista y autor, niega el mesianismo que se le atribuye al escritor (literario), en concreto a aquel "que atribuye a su oficio un prestigio religioso" visión que deriva directamente, según este autor, de la tradición romántica "que sacraliza al libro como un tesoro de la civilización." (Galeano, op. cit. p.73). Asimismo, afirma que a pesar del innegable valor que todas las manifestaciones literarias tienen para una mejor y más profunda comprensión de las culturas y las sociedades, la representación tradicional de la literatura que nos imponen las clases dominantes, que son las que finalmente prevalecen en el sistema educativo institucionalizado, impide o restringe el desarrollo de los libre-pensadores, o lo que es lo mismo, de los individuos con un pensamiento crítico desarrollado.

Independientemente de estas posturas que de una forma u otra nos han hecho reflexionar acerca de la utilidad, viabilidad, y aplicabilidad, e incluso de la vigencia de la enseñanza de la literatura en el contexto educativo, consideramos que es innegable que la misma todavía tiene un rol fundamental en la educación de las personas, ya sea de manera formal o informal. Aun considerándola como mero objeto de entretenimiento y recreación, la lectura de obras literarias tiene una gran influencia en la definición de la personalidad del individuo, en su desarrollo

intelectual, en la adquisición de nuevos conocimientos e incluso, en el desarrollo de determinadas competencias. En González (2014, p.46) sustentamos lo anterior en el hecho de que "... la literatura confronta a las personas con distintas visiones de mundo, con diversas interpretaciones de la realidad dirigidas a desafiar sus esquemas mentales, creencias y valores, ya sea produciendo un cambio permanente o temporal de los mismos o inclusive, reafirmandolos." Para poder darle forma y sentido a los planteamientos de una obra, el lector debe activar todo su bagaje cognoscitivo, lingüístico, cultural, educativo y de esta forma construir en su interacción con el texto nuevos significados que a su vez enriquecerán sus representaciones de la realidad, por tanto, el impacto pedagógico de la literatura no puede ser soslayado o ignorado completamente.

Según Sánchez Corral (2002) el discurso literario sirve como una de las fuentes del conocimiento y el saber de los que dispone el ser humano ya que los mismos crean lo que el investigador denomina el "proceso de producción de sentido" que nos ayuda a darle forma a nuestra concepción de mundo, dado que nos "obligan a re-describir la condición humana, es decir, tienen fuerza crítica en la medida que nos obligan a tomar una posición valorativa en nuestra respuesta a sus determinaciones textuales." (Sánchez Corral, op. cit., p.2). Asimismo, este investigador establece que teniendo en cuenta la historia misma de la literatura se percibe "el poder revelador que nos confieren las estructuras significantes literarias, puesto que los efectos de sentido emanados de tales estructuras han sacado a la luz de nuestra consciencia temas sólo enigmáticamente

presentidos por el hombre mediante otras formas de comunicación.” (op. cit. p.3)

En cuanto al aparente declive de la literatura en la educación formal, Lázaro- Carreter (1992) sostiene que en realidad lo que ha ocurrido es una reinterpretación acerca de la función de ésta en la sociedad, que nos obliga a replantearnos nuestros modos de enseñanza, manteniendo en perspectiva, que el objetivo de nuestra misión es el de facultar a los jóvenes ciudadanos para que su capacidad expresiva, oral y escrita les permita “una institución social confortable” y para adiestrar a nuestros alumnos a realizar una lectura “lúcida” de toda clase de mensajes que solicitan su adhesión. Para el escritor, la literatura se nos presenta como un medio para convertir a los jóvenes de lectores pasivos que, desde su óptica, suelen ser, en lectores activos y -en sus propias palabras- “avispados”. Lo cual se traduce en individuos con capacidad de leer críticamente incorporando, desde luego sus experiencias personales en la lectura.

En este mismo orden de ideas, en Durán y González (2018) sostenemos que en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (en concreto, del inglés), lo que ha ocurrido en cuanto al uso de la literatura, es una reorientación de los aspectos a considerarse en su implementación, y por ende, una redimensión de los propósitos que tiene la misma en este contexto. Es decir, aun cuando pareciera que la tendencia durante los últimos años a raíz de los avances teóricos, científicos y técnicos ha sido la de un desplazamiento de la literatura en la educación formal, su desaparición del entorno pedagógico nunca se ha

materializado completamente. Este planteamiento lo reafirma Colomer (2010) quien establece que, aunque "...los progresos de las teorías lingüísticas... redujeron el papel de la literatura al de uno de los usos sociales de la lengua (...) La consistencia de la literatura como instrumento de la construcción cultural de los individuos y las colectividades continuaba ahí." Y es que para Colomer (2002) la literatura es importante como representación cultural desde el mundo de la experiencia. Asimismo, esta investigadora determina que "desde las disciplinas englobadas en el término de "humanidades" no ha dejado de teorizarse nunca sobre la inevitabilidad del concurso de la literatura en la construcción social del individuo y de la colectividad." (Colomer, op. cit., p.9.)

Dicho de otro modo, a pesar de todas las redimensiones y redefiniciones que se le han dado a la función socio-cultural de la literatura, ésta tiene un rol determinante en la educación y su inclusión en un contexto académico está plenamente justificada. En este mismo sentido, Munita (2014) establece que los propósitos educativos que se asocian a la enseñanza de la literatura se enuncian en relación a ámbitos muy diversos que trascienden el espacio lingüístico literario, y tocan además lo afectivo, lo sociocultural, lo cognitivo además de la formación estética y filosófica del individuo.

De hecho, Colomer (2010, p.7) asegura que "en estos momentos, la concepción pragmática de la literatura como forma de comunicación social no ha hecho sino incrementar los hallazgos teóricos que justifican su importancia en la formación de las nuevas generaciones." Esto sustentado en

el hecho de que en las últimas décadas se le ha otorgado mayor atención al lenguaje como creación e interpretación de la realidad y esto, según la autora, involucra la mediación ejercida por la literatura en el acceso de las personas a la construcción del pensamiento cultural. Por lo mismo, la literatura trasciende su definición de texto a la de un "componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias." (Colomer, op. cit., p.7)

Por otra parte, Chumaceiro y Pérez (2011) nos plantean la importancia que tiene la literatura para establecer puentes para la lectura de otro tipo de textos como los académicos. Esto con base en el hecho de que el mundo de hoy se fundamenta en la construcción, aplicación y difusión del conocimiento, y en que las tareas de producción y difusión de dichos conocimientos se imposibilitan sin el manejo eficiente y productivo de la lectura y la escritura por parte de la población en su totalidad. Debido a ello, se hace necesario empoderar a estos individuos en el manejo eficiente de la lecto- escritura como medio para la autonomía intelectual y crítica. Por tal motivo, iniciar el hábito de la lectura a partir de textos literarios puede constituir el primer estadio en la formación de lectores integrales y con una adecuadamente desarrollada competencia lectora (Chumaceiro y Pérez, op. cit.).

Cuando se trata del ámbito académico, el valor social y cultural, y por supuesto, pedagógico de la literatura cobra todavía mayor importancia. Aunque en primera instancia se produce una interacción directa entre texto y lector sin intermediarios, el estudiante debe ser capaz de validar

sus interpretaciones frente a la comunidad discursiva a la que pertenece con argumentos sólidos, razonados y críticos de manera que pueda cumplir con los requerimientos académicos exigidos (González, 2014). En dicho contexto, es el docente el encargado de mediar entre los miembros de esta comunidad para que además de la realización de una lectura profunda del texto, también se realice un intercambio de ideas que sea tanto sistemático como reflexivo y crítico, ya que aun teniendo en cuenta el carácter individual e intimista de la lectura, la misma no puede ser sustraída de sus condiciones culturales, sociales e históricas (Bolívar, 2000).

Asimismo, Colomer (2010) señala que las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la literatura también están sujetas a los cambios que se producen en "los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos." Esto se explica en el hecho de que la literatura está ubicada en el campo de representación social, en consecuencia, es un reflejo y además configura valores e ideologías aceptadas y promovidas (o no) por una colectividad. De modo que los modelos adoptados para su enseñanza responden principalmente a la concepción que cada sociedad tiene sobre la literatura, y la función que tiene ésta dentro de su entorno (Colomer, op. cit.).

Según Cárdenas Páez (2000), -enunciado que suscribimos- la enseñanza de la literatura en un contexto educativo formal no debe consistir únicamente en enseñar teoría literaria o en analizar de manera mecánica el texto, o ni siquiera en "sociologizarlo", sino que además se debe

despertar en el estudiante el gusto por la lectura y el disfrute del placer estético, con lo cual se incentivará el desarrollo de la imaginación y el despertar de los sentidos, además de liberar "la naturaleza oculta o reprimida en cada uno de nosotros" y/o desconectarnos de "los lazos materiales y utilitarios que nos atan a la realidad." (Cárdenas Páez, op. cit., p.12). Lo cual sugiere que la literatura no solamente nos ayuda a desarrollar nuestro intelecto, sino también nuestra espiritualidad. Se trata no solamente, aquí agregamos, de considerar las dimensiones culturales, históricas, lingüísticas y educativas del texto, sino también su valor como objeto artístico, su importancia como uso creativo de la lengua y como medio para representar y sensibilizarnos frente a otras realidades.

Santamaría (2016) quien aborda el mundo subjetivo del docente de literatura afirma que los procesos didácticos de la experiencia literaria deben nutrirse de diversos aspectos, entre los que se incluyen incentivar la apropiación y acercamiento al texto literario que nos permita formar seres perceptivos que de igual forma sean ciudadanos comprometidos con las transformaciones de su espacio social. En este proceso, el docente propicia los espacios para poner a interactuar al lector con el texto, basándose en su experiencia docente, pero también en sus propios esquemas lingüísticos y de mundo de los cuales no puede -y no debe- deslastrarse. Por lo tanto, la mediación del docente de literatura no es ni mucho menos un acto neutral ni objetivo. En consecuencia, dada la importancia que tiene el profesor de literatura en la formación

literaria de muchos individuos, decidimos enfocarnos en el estudio de sus prácticas pedagógicas, en concreto, de las prácticas del profesor de literatura en Inglés del Programa Inglés del IPC.

Enseñanza de la Literatura en el Contexto de la EILE

Históricamente, en el contexto específico de la EILE, y por ende, en los programas de inglés de pregrado y postgrado del IPC, la incorporación del texto literario en el aula ha sido también debatida y sustentada desde diferentes posturas y corrientes teóricas. Aunque a principios del siglo pasado la inclusión de la literatura en el contexto de enseñanza del inglés se daba por sentado al considerarse ésta como el mejor y más sofisticado modelo de la lengua escrita, eventualmente su posición privilegiada en este ámbito fue altamente cuestionada. Esto último debido a la influencia de teorías como las estructuralistas y la emergencia del enfoque comunicativo, desde las que la atención se dirige a la estructura formal de la lengua y a la función “pragmática” y cotidiana del lenguaje respectivamente (Durán y González, 2018). Sin embargo, y a pesar de que en apariencia esta visión pragmática y estructural de la EILE prácticamente desplazó el uso del texto literario en clases, su popularidad en este ámbito nunca decayó del todo realmente y fue a finales del siglo pasado cuando la literatura obtuvo una aceptación más sólida y mejor sustentada desde la teoría (Durán y González, op. cit.).

En la actualidad, el uso de la literatura en la EILE se justifica teórica, metodológica y pedagógicamente a partir de tres modelos de instrucción identificados por Carter y Long (1992): (a) el modelo cultural, desde el que se presenta el texto literario como vehículo para acceder a distintas concepciones de mundo; (b) el modelo lingüístico, cuyo centro de atención es la literatura como hecho de lenguaje que sirve como complemento para la enseñanza de los elementos formales del idioma y (c) el modelo de desarrollo o crecimiento personal, que plantea que la función del texto literario es la de reconfirmar, cambiar y enriquecer las percepciones de la realidad del lector.

Estos tres modelos van de la mano con la evolución constante de la crítica literaria contemporánea y definitivamente tienen una influencia importante en la construcción de nuestros métodos de enseñanza. Pero además, tal y como lo señaláramos en el capítulo anterior, la incorporación de cursos de literatura en el proceso de formación del docente de inglés del IPC atiende a la necesidad específica de que el estudiante sea capaz de integrar las habilidades y conocimientos adquiridos durante su proceso de formación al desarrollo de sus competencias tanto cultural como literaria.

Aunque pudiera decirse que en la actualidad la incorporación del texto literario en la enseñanza de lenguas responde en mayor o menor medida a la integración de estos modelos delineados por Carter y Long, en un trabajo más reciente Carter (2007) establece que en los últimos años se ha visto una explosión en cuanto a teoría cultural que nos ha provisto una base más fuerte para la

exploración de la literatura y la enseñanza de lenguas, por lo tanto, pareciera que es el modelo cultural el que se ha afianzado con mayor solidez en el área. Específicamente se ha teorizado sobre la función socializadora que se le otorga a la literatura en diferentes contextos, y cómo esta función determina en mayor o menor medida nuestra conceptualización de la literatura y en consecuencia, la selección que hacemos de los textos y nuestra práctica pedagógica.

En cuanto a este último aspecto, (Paran, 2008) afirma que la evolución de la teoría literaria ha tenido una incidencia directa en los métodos y estrategias seleccionados para abordar el texto en la clase de lenguas extranjeras, puesto que pasamos de una percepción del texto literario como parte del lenguaje empleado por una élite restringida a una visión de la literatura como lenguaje activo en uso. Lo cual nos ha permitido incorporar textos que anteriormente no habrían tenido ninguna cabida desde la perspectiva del canon. Aunque Paran (op. cit.) también suscribe la importancia de la literatura como medio útil para acceder a la cultura de la lengua meta, nos recuerda que la aplicación del texto literario en la EILE se debe sobre todo a que la literatura es un medio que expone a los estudiantes a usos de lenguaje auténtico, y es precisamente por su valor como forma de lenguaje que la literatura tiene cabida en la enseñanza del inglés. Este último planteamiento cobra mayor importancia en un contexto como el de los programas de inglés de pregrado y postgrado del IPC en los que se expone a los estudiantes a este tipo de texto por su valor cultural, artístico e intelectual,

pero sobre todo, por su valor como registro del lenguaje en contexto.

Lo anterior nos ayuda a comprender la complejidad del rol de profesor de literatura en la formación del docente de inglés tanto de pregrado como de postgrado del IPC. Se trata éste de un educador cuya labor no se centra en realidad en la enseñanza de la literatura como contenido, por lo tanto, su campo de acción no está enfocado precisamente en el estudio de movimientos, períodos, o en la profundización sobre la teoría literaria (Lazar, 1993). Nos referimos más bien a un profesor cuya labor consiste en coadyuvar al desarrollo de las competencias comunicativas, lingüísticas e incluso pedagógicas del docente de inglés (tanto en formación como de postgrado), a partir del desarrollo de sus competencias literarias y culturales. Por lo mismo, la función mediadora de este docente se centra primordialmente en la apreciación del texto como artefacto cultural e intelectual, pero sobre todo como hecho de lenguaje, y eventualmente como un instrumento útil e imprescindible en la enseñanza del idioma.

Desarrollo de las Competencias Cultural y Literaria:

El Rol del Profesor como Mediador de Lectura

Acerca de la competencia cultural

El concepto de cultura ha sido abordado desde diferentes perspectivas, las cuales se relacionan con una amplia

cantidad de áreas y campos de la actividad humana. Por esta misma razón, en los estudios relacionados con la cultura se ha evidenciado un cambio constante de énfasis, que según (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005, p.28) abarcan:

...desde una visión formal de la cultura, entendida como una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos, con los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más pintoresco y folklórico de los países en cuestión... hacia una visión no formal de la cultura, centrada en los aspectos socioculturales.

De acuerdo con Ember y Ember (2010), desde una perspectiva sociológica, la cultura está relacionada con muchas facetas de la vida, desde las más cotidianas, como hábitos, conductas, o el uso de herramientas hasta las más elevadas como rituales, ceremonias o manifestaciones artísticas como la música, la pintura, y la literatura. Desde una perspectiva lingüística tradicionalista, se establece que la cultura es un sistema autónomo y lógico de conocimientos que se encuentran ubicados en la mente del individuo, los cuales operan de manera independiente del lenguaje (Hall, 2012).

En una investigación previa, hemos concluido que el concepto de cultura en sí mismo resulta paradójico, dado que aquello que puede considerarse como cultura puede incluir: acciones humanas, actividades y pensamientos, conocimientos creencias y sus artefactos, los cuales surgen a partir de un proceso continuo de creación y adaptación. En consecuencia, definimos este término como todo aquello que emerge de la constante necesidad humana de buscar y crear las condiciones para obtener comodidad, aceptando

por supuesto que la palabra comodidad es también de difícil definición (Durán y González, 2018). Lo que quiere decir que una comprensión completa de la cultura abarca desde los aspectos más cotidianos de una sociedad hasta los más complejos y elevados.

De tal modo que la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, como es el caso del inglés en nuestro país, involucra mucho más que el desarrollo de las competencias lingüísticas, el desarrollo de las destrezas de la lengua (lectura, escritura, habla, y escucha) o la adquisición de los componentes del idioma (pronunciación, gramática, vocabulario, etcétera). Para poder comunicarse de manera fluida y eficiente es de suma importancia también el desarrollo de la competencia cultural, la cual, a la luz de los planteamientos anteriores, definimos como el conjunto de conocimientos, actitudes, conductas e incluso políticas que capacitan a una persona para desenvolverse en diferentes contextos interculturales (Marrero González, 2013). Como puede observarse, el desarrollo de la competencia cultural o comunicación intercultural como la denomina (Calderón, 2016) aplica a contextos profesionales diversos, tales como la diplomacia, las relaciones internacionales en general, las leyes, la medicina, los negocios y las finanzas, y por supuesto, la enseñanza de lenguas. En el ámbito específico de la EILE, este conjunto de conocimientos y saberes no solamente capacitan al profesional de la docencia para trabajar en contextos culturales diferentes, también lo adiestran para sensibilizar a otros individuos respecto a la diversidad cultural.

Según Marrero González (op. cit.) el desarrollo de la competencia cultural no es un proceso lineal y requiere además de una gran consciencia de la otredad, una gran capacidad de adaptación y flexibilidad. Es por ello que tal y como afirma Calderón (op. cit.), el desarrollo de la misma debe trascender la mera incorporación de temas educativos sobre la cultura meta en clase, también debe enfocarse en el desarrollo de habilidades para la comprensión de dicha cultura, tales como la empatía, la flexibilidad, el pensamiento crítico y el fortalecimiento de la propia identidad cultural. De esta forma se desarrollarían de manera efectiva las destrezas necesarias para que se produzca la denominada comunicación intercultural (Calderón, op. cit.).

Acerca de la competencia literaria

El término competencia literaria, acuñado por Culler en su renombrada *Structuralist Poetics* se refiere, a grandes rasgos, a la consciencia que tienen los individuos en relación a las convenciones de lectura, teorías, formas y géneros y lo que se considera como todas las obras literarias significativas (cf. Brumfit y Carter, 1986; Carter y Long, 1992; Selden, Widdowson y Brooker, 2005; Djafri, 2013). La competencia literaria involucra que un lector ponga en funcionamiento toda una maquinaria para poder procesar los significados del texto. Esto implica recordar períodos, escuelas, autores, estilos, etc., pero también la activación del pensamiento crítico, poseer fluidez en el lenguaje, información y transferencia de la

experiencia de y a otros seres humanos (Durán y González, op. cit.). Es así como el lector pone en funcionamiento tanto su experiencia personal, bagaje educativo y cultural y sus capacidades intelectuales, y de igual forma, se involucra de manera inevitable en un proceso de evolución en el cual el aprendizaje se construye y se perfecciona.

La competencia literaria en el contexto de la EILE, desde su reincorporación activa a partir de los años 80, muy comúnmente se asocia, e incluso es frecuentemente confundida con el desarrollo de la destreza de la lectura (Olsbu y Salkjelsvik, 2006). Sin embargo, los enfoques pedagógicos comunicativos que han predominado en los últimos años en el área asumen el papel de la literatura como diálogo intercultural, por lo tanto, el desarrollo de esta competencia en la EILE está inextricablemente vinculado al desarrollo de la competencia cultural, por cuanto existe en el texto literario una relación indivisible entre la lengua, la cultura y las sociedades que están representadas a través de la obra. Es así como el docente ayuda al estudiante al enfrentarse con un texto literario a poner en marcha un "momento comunicativo y dialógico con el texto, su autor, el momento histórico, la cultura meta, (el mismo) profesor y, por supuesto, los demás compañeros de clase." (Olsbu y Salkjelsvik, op. cit., p.2)

El docente como mediador del texto literario

En el ambiente educativo mediar implica tanto propiciar el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes,

como favorecer las condiciones para la adquisición de conocimientos de manera significativa. Sin embargo, el docente de literatura como mediador, tiene un papel que trasciende la mera facilitación del aprendizaje, es quien además interviene con el propósito de crear las "condiciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito" por parte de los estudiantes (Munita, op. cit.). Según este investigador, el mediador de lectura, está "premuniendo" de habilidades y saberes de ámbitos diversos que lo capacitan para, a partir de encuentros intersubjetivos con el alumno, ponerlo a interactuar con el texto, activando para ello el mundo interior de éste (sus afectos, emociones, experiencias lectoras previas, etcétera), pero también con el mundo subjetivo del docente mismo.

Aunque investigadores como (Martín-Barbero y Luch, 2011) asocian el término mediador de lectura con el encargado de la biblioteca del centro escolar, en esta investigación relacionamos la práctica del docente de literatura con la mediación, no solamente porque el término también se emplea frecuentemente para referirse al profesor, sino también porque el perfil de un docente de literatura debe poseer las siguientes características señaladas por estos autores: (i) una actitud abierta hacia los lenguajes en los que se circunscribe la lectura y otras culturas y (ii) manejo de los contenidos literarios, y aquellos que tienen que ver con conceptos, diseños de prácticas y técnicas para el acompañamiento y la evaluación. Estas competencias le permitirán ser capaz de: (a) analizar el significado de los conceptos, lecturas, escrituras y desarrollo en la

sociedad de la información; (b) comprender el cruce e interacción entre diferentes lenguajes y culturas y (c) explorar la relación entre la lectoescritura y el cambio social, así como la incidencia de estas experiencias en las transformaciones sociales de los actores y su entorno (Martín-Barbero y Luch, op. cit.).

Es por ello que el docente de literatura como mediador de lectura es el responsable de propiciar el desarrollo de las potencialidades críticas de los estudiantes y además de la capacitación de los mismos para la presentación de sus opiniones, interpretaciones y reflexiones de manera articulada y analítica. De igual forma, es función del profesor de literatura hacer a los alumnos conscientes de la naturaleza experiencial más que informativa del proceso de lectura del texto literario (González, 2014) lo cual requiere una gran sensibilidad y flexibilidad frente a las realidades alternas representadas en la literatura. Finalmente, el profesor de literatura es el responsable de crear las condiciones favorables, y emplear las estrategias más adecuadas, para que el desarrollo de las competencias tanto cultural como literaria de hecho se produzca.

Para concluir, consideramos que el rol del profesor de literatura como mediador de lectura debe estar dirigido también hacia la moderación de las discusiones entre los estudiantes y hacia la provisión de las herramientas necesarias para que estos estudiantes puedan: (i) hacerse conscientes de que existen diferentes visiones de la realidad, las propias, las de su comunidad discursiva, y las propuestas en el texto y (ii) capacitarse para evaluar de forma crítica los planteamientos presentados en el

texto, para de este modo lograr la apreciación del mismo tanto por su valor cultural, como literario y también lingüístico.

El Discurso Docente en la Enseñanza de la Literatura en Inglés

En esta sección revisaremos algunas nociones y conceptos que son de importancia para este estudio y que además constituyen las bases teóricas que sustentan la presente investigación.

Los Estudios sobre el Pensamiento del Profesor

Según Munita (2014) el proceso de constitución de este campo estuvo marcado por la superación de aquellos modelos teóricos en los que el docente era considerado solamente como un "técnico de la educación" cuya responsabilidad consistía simplemente en ejecutar los lineamientos pedagógicos emanados de los "expertos". Gradualmente, con el transcurrir del tiempo y el desarrollo de numerosas investigaciones enfocadas en la labor docente, se demuestra la influencia decisiva del profesor en la práctica educativa, y de cómo esta influencia está marcada a su vez de otros aspectos que trascienden la mera formación profesional. Dicho de otro modo, toda actuación didáctica está condicionada por las ideas que el docente tiene acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje los cuales no sólo

hacen referencia a contextos psicológicos sino también a aspectos externos, como los ambientales y sociales (Munita, op. cit.). De tal manera que en esta línea investigativa (caracterizada incluso por algunos investigadores como paradigma), se orienta a la comprensión de cómo y por qué el proceso de enseñanza, desde la perspectiva del profesor se articula y funciona de la manera que lo hace.

De acuerdo a De La Riva- Lara (2012, p.1) "El supuesto básico de este paradigma es la preocupación por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional..." En este paradigma, se parte de la aceptación de que el docente es un sujeto con pensamiento propio capacitado para tomar también sus propias decisiones, que "emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional en un entorno complejo e incierto; se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta." (De La Riva- Lara, op. cit., p.1)

Asimismo, según esta autora, dentro de este paradigma no se busca emitir leyes generalizables frente a los fenómenos que se estudian, sino más bien la comprensión de situaciones y contextos particulares. Es por ello que se asumen algunos principios de la teoría fenomenológica, ya que se busca profundizar en el estudio de problemas particulares y únicos.

En el campo de la enseñanza de una lengua extranjera, el estudio del pensamiento del profesor se ha convertido también en un área de sumo interés. En años recientes se ha visto un desarrollo significativo de un cuerpo de trabajos que examinan la cognición docente y su relación

con las decisiones que toman los profesores en cuanto al proceso de instrucción (Borg, 2003). No se trata únicamente del estudio del comportamiento del educador, sino también de sus creencias. A este respecto, establece Borg en una entrevista sostenida por Birello (2012) que el estudio de las creencias presenta desafíos, ya que precisamente en un aula de clases, podemos observar conductas, podemos ver y describir lo que hacen, sin embargo no podemos observar de manera tangible sus creencias. La única forma de conocer lo que un profesor cree, o su visión frente a las cosas es lograr que lo digan de manera explícita, o buscar las condiciones para que dichas creencias emerjan (Borg en Birello, op. cit.). Por lo mismo, consideramos al igual que este autor, que una forma útil de lograr que dichas creencias surjan es a través de la realización de observaciones de clase combinadas con entrevistas que de manera asertiva ayuden a correlacionar lo que hacen con lo que piensan. En suma, las creencias y el conocimiento y constructos relacionados influyen de gran manera lo que hacen los profesores, y para comprender cómo ponen en práctica los mandatos educativos es de gran importancia comprender lo que creen, lo que saben, sus actitudes e inclusive lo que sienten (Borg en Birello, op. cit.).

El Estudio de las Prácticas Discursivas Docentes

Desde una perspectiva foucaultiana definimos las prácticas discursivas como la regularidad que organiza de manera racional lo que las personas hacen y que tienen un carácter sistemático y recurrente (Castro, 2005). Cada

práctica discursiva, o evento discursivo es un complejo entramado de relaciones sociales que se manifiesta a través del lenguaje, pero que no está constituido exclusivamente por él. De acuerdo a Fairclough (1992) toda práctica discursiva involucra las relaciones dialécticas existentes entre un evento particular y las situaciones, los procesos de producción, distribución y consumo y las instituciones y estructuras sociales que los enmarcan.

El discurso pedagógico del docente pues, es más que lo que el profesor transmite a través del lenguaje a sus estudiantes, y por la misma razón, no puede ser considerado simplemente como un repertorio de textos o contenidos (Díaz Villa, 2001). Se trata más bien de una forma de discurso social que está conformada por una estructura compleja de relaciones personales, esquemas lingüísticos, mentales, culturales, afectivos y por supuesto, por la formación académica y profesional del profesor que no necesariamente tiene, como ocurre con toda práctica discursiva, un patrón de constitución lineal o continuo, ni tampoco necesariamente pertenece a un mismo discurso originario (Foucault, 2002). Dicho de otro modo, el entramado complejo que constituye el discurso pedagógico de un docente no puede encasillarse a un área específica o especializada dado que tanto el discurso pedagógico, y más concretamente el discurso docente, representa un medio para la preservación, reproducción (e incluso, creación) de diversos conocimientos y saberes (Díaz Villa, op. cit.)

Puesto que esta práctica social discursiva "constituye el dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educativa" (Díaz Villa, op. cit.

p.85) consideramos necesario profundizar en tres nociones fundamentales en todo mecanismo de control: poder, autoridad e ideología.

El poder definido en términos de control, presupone un acceso y manejo privilegiado a recursos sociales escasos (o manejados por grupos muy reducidos) tales como, la fuerza, el estatus, el dinero, la fama, el conocimiento, la información, entre otros (van Dijk, 1999). Este acceso y dominio involucra también formas específicas del discurso y de la comunicación, lo que en cierto modo sugiere, la capacidad de influenciar e incluso controlar, la mentalidad de la gente, sus conocimientos, opiniones, sentimientos, y de manera indirecta, sus acciones (van Dijk, op. cit.). Es por ello que Foucault (1992, p.6) manifiesta que "el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse." Según este famoso pensador, aunque pareciera que el discurso es poca cosa, las prohibiciones que sobre él recaen "revelan su vinculación con el deseo y el poder" (Foucault, op. cit., p.6).

Batallán (2003), por otra parte, establece que el poder, aunque normalmente asociado de manera negativa con formas de violencia y dominación, también se expresa en prácticas como la negociación, o los acuerdos entre partes no simétricas. Por su lado, Bernstein (1990) determina que el poder separa a los individuos en jerarquías que establecen un orden, pero también quién es el "dueño" de dicho orden. La práctica pedagógica de un docente, no escapa a esta noción de control, dominio, negociación,

acuerdo entre partes, y clasificación por jerarquías. En el contexto educativo formal el docente posee una potestad de mando que deriva tanto del manejo del conocimiento disciplinar-académico y del estatus que le brinda la sociedad, que además espera de éste, que sea un elemento conductor y organizador del proceso de educación.

La autoridad como concepto, está inexorablemente relacionada con el poder, en concreto con la noción de jerarquía, dado que la institución académica, y también la sociedad en general, le reconoce y confiere a los educadores una autoridad y una capacidad que les sitúa en un estatus superior al de sus estudiantes (Cros, 2014). A la luz de lo anterior, definimos el término autoridad como la competencia y preparación que otorgan instituciones sociales a ciertos grupos o individuos para ejercer su influencia y también, en cierto modo, sostener su dominio sobre otros (Hermida, 2000). Como uno de los elementos conductores de los procesos educativos, la autoridad del profesor queda establecida mediante una legitimación de influencia y dominio otorgada socialmente, pero que se reafirma principalmente gracias a su competencia profesional y académica. Esta autoridad le permite presentarse ante su audiencia como un guía que los ayudará a acceder a unos conocimientos que no poseen. Para ello, según Cros (op. cit.) los docentes se mueven en una polaridad de estrategias de autoridad tanto para marcar la distancia social entre ellos y sus estudiantes como para reducirlas.

El concepto de ideología, por otro lado, está comúnmente asociado con sistemas estables y coherentes de valores

compartidos por grupos sociales (Wodak y Meyer, 2009). De acuerdo a Voloshinov (1973) las ideologías, o los productos ideológicos reflejan y refractan otras realidades que son externas a ellos, es decir, representan figuran o simbolizan algo que está fuera de ellos y que se engranan con construcciones establecidas por distintos grupos sociales. Van Dijk (2000) establece que desde una dimensión social, se explica qué grupos sociales e institucionales están involucrados en el desarrollo y reproducción de las ideologías. Asimismo, desde una perspectiva discursiva se establece que nuestros hechos de lenguaje y de habla están influenciados por nuestros sistemas de creencias y por lo tanto, el discurso está directamente involucrado con los mecanismos de preservación y de reproducción ideológicas (van Dijk, op. cit.).

El sistema educativo formal, por tanto, responde a determinados esquemas ideológicos que manan de las sociedades que primordialmente buscan preservar y reproducir conocimientos, valores y creencias que se consideran de incuestionable relevancia para la supervivencia de un colectivo. De manera que a través del discurso docente no se transmite exclusivamente conocimientos, creencias y valores de un individuo a otro, sino que estos se articulan inevitablemente con un sistema ideológico mayor. Dada la importancia del docente como figura de autoridad encargado de mediar entre las expectativas ideológicas de la sociedad de la que es parte integrante, el conocimiento disciplinar, académico y profesional y los estudiantes, nuestro interés

investigativo se centra en el análisis de sus prácticas discursivas.

Específicamente, nos enfocaremos en las estrategias argumentativas que emplea en clases para incidir en el desarrollo de las competencias cultural y literaria de los estudiantes de la UPEL. Asimismo, nos enfocaremos en los recursos lingüísticos empleados por estos docentes para posicionar sus puntos de vista respecto al texto literario y la importancia que tiene en la formación del docente de inglés la literatura. A continuación presentamos de manera breve, los principios teóricos de los modelos discursivos y lingüísticos de análisis empleados en nuestra investigación.

Teoría de la Argumentación

Según Muñoz, Musci, Pac, Meoniz y Constantini (2010), desde la época de Aristóteles hasta el presente se ha ligado clásicamente a la argumentación con la lógica, el arte de pensar de manera correcta, la retórica, el arte de hablar bien y la dialéctica, definida como el arte de dialogar. Esta vinculación se quiebra de acuerdo con estas investigadoras en el siglo XIX, cuando:

la Retórica es duramente criticada como disciplina no científica, porque se propone subyugar más que convencer por pruebas legítimas; la Lógica deja de ser vista como "arte de pensar" y se concibe como "arte de calcular", por lo que reduce su campo al de las matemáticas, axiomatizándose. De esta manera, la argumentación, abandonada por la lógica y

amalgamada a una retórica deslegitimizada, parece entrar en franca decadencia.” (Muñoz, et. al., op. cit., p. 78)

El interés por el estudio de la argumentación como teoría resurge después de la segunda guerra mundial, época en la que emerge la necesidad de impulsar el entendimiento y el consenso a través de la palabra (Muñoz, et. al., op. cit.). Es así como en el marco de la neo- retórica, encontramos distintos investigadores y teóricos cuyo interés se centra en -además de proponer una conceptualización del término- demarcar sus elementos caracterizadores. Presentamos a continuación algunas definiciones con elementos comunes que consideramos son las más relevantes para contextualizar la orientación de este estudio.

Cuando definimos argumentación en la actualidad una referencia obligada la constituyen Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) quienes, junto con otros teóricos como Toulmin, Curtius y Lausberg, son considerados los refundadores de la argumentación en la contemporaneidad (Muñoz, et. al., op. cit.). Para estos teóricos, la argumentación consiste en lograr influir, convencer, persuadir o incidir sobre los puntos de vista o el pensamiento de una audiencia o receptor (Perelman y Olbrechts- Tyteca, 1989). Para alcanzar esta adhesión, Moeschler (1985) afirma que el locutor orienta los enunciados que produce para que estos sean interpretados de una manera determinada. Estableciendo con esto último el carácter intencional, y aquí agregamos, influyente de la argumentación como actividad comunicativa. Asimismo, Moeschler (op. cit.) destaca el carácter: (a) convencional de la argumentación, puesto que los enunciados presentan

rastros que se manifiestan en la forma textual del discurso y en las marcas lingüísticas que acostumbra a dejar la orientación argumentativa; y (b) institucional al usarse técnicas ancladas a lugares comunes para incidir en los destinatarios.

Plantin (2002), de igual modo, define el acto de argumentar como la confrontación de una manera polémica o cooperativa de un discurso y de un contra-discurso que se orientan por un mismo asunto, con lo cual, asevera el teórico al igual que Perelman y Olbrechts-Tyteca, se busca básicamente cambiar o influir en el sistema de creencias del interlocutor. Este propósito de conseguir incidir en las opiniones o formas de pensar de una audiencia aparece de manera recurrente en la literatura relacionada acerca de la argumentación y las prácticas discursivas. Adam (1992), por ejemplo, asevera que el propósito del habla es querer producir o aumentar la adhesión de un oyente o auditorio a las tesis (argumentos) que uno presenta para su asentimiento. Afirmación que se ve reafirmada por Calsamiglia y Tusón (1999) quienes además definen la argumentación como una práctica discursiva. Postura que a la vez es sostenida por Cuenca (1995) quien alega que la argumentación puede considerarse como una forma de discurso con unas características determinadas y diferenciables de otro tipo de textos.

Finalmente, consideramos importante destacar la definición provista en Tarabay (2003) y Tarabay y León (2004), quienes enfatizan que la argumentación es un uso lingüístico cuyo propósito fundamental es convencer, entendiendo el término desde su raíz, vencer, es decir,

triunfar en el terreno de la razón. Lo cual, reiteramos, implica influir a través de la palabra en las creencias, valores y modos de pensar de nuestros interlocutores. Es importante sin embargo, aclarar que aun cuando se considera la argumentación como un acto racional, puesto que está basada en consideraciones intelectuales más que en impulsos inconscientes o reflejos automáticos (Grootendorst y Kruiger en Cros, 2003), no pretende demostrar la verdad o falsedad de una aserción sino que parte de lo que puede resultar más o menos verosímil; por lo mismo "el estudio de la argumentación no puede desligarse del análisis del contexto donde se produce, de las características discursivas y lingüísticas a través de las que se manifiestan y de las estrategias discursivas que se utilizan." (Cros, 2003, p. 15).

Acerca de las Características Textuales y Lingüísticas de la Argumentación

De acuerdo a Cros (2003, p.18) éstas se manifiestan en la estructura del discurso y en los rastros lingüísticos que deja la orientación argumentativa de los enunciados. En cuanto a su estructura textual y lógica la autora asevera que aunque "... generalmente se admite que existen géneros discursivos que los hablantes reconocen como argumentativos... y también que la argumentación... puede aparecer en otros géneros," no existe una propuesta única que defina la forma discursiva de la argumentación.

Basándose en los manuales existentes de retórica y en propuestas que se derivan del ámbito de la lingüística Cros

(op. cit.) establece que se puede considerar que la argumentación suele tener una estructura tripartita: (a) una introducción en la que se presenta el tema; (b) el sustento de la argumentación, es decir la exposición y la justificación de los argumentos que defienden la tesis del orador, así como la refutación de los argumentos contrarios y (c) una conclusión que sirve para reforzar o sintetizar lo dicho.

Por su parte, Adam (op. cit., p.9) afirma que "la noción general de argumentación puede ser abordada ya sea a nivel de discurso y de la interacción social o a nivel de la organización pragmática de la textualidad.", pero que si postulamos la existencia en los locutores "de representaciones prototípicas relativas a uno o varios esquemas de la argumentación, en ese caso nos situamos en el plano de la organización secuencial de la textualidad." Siguiendo este razonamiento, una representación prototípica de la argumentación sería como sigue:

Premisa (o dato) $\longrightarrow$ Conclusión (o razones)

Según Adam (op. cit.) estas variantes expresan un mismo fenómeno, es decir, que un discurso argumentativo pretende influir en las opiniones, creencias, actitudes y/o comportamientos de un interlocutor haciendo creíble, aceptable o verosímil un enunciado (conclusión), sustentado según modalidades diversas en otro argumento, dato, o razonamiento. Precisamente por esto, Cros (op. cit.) alega que no puede decirse que este esquema prototípico de Adam tiene un orden lineal que es inmutable.

De acuerdo a Calsamiglia y Tusón (1999), la organización del texto como unidad global es fundamentalmente argumentativa. La organización se construye sobre un esquema de tesis y antítesis sostenido por partes en confrontación. Desde esta perspectiva, el esquema básico argumentativo es el siguiente: "se parte de unos datos iniciales o de una premisa y se proponen argumentos para defender un nuevo enunciado, que se deriva de las premisas y así llegar a la conclusión." (Calsamiglia y Tusón, op. cit. p.286).

Plantin (op. cit., p.37), por su lado, establece el siguiente esquema argumentativo explícito mínimo para situaciones monogestionadas o monologales, en el que se incorpora una ley de paso que permite captar la relación entre una afirmación y la conclusión final:

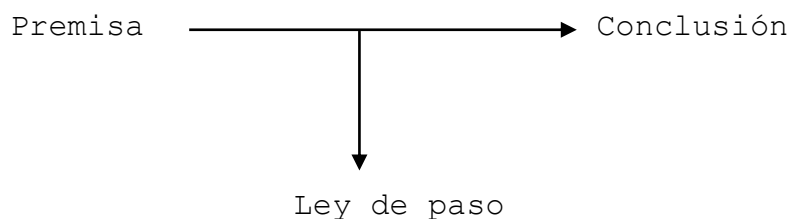


Figura 1: Esquema de argumentación de Plantin

Toulmin (2002), por otra parte, propone un esquema que trata de manera globalizada. De acuerdo con este autor, las argumentaciones no siguen el modelo clásico del silogismo. Desde su perspectiva toda argumentación parte de una premisa a la cual sigue una serie de razones lógicas o argumentos (representados en evidencias, aserciones y respaldos), conectados por una garantía que considera las

posibles refutaciones u objeciones que pudieran surgir a dichos argumentos, para finalmente desembocar en una conclusión final.

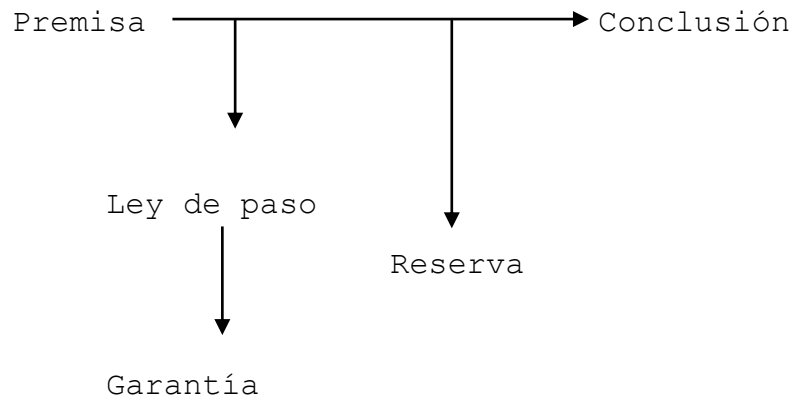


Figura 2: Esquema de argumentación de Toulmin

Lo que sigue es un diagrama arbolado propuesto por van Dijk (1978, p.160) para explicar la estructura textual de las argumentaciones:

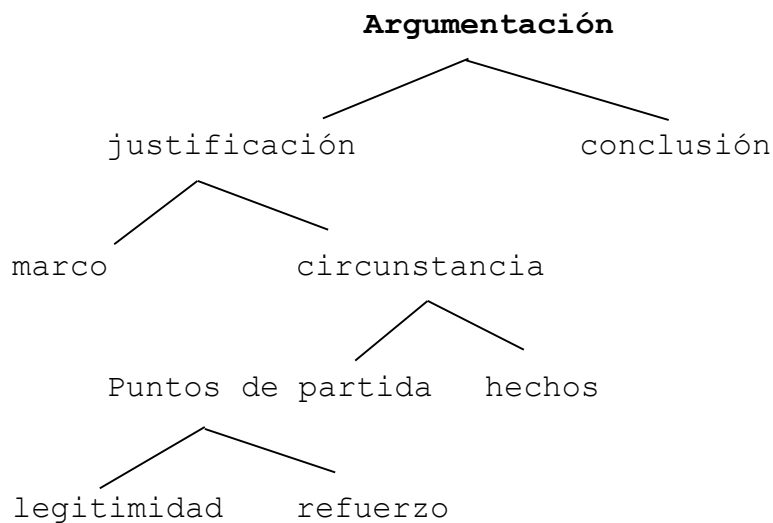


Figura 3: Esquema de Argumentación de van Dijk

De acuerdo con van Dijk (op. cit.) podemos explicar la estructura del texto argumentativo más allá de las categorías tradicionales de hipótesis y conclusión, es decir, que las categorías de las hipótesis pueden continuar dividiéndose en otras categorías y también tipos de suposiciones al igual que ocurre en la doctrina clásica de la argumentación en la que establece una premisa 'mayor' y una 'menor', tal y como se evidencia en el diagrama anterior. Por otro lado, van Dijk (op. cit., p.160), asevera que:

Si consideramos las formas cotidianas de la argumentación... veremos que estas formas también pueden o no, o mejor dicho, pueden estar implícitas. En estos casos se partirá de la base de que una circunstancia determinada es una condición suficiente para otra circunstancia. Pero no hay que olvidar que semejante relación condicionante entre circunstancias presupone una hipótesis implícita [sic.] de tipo más *general* (por ejemplo una regla o regularidad)." (...) "En otras palabras: si se desea explicar la estructura argumentativa, debe existir una base para la relación de las conclusiones y para la relación semántica condicional entre circunstancias en las que se basa la conclusión. Una categoría de este tipo podría denominarse 'garantía' o 'legitimidad' que 'autoriza' a alguien a llegar a una conclusión determinada (...) Eventualmente, a través de una explicación podemos reforzar nuestra demostración.

En este sentido, Cros (2003, p.20) afirma que "la aplicación de esquemas textuales teóricos a discursos reales siempre resulta problemática y más todavía en los casos en los que la extremada dependencia de un discurso respecto del contexto donde se produce hace que se pueda

desarrollar a partir de formas textuales muy variadas." Por lo tanto, la autora afirma que prefiere considerar que la forma textual característica de las argumentaciones es la reproducción más o menos completa del esquema lógico que pone en relación unas premisas, unos argumentos (y unos contraargumentos) y unas conclusiones, suscribiendo de este modo, la postura de Anscombe y Ducrot (en Cros, op. cit.). Estos elementos son constitutivos de la argumentación y se presentan de manera explícita o pueden inferirse del discurso. El orden, por otro lado puede variar y su desarrollo, especialmente en las situaciones orales puede quedar interrumpido o reorientado por la intervención de los interlocutores (Cros, op. cit.)

En cuanto a los rasgos lingüísticos más evidentes que acostumbra a dejar la orientación argumentativa de los discursos, Cros (2003) se concentra en dos rasgos que considera son los más característicos de los discursos argumentativos: (i) la modalización de los enunciados, la cual se manifiesta a través de las marcas de la modalidad oracional y (ii) a través de lo que Ducrot (2001) y Moeschler (1985) denominan *operadores discursivos de tipo argumentativo*. Según Cros (op. cit.), los operadores discursivos afectan a un solo enunciado y modifican el potencial argumentativo de su contenido y pertenecen a distintas categorías gramaticales.

Basándose en la propuesta de clasificación de Charaudeau para el análisis del discurso oral, Cros (2003) considera que la modalización se manifiesta a través de los actos apelativos, es decir, la manera en la que el locutor implica al interlocutor en su discurso e indica el tipo de

relación social que se establece entre los interlocutores; los actos elocutivos, que indican la posición, el punto de vista del locutor respecto de lo que se dice; y los actos delocutivos que permiten separar los enunciados del locutor y del interlocutor de modo que el discurso tiende a despersonalizarse.

Cuenca (1995), por otro lado, establece que existen dos mecanismos fundamentales para manifestar explícitamente la estructura argumentativa: el uso de conectores y la cohesión léxica de tipo contrastivo. Los conectores, por un lado, tienen la función de relacionar dos porciones de discurso, explicitando de qué manera se tienen que interpretar semántica y/o pragmáticamente la una respecto a la otra. De esta forma se establece la conexión semántica entre las partes y se marca la orientación pragmática y argumentativa de las mismas (Cuenca, op. cit.).

Asimismo la autora identifica en los textos argumentativos tres tipos predominantes de conectores: (i) los de tipo causal y consecutivo, que sirven para explicitar el razonamiento lógico que permite validar la relación entre una premisa y una conclusión, y además tienen la función de justificar los argumentos estableciendo una relación lógica entre dos acontecimientos, de manera que la existencia de uno supone la existencia de otro; (ii) los conectores contrastivos, que indican el distinto tipo de contraste que se puede presentar entre ideas y (iii) los que sirven para enumerar y organizar textualmente el sustento en el que se basa la defensa de nuestros argumentos.

En lo que se refiere a la cohesión léxica, Cuenca asevera que la fuerza contrastiva entre argumentos y contra-argumentos puede ser manifestada a través de las palabras empleadas que mantienen relaciones de contraste variadas como los siguientes casos: (a) antonimia, (b) complementariedad, (c) inversión u oposición relativa.

La Argumentación y el Discurso Docente

Según Cros (2003, p.39) el término clase aplica cotidianamente a "una serie de discursos que consideramos que tienen algunas características comunes: se producen en el ámbito académico, se desarrollan a través de un canal oral en una situación espacio-temporal delimitada, son conducidos por una persona experta que se dirige a un grupo de personas menos expertas con una finalidad didáctica, tienen una estructura bastante regular etc.". La clase, afirma esta autora, se incluye también dentro de lo que se puede denominar *discurso académico*, que es el término que se usa para designar al conjunto de discursos orales y escritos producidos en ámbitos relacionados con la enseñanza y la investigación. En esta investigación nos enfocamos específicamente en uno de los discursos producidos en el ámbito de la clase, el discurso docente, el cual definimos como las prácticas discursivas cotidianas que emplean los profesores en el contexto de una clase. De manera más concreta, nos orientamos al estudio del discurso del docente universitario especializado en la enseñanza de la literatura en inglés.

Tarabay (2003) afirma que la clase universitaria es una exposición que se sustenta en una argumentación prolongada que busca convencer a los alumnos de la "verdad" que encierra la disciplina en la que se inscribe la práctica pedagógica del profesor. Nuestro planteamiento, inspirado en Cros (2003) y en Tarabay (op. cit.), es que el discurso docente (sin importar la distancia social existente entre profesor y educando) tiene por objetivo, como toda argumentación, atraer al receptor al propio campo para de este modo compartir ideas y llegar a acuerdos. A este respecto, Cros (op. cit., p.76) afirma que:

... existe también una tendencia a reducir la distancia social que separa a los docentes de los estudiantes. Podemos considerar, pues, que para conseguir un equilibrio que, por un lado, les permita mantener su autoridad sin amenazar la imagen de los estudiantes, y, por el otro, les permita mostrarse próximos a los alumnos sin amenazar su propia imagen, los profesores utilizan en clase dos tipos de recursos argumentativos: de distanciación y de aproximación, que se pueden asociar respectivamente con las estrategias argumentativas que articulan los razonamientos y con las que regulan la interacción.

En cuanto a las estrategias argumentativas consideradas para realizar este estudio, partimos de las categorías de análisis del modelo desarrollado por Cros (op. cit.), que se deriva principalmente de la división presentada en la cita anterior, para desarrollar nuestro modelo de análisis argumentativo complementado con la Teoría de la Valoración.

Estrategias que articulan los razonamientos

Estas estrategias, según Cros (op. cit.), tienen como función mostrar la desigualdad entre los docentes y los educandos. Las mismas están basadas en la autoridad y el poder institucional conferido al profesorado en el ámbito académico, y funcionan como validadoras de este estatus. Dentro de las estrategias que articulan los razonamientos (o de distanciación), se distinguen tres tipos: (i) estrategias basadas en el argumento de autoridad, (ii) las estrategias basadas en el argumento del modelo y (iii) las estrategias basadas en el argumento del poder. A continuación desarrollaremos acerca de estas estrategias con mayor detalle.

Las estrategias basadas en el argumento de autoridad: definidas como aquellas estrategias que establecen una relación entre las realidades situadas en diferentes niveles. Estas estrategias son presentadas como expresión o manifestación de la otra (Cros, 2003). Estos argumentos se construyen a partir de un razonamiento de tipo inductivo: se cita una voz que formula una proposición, se justifica la autoridad de esta voz y finalmente se arriba a una conclusión que se considera válida y que permite una generalización. La validez o eficacia de este argumento se condiciona a la aceptación de los receptores de la autoridad de esta voz invocada (Cros, op. cit.).

Según esta autora, las marcas discursivas y lingüísticas que permiten detectar las diferentes formas de autoridad en el discurso de los docentes son las que siguen:

-La estructura lógica de los enunciados: premisa + argumentos+ conclusión.

-Las marcas que indican el desdoblamiento polifónico de la voz del enunciador (las propias del discurso referido).

-Las expresiones modalizadoras que indican el grado de adhesión del enunciador respecto de su discurso y muestran sus actitudes y sus opiniones.

-Los conectores lógico-argumentativos, que encadenan y articulan los argumentos hacia una conclusión.

Los mismos suelen aparecer en el discurso docente de la siguiente manera:

Cita de autoridad: es aquella en la que el profesor cita una voz distinta de la suya para apoyar sus argumentos. De acuerdo con Tarabay (op. cit.) la cita de autoridad se presenta a través de los procedimientos del discurso directo, por ejemplo, cuando se introduce la cita con el verbo decir "dice" o citar "cito", pero de igual manera a través del discurso indirecto cuando se recurre a la paráfrasis. En cuanto a su estructura lógica (desde una perspectiva retórica) Tarabay (op. cit.) manifiesta que puede presentarse de dos maneras: (i) premisa general: cita de autoridad+ justificación+ conclusión+ ratificación de la opinión del profesor y (ii) premisa general: cita de autoridad + ejemplo + conclusión + ratificación de la opinión del profesor.

Autoridad polifónica: aquella que, según Ducrot (2001) ocurre cuando el locutor cita una voz de un enunciador que no se corresponde con una institución concreta. Consiste

en un desdoblamiento a través del cual el profesor no se presenta a sí mismo como el único responsable de sus enunciados (Tarabay, op. cit.). Los procedimientos discursivos más recurrentes identificados por la investigadora antes citada son las figuras impersonales "se dice que", "se diría", "algunas personas piensan". De igual manera, aquí agregamos, se presentan estableciendo de manera directa el conocimiento teórico disciplinar de manera impersonal. Su estructura lógica se puede presentar de las siguiente maneras: (i) estructura impersonal + justificación (algunos casos incluye ejemplo) + conclusión+ ratificación de la opinión del profesor y (ii) estructura condicional + justificación + conclusión + ratificación de la opinión del profesor.

Referencia a la propia autoridad: es la que se utiliza para justificar las propias opiniones y propuestas fundamentadas en la autoridad que el propio docente se otorga. Según Tarabay (op. cit.) dado que estas estrategias constituyen un desdoblamiento de la propia voz del profesor pueden darse de variadas maneras. La estructura lógica que caracteriza a esta estrategia sería: opinión personal +justificación (relación causa-efecto o ejemplo)+ conclusión (op. cit.).

Estrategias basadas en el argumento del modelo: Perelman y Olbrechts- Tyteca (1989) clasifican el modelo dentro de los argumentos que fundamentan la estructura de la realidad. De acuerdo a Cros (op. cit., p.95) "los docentes suelen utilizar estas estrategias en clase con la intención

de influir en las actitudes de los destinatarios, normalmente haciendo referencia implícita o explícita a un modelo que se debe seguir." En esta categoría encontramos los siguientes:

Referencia al modelo: que se define como "el conjunto de conductas o de atributos de un ser cualquiera sobre los que se puede fundamentar o ilustrar una regla general de conducta." (Cros, op. cit., p.96). Las mismas tienen la finalidad de influir sobre la conducta de un auditorio evocando el valor de otra conducta que se justifica por el prestigio de sus actos, y por lo mismo se debe imitar. Según Cros (2003) y Tarabay (2003) las marcas discursivas y lingüísticas más comunes de este tipo de estrategias son las siguientes:

- La estructura lógica: premisa (implícita o explícita)+ justificación+ conclusión.

- Los conectores lógico-argumentativos, que encadenan y articulan los argumentos de carácter co-orientado hacia una conclusión, especialmente los de tipo causal y consecutivo y los de tipo contrastivo.

Referencia a la incompatibilidad: según Cros (op. cit.), la incompatibilidad se manifiesta entre dos aserciones que no pueden coexistir en un mismo sistema sin que, desde el punto de vista del locutor, se nieguen lógicamente. La estructura lógica de este enunciado, es la siguiente: se parte de una premisa general que se desarrolla a partir de una estructura de tipo condicional que se asocia a la silogística: si no X no Y, por lo tanto X.

Referencia a la reciprocidad: Cros (op. cit.) afirma que en la argumentación no formal este recurso se emplea para presentar una opinión o una propuesta como si se tratara de la más justa o la única opción posible. Se relaciona de manera intrínseca con la incompatibilidad, dado que pone en relación dos actuaciones incompatibles, que se diluyen vinculando dos actuaciones que resulten compatibles.

Referencia al beneficio: las mismas se emplean con frecuencia para sustentar una opinión o una actuación de acuerdo con las consecuencias favorables o desfavorables que se derivan de ella y que pueden ser observadas o previstas (Perelman y Olbrechts- Tyteca, op. cit.). Según Cros (op. cit.) "cuando se utiliza el argumento del beneficio en clase se suele aludir a la propia autoridad de los docentes: una autoridad que les permite dar consejos a los estudiantes y personalizar su discurso.

Estrategias basadas en el argumento del poder: Según Plantin (op. cit.) están relacionadas con la argumentación por la fuerza. De acuerdo con Cros (op. cit.) la retórica suele clasificar este procedimiento dentro de los procedimientos de tipo falaz ya que no pretenden convencer a los destinatarios a partir de razonamientos intelectuales, sino que actúan directamente sobre sus actos mediante el poder y la amenaza. Sin embargo, la autora afirma que las estrategias que se basan en este argumento normalmente no se presentan ante el destinatario en forma de amenaza como tal, sino como un consejo desinteresado

proporcionado por una figura que tiene la autoridad suficiente para actuar de esa manera.

Los docentes acostumbran a utilizar las estrategias basadas en el uso del poder en sus clases para explicitar las normas y las bases de un contrato que afecta la actitud y a la actuación que se espera de los estudiantes en clase y en relación con la asignatura. (...) algunos aspectos de este contrato suelen estar preestablecidos y no se acostumbran a negociar entre los interlocutores." (Cros, op. cit. p.108)

Asimismo, dado su carácter altamente impositivo, los docentes acostumbran a usar estas estrategias preferentemente en sus formas indirectas, y según afirma Cros (op. cit., p.109) "casi siempre en forma de recomendaciones y de instrucciones que... tienen la función de ayudar a los estudiantes a superar una asignatura con éxito." De acuerdo a esta autora la estructura lógica a través de la cual se presenta esta estrategia es la siguiente:

1. Explicación de la orden (imperativo, perífrasis de obligación, formas indirectas).
2. Justificación (causa y consecuencia, ejemplo, etcétera)
3. Conclusión.

Órdenes explícitas: aparece en su forma más explícita a través del uso de formas imperativas y de perífrasis de obligación.

Órdenes implícitas: suelen ocurrir a través del desdoblamiento polifónico de la voz del locutor, que

permiten decir de manera indirecta aquello que puede considerarse como una imposición.

Estas estrategias de distanciaci3n se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Estrategias para articular los razonamientos

Estrategias basadas en el argumento de autoridad
-Citaci3n de autoridad
-Autoridad Polif3nica
-Referencia a la propia autoridad
Estrategias basadas en el argumento del modelo
-Referencia al modelo
-Referencia a la incompatibilidad
-Referencia al beneficio
Estrategias basadas en el argumento del poder
-3rdenes expl3citas
-3rdenes impl3citas

«Tomado de: Convencer en clase. Argumentaci3n y discurso docente» (p.79) por A. Cros, 2003, Barcelona: Ariel.

Estrategias para regular la interacci3n

Cros (op. cit.) denomina como estrategias de aproximaci3n a aquellas que est3n relacionadas con la necesidad de reducir la distancia social que separa a los profesores de los estudiantes, de manera que as3 se favorezca una mejor disposici3n por parte de estos 3ltimos hacia el curso y hacia el docente. Las estrategias de aproximaci3n, entonces, son empleadas con la finalidad de

facilitar la identificación del estudiante con el docente, a través de la complicidad y la propiciación de un sentimiento de pertenencia que ayude a fomentar la cooperación y el acuerdo. La mayor parte de estos recursos se relacionan con expresiones cuya función es *ornamentar* el discurso mediante recursos expresivos que atraigan a la audiencia hacia el campo del locutor. De acuerdo a Perelman y Olbrechts- Tyteca (op. cit.) estas figuras de habla pueden emplearse con una función argumentativa en los siguientes casos: para imponer o sugerir una elección, para facilitar que el objeto del discurso esté presente en la mente de los interlocutores; o para permitir que el orador cree o confirme el acuerdo y la aproximación con el auditorio.

Cros (op. cit.) establece que las estrategias de aproximación se pueden relacionar con la *cortesía positiva*, es decir, con la identificación de grupo, presuposición de los conocimientos y los deseos del destinatario, formas concesivas que minimizan el desacuerdo y con la cortesía encubierta (ironía, figuras de analogía, presuposición, ambigüedad). Por otro lado, de acuerdo a esta autora desde la perspectiva de la lingüística enunciativa, estas estrategias pueden analizarse como "casos de desdoblamiento polifónico de la voz del enunciador: el enunciador incorpora en su discurso las voces de los estudiantes (...) con las cuales tiende a identificarse" con la finalidad de valorar la figura del estudiante, y disminuir la imposición de las ideas.

A continuación se explican en detalle la naturaleza de estas estrategias:

Estrategias basadas en la solidaridad: son aquellas que consisten en apelar al terreno común para reforzar la sensación de que los interlocutores pertenecen a un mismo grupo social para favorecer el equilibrio social de la interacción. Dentro de este grupo Cros (op. cit.) identifica cuatro estrategias con marcas propias que permiten analizarlas separadamente y que explicamos como sigue.

Apóstrofe: se trata, aseveran Perelman y Olbrechts-Tyteca (op. cit.), de una figura de comunión con la audiencia que busca acercar a la audiencia con el discurso del locutor. Desde el punto de vista textual aparecen como preguntas en las que el profesor no solamente espera la intervención del estudiante sino también retroalimentación, por ejemplo, cuando pregunta "¿se entiende?" o "¿tienen alguna pregunta?".

Presuposición de conocimientos: tienen la función de fortalecer la imagen positiva del estudiante, puesto que los profesores suponen que su conocimiento es (o ha sido previamente) comprendido por ellos (Cros, 2003). De igual manera busca responsabilizar a los estudiantes de su proceso de aprendizaje. Consideramos que en esta estrategia también se incluye la presuposición de un conocimiento previo o compartido al que el profesor alude. Tarabay explica que regularmente aparece desde la modalidad apelativa de la segunda persona del plural, por ejemplo: "como ustedes saben", "como ya les dijeran", "recuerden", etcétera. Pero también bajo la figura polifónica

impersonal: "es del conocimiento común", "como todo el mundo sabe". De igual manera, puede ocurrir haciendo referencia de manera impersonal a un conocimiento o hecho que se supone es del conocimiento general.

Oferta de opciones: de acuerdo a Cros (op. cit.) los estudios de cortesía lingüística consideran este recurso como una estrategia de cortesía negativa, puesto que es una acción compensatoria que se emplea cuando se produce un enunciado de naturaleza impositiva y que puede constituirse en una amenaza para la libertad de acción del destinatario. Las marcas lingüísticas y discursivas características de estas estrategias están relacionadas con una estructura sintáctica disyuntiva y condicional.

Según Cros (op. cit., 124): "Los docentes suelen utilizar este recurso en clase con la intención de valorar y de respetar la capacidad de elección de los estudiantes. Se trata, pues, de una forma de valoración de la imagen de los alumnos."

Identificación de grupo: este tipo de estrategia, se emplea para indicar que el locutor y el destinatario pertenecen al mismo grupo social o profesional. Está ubicado también dentro de las figuras identificadas por Olbrechts-Tyteca como de comunión, en las que se sustituye el yo por el él, ella o tú, o por la primera persona del plural nosotros.

Estrategias basadas en la complicidad: de acuerdo con Cros (2003) se emplean con la finalidad de cohesionar a

los interlocutores, expresando que se comparten opiniones, conocimientos, valores, etcétera.

Ironía: entendida ésta como una figura empleada para modificar comportamientos, más que para expresar un sentimiento contrario a lo que se manifiesta directamente. Puede estar dirigida directamente al estudiante o a otra persona, pero normalmente lo que busca es acercar a la audiencia desde la complicidad al planteamiento que realiza el orador (Cros, 2003; Tarabay, 2003). Es por tanto, una forma de transgredir las normas de cortesía sin realmente ser descortés (Leech en Cros, op. cit.). Para Cros (op. cit.), esto ocurre de tres formas: (i) el objeto de la ironía es una situación externa al grupo estableciéndose una situación que cohesiona al locutor e interlocutores en una complicidad que los diferencia de otros grupos; (ii) el objeto de la ironía son los estudiantes o los interlocutores, lo cual se emplea como un modo crítico, y su objetivo es hacer reír tanto a los demás estudiantes como a los *criticados*; (iii) el objeto de la ironía son los docentes mismos, como forma de autocrítica.

Captatio benevolentiae: es un recurso discursivo y literario que tiene por objetivo mitigar el autoelogio y mostrar las limitaciones del docente. De esta forma se acerca a los estudiantes y establece complicidad con los mismos (Cros, op. cit.). Según la autora este tipo de estrategias ocurre de la siguiente manera: los profesores muestran sus limitaciones personales de manera que se presenta como una figura más humana a los estudiantes y/o

otros profesionales, procurando que estas limitaciones no pongan en entredicho su autoridad.

En el siguiente recuadro mostramos un resumen de las estrategias para regular la interacción:

Cuadro 2: Estrategias para regular la interacción

Estrategias basadas en la solidaridad

- Apóstrofe
- Presuposición de conocimientos
- Oferta de opciones
- Identificación de grupo

Estrategias basadas en la complicidad

- Ironía
- Captatio benevolentiae

«Tomado de: Convencer en clase. Argumentación y discurso docente»
(p.117) por A. Cros, 2003, Barcelona: Ariel.

En el siguiente esquema resumimos entonces, las estrategias de argumentación que en conjunto representan nuestro modelo discursivo de análisis considerado para este estudio.

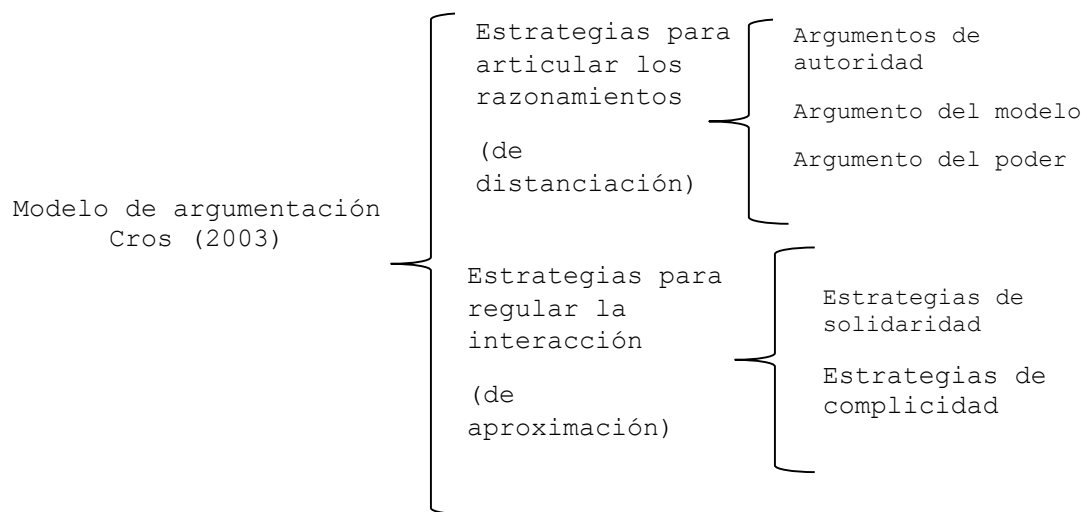


Figura 4: Resumen modelo de argumentación

Teoría de la Valoración

De acuerdo a White (2015), la teoría de la valoración se ocupa principalmente del análisis de los recursos lingüísticos a través de los cuales los emisores de un mensaje expresan, negocian y naturalizan determinadas posiciones intersubjetivas e ideológicas. Según Kaplan (2007) y Cisneros y Muñoz (2014), la noción 'valoración' tiene un amplio alcance y puede incluir todos los usos evaluativos del lenguaje por medio de los cuales los hablantes y escritores adoptan posturas de valor particulares y adicionalmente negocian con sus interlocutores reales o potenciales. Del mismo modo Kaplan (op. cit., p.66) establece que uno de los aspectos explorados por esta teoría es el "cómo, al evaluar, el emisor establece alianzas con los receptores que comparten

su punto de vista y se distancia de los que difieren de su postura.”

White (op. cit.) sostiene que esta teoría provee los fundamentos para el análisis de aquellos significados a través de los cuales los emisores de un mensaje hablado o escrito: (a) transmiten valoraciones positivas o negativas; (b) fortalecen o mitigan la intensidad o el impacto de tales enunciados actitudinales y (c) se comprometen de manera dialógica con emisores previos o audiencias posteriores a sus propuestas actuales. La perspectiva del lenguaje adoptada por los proponentes de la teoría de la valoración es la de la Lingüística Sistémica Funcional de Halliday, la cual establece que la construcción del significado se puede dividir en tres meta-funciones: la ideativa, la interpersonal y la textual (White, op. cit.). Los significados valorativos, afirma el autor, nos proveen de los mecanismos a través de los cuales la meta-función interpersonal opera, dado que los locutores revelan sus sentimientos, gustos y opiniones en mayor o menor grado de intensidad y franqueza. Por otro lado, según Kaplan (op. cit., p. 69) la teoría incorpora nociones sobre dialogismo propuestas por Bakhtin quien determina que “el acto comunicativo se concibe como un intercambio de voces que reproducimos, citamos, y manipulamos”.

Según, Martin y White (2005), y White (2015) los recursos evaluativos se dividen en tres grandes dominios semánticos:

El Dominio Semántico de la Actitud

Se caracteriza por aquellas valoraciones positivas o negativas realizadas por el emisor, las cuales a su vez se sub-clasifican en tres grupos semánticos (Martin y White, op. cit.) o subsistemas (Kaplan, op. cit.): (i) valoraciones emocionales o también denominadas de afecto; (ii) valoraciones del comportamiento humano basadas en las normas convencionales institucionalizadas que aluden a la ética o a la moral, denominadas de juicio, y (iii) valoraciones a objetos, textos, artefactos, o estado del arte y procesos en términos del valor social que les son otorgados, denominadas como de apreciación.

El denominado subsistema de afecto es "la caracterización de los fenómenos en relación con las emociones." (Kaplan, op. cit.). Según Martin y White esta pudiera considerarse como el sistema actitudinal básico, dado que nos conecta de manera primaria con las emociones. La evaluación a través del afecto implica establecer la posición emocional hacia personas, cosas, situaciones o eventos o reportar las respuestas emocionales de terceros. Este subsistema a su vez, está categorizado en tres grandes grupos: (a) felicidad/ infelicidad; (b) seguridad/ inseguridad; (c) satisfacción/ insatisfacción. Asimismo, el afecto puede clasificarse en autoral (correspondiente a la primera persona) y no autoral (para la segunda y tercera persona). El primero se usa para establecer posición personal sobre las emociones y el segundo para determinar la de otros individuos y grupos humanos.

El subsistema de juicio constituye la evaluación del comportamiento humano con respecto a normas sociales institucionalizadas. En otras palabras, la evaluación moral de la conducta, la visión de cómo deben y no deben comportarse las personas. Este subsistema puede categorizarse en dos grandes grupos: (a) juicios de "estima social", que se dividen a su vez en aquellos relativos a la normalidad, la capacidad o la tenacidad demostrada en la conducta y (b) juicios de "sanción social" relativos a la veracidad y la integridad (se utilizan para evaluar cuán sincera y ética es la conducta de los individuos). (Kaplan, op. cit., Martin y White, op. cit.). La diferencia fundamental entre los juicios de estima social y sanción social subyace fundamentalmente en que esta última puede estar asociada a posibles consecuencias legales/ penales.

Finalmente, el subsistema de apreciación tiene que ver con la evaluación de los objetos, procesos, constructos o textos en función de principios estéticos así como de otros sistemas de valor social (Kaplan, op. cit.). Según Martin y White (op. cit.), la apreciación se categoriza alrededor de tres dimensiones: la reacción, la composición, y la valuación. La reacción para describir cuánto atrajo nuestra atención el objeto, proceso o texto evaluado y de qué manera nos impactó. Está subdividida a su vez en valores de impacto y de calidad. La composición está relacionada con nuestra percepción de la proporción y el detalle; se subdivide en valores de balance y complejidad. Finalmente, la valuación, que tiene que ver con nuestra estimación de la importancia social de lo evaluado (Kaplan, op. cit.).

El siguiente esquema puede servir para resumir lo discutido sobre este dominio semántico:

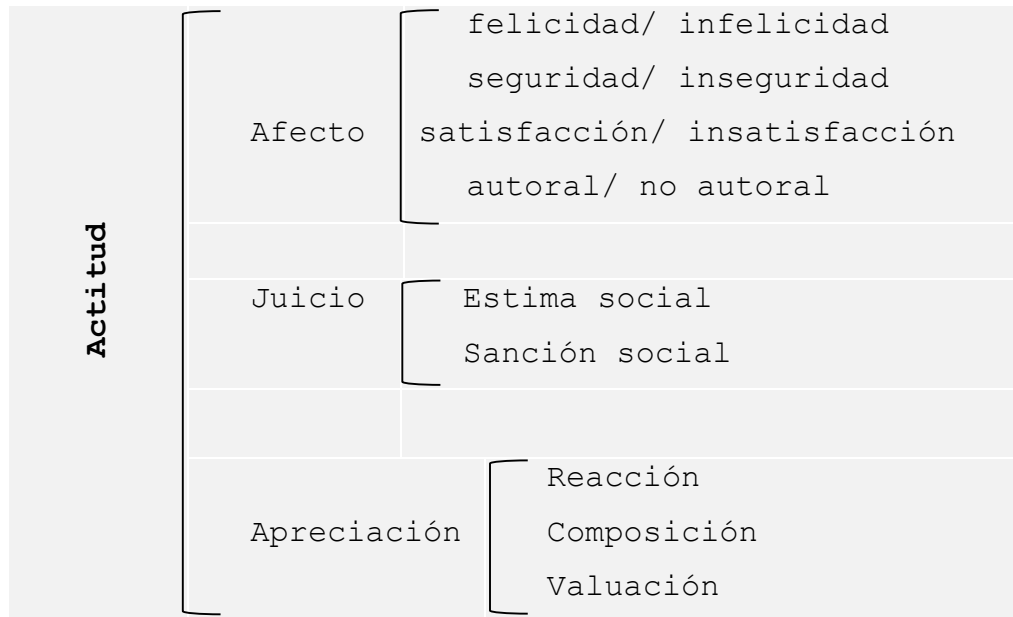


Figura 5: Esquema dominio semántico de la Actitud

El Dominio Semántico de la Gradación

Se refiere a los valores a través de los cuales los hablantes gradúan el impulso interpersonal, aumentan o disminuyen la fuerza o el volumen de sus emisiones y gradúan o desdibujan el foco de sus categorizaciones semánticas (Kaplan, 2004, 2007). Martin y White (op. cit.) aseveran que una propiedad definitoria del dominio semántico de la actitud, y del dominio semántico del compromiso es su "gradabilidad", motivo por el cual, consideran que pudiera considerárseles como dominios de la gradación los cuales diferirán de acuerdo a la naturaleza

de los significados que son graduados. En este trabajo, sin embargo, consideramos la graduación como un dominio semántico transversal a la actitud y el compromiso.

De acuerdo a Kaplan (2007) y Martin y White (2005), la graduación es un espacio semántico de escala que se relaciona con la forma en que los hablantes y productores de textos intensifican, disminuyen o cuantifican la “fuerza” de sus enunciados (cuyos valores se ubican en un rango que va de intensidad baja a alta) y gradúan el “foco” de sus categorizaciones semánticas. Estos valores de foco, establece la autora, se emplean para indicar que el valor representado “tiene un estatus central prototípico, o, por el contrario, un estatus marginal. La escala aquí opera en términos de agudeza” (Kaplan, 2004, p.73) y aquí agregamos apoyándonos en Martin y White (2005), en la atenuación. Basándonos, de igual modo en las categorías básicas propuestas por Martin y White (op. cit.) presentamos el siguiente esquema para resumir los elementos de este dominio semántico:

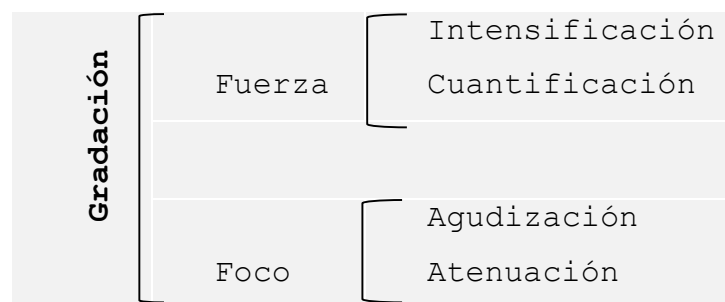


Figura 7: Esquema dominio semántico de la Gradación

El Dominio Semántico del Compromiso

Estos son los recursos empleados por el hablante para posicionar su voz en relación con las diversas proposiciones y propuestas comunicadas por un hablante/escritor; es decir, los significados a través de los que los hablantes reconocen o ignoran la diversidad de puntos de vista que sus emisiones ponen en juego. Esto se puede hacer a través de modalizadores, expresiones de atribución, proclamación, anticipación y contra-expectativa (Martin y White 2005; Kaplan, 2004, 2007).

Consideramos las dos dimensiones contrapuestas en las que se ubican las opciones de este dominio, es decir, la monoglosia y la heteroglosia (Martin y White, 2005). Los enunciados monoglósicos son concebidos en la teoría de la valoración como posturas socio-semióticas de gran impacto retórico e interpersonal que entran en tensión con posibles enunciados alternativos o contradictorios dado que no admiten refutación. En cambio, los enunciados heteroglósicos, son aquellos que reconocen la existencia de otras voces y posturas alternativas. En esta categoría, podemos distinguir los recursos de extra-vocalización, que introducen en el texto fuentes de voces externas y corresponden a lo que se denomina como "discurso reproducido, citado o reportado"; y los de "intra-vocalización" que reflejan la voz del emisor del texto quien asume la responsabilidad por los enunciados emitidos. (Kaplan, 2007).

En la dimensión heteroglósica, se distingue, de igual forma, la existencia de los "recursos de expansión

dialógica" -desde los que la voz textual tiene apertura hacia otras voces y posturas alternativas- y los recursos de contracción dialógica -que confrontan, rechazan o contradicen tales alternativas-(Kaplan, op. cit.; Martin y White, op. cit.). Estos recursos, según Kaplan (2007, p.80) actúan "como un dominio que funciona dentro de los distintos subsistemas del Compromiso." Cada recurso tiene a su vez, su propia subdivisión o clasificación (Kaplan, 2007; Martin y White, op. cit.):

Recursos de expansión: se dividen en recursos de consideración y atribución. Los primeros son aquellas formulaciones que toman en consideración alternativas dialógicas, entre las cuales se incluyen formulaciones deductivas, de evidencia y de probabilidad y cierto tipo de preguntas retóricas. Los segundos recursos, pertenecen a la categoría de "extra-vocalización" (Kaplan, 2007; Martin y White, op. cit.) y opera entre el "reconocimiento" del discurso atribuido y el "distanciamiento" del mismo.

Recursos de contracción: en estos se incluyen la refutación y la proclamación. El primero implica el rechazo directo y abierto o la contradicción de la posición dialógica opuesta. De acuerdo con White (2002) esta categoría se subdivide en la negación y la contra-expectativa. En cuanto a la proclamación, es el recurso empleado cuando la voz textual desea señalar que está fuertemente involucrada con el punto de vista que emite. Está subdivida en los recursos de coincidencia, pronunciamiento y respaldo. En la siguiente figura

resumimos las categorías básicas que están asociadas a este dominio semántico.

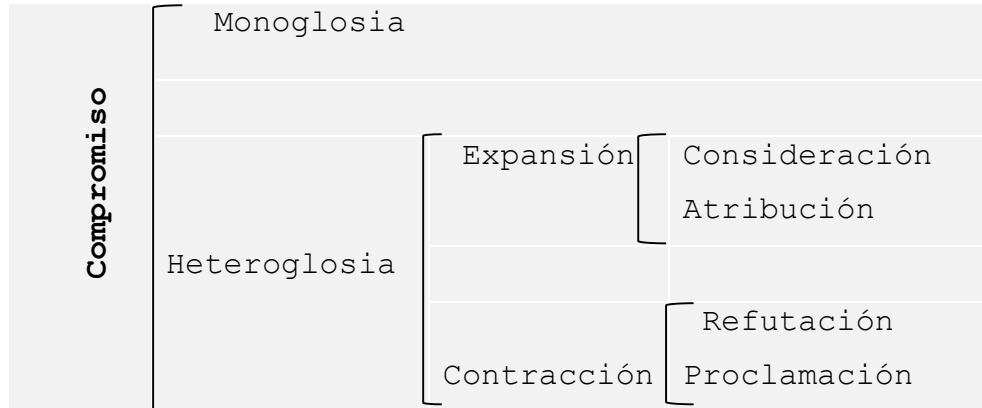


Figura 8: Esquema Dominio semántico del Compromiso

La Valoración y el Discurso Docente

Según Cisneros y Muñoz (2014) el desarrollo de la oralidad en el aula universitaria debe ocupar un lugar preponderante, puesto que los estudiantes a lo largo de su formación profesional se ven inmersos en situaciones en las que es necesario que se expresen con fluidez y de manera precisa. Para el desarrollo de dichas destrezas comunicativas, es necesario emplear, según estas investigadoras, estrategias didácticas eficientes y productivas que fortalezcan la práctica discursiva adecuada en los espacios académicos. Estas prácticas didácticas a las que se refieren Cisneros y Muñoz (op. cit.) se manifiestan y construyen, alrededor de la oralidad expresada en el discurso docente. Al considerar el estudio de los recursos valorativos empleados por profesores de literatura en Inglés -integrado al estudio de sus

estrategias argumentativas-, nos interesamos principalmente en profundizar en cómo a través del posicionamiento de sus propias valoraciones, el docente ayuda/incentiva/orienta al estudiante a perfeccionar y robustecer sus propias capacidades expresivas. Pero además, el discurso valorativo podría funcionar como dispositivo para influir de manera determinante en el desarrollo de la competencia cultural y literaria, puesto que es altamente interpersonal. Con base en el poder por autoridad y legitimidad del docente, el estudiante podría asumir (o no) las posturas valorativas (i.e. Juicio + apreciación) del docente. Lo anterior justifica nuestra escogencia de la teoría de la valoración como modelo lingüístico para el análisis de dichos recursos, apoyada principalmente en los planteamientos de Martin y White (2005) y Kaplan (2004,2007).

Como ya estableciéramos en el apartado anterior, para el estudio de los recursos valorativos empleados por profesores de literatura consideramos en esta investigación las categorías y sub-categorías de los dominios semánticos de actitud y compromiso de manera separada y en forma transversal a estos dos incorporamos las categorías relacionadas con el dominio semántico de la gradación. Esto último sustentándonos en el hecho de que: (i) los valores de afecto, juicio y apreciación se construyen en mayores o menores grados de positividad o negatividad y (ii) en el dominio semántico del compromiso también se puede analizar el grado de intensidad invertido por el hablante en sus enunciados (Martin y White, op.

cit.). En la siguiente figura queda representada de manera gráfica y resumida las categorías consideradas para nuestro análisis en cuanto a la teoría de la valoración se refiere:

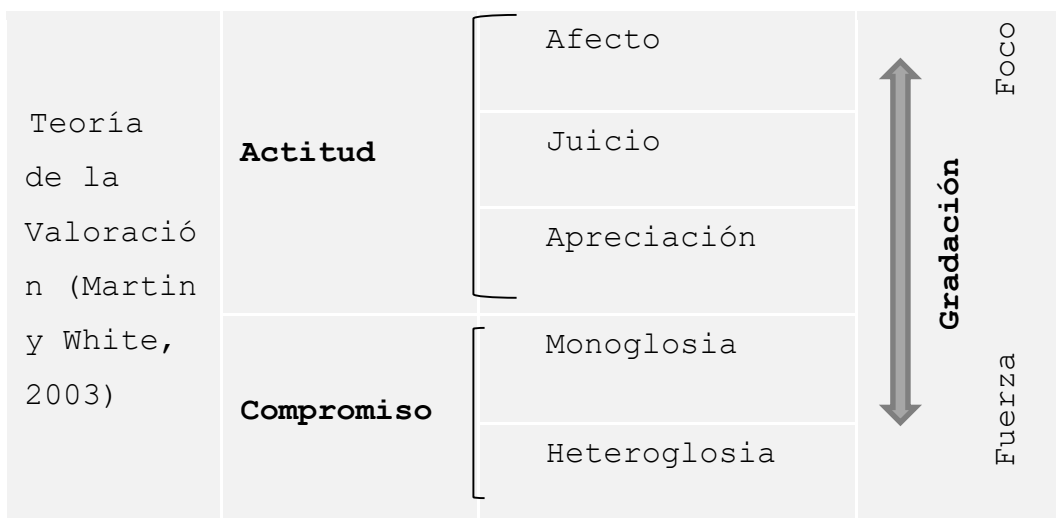


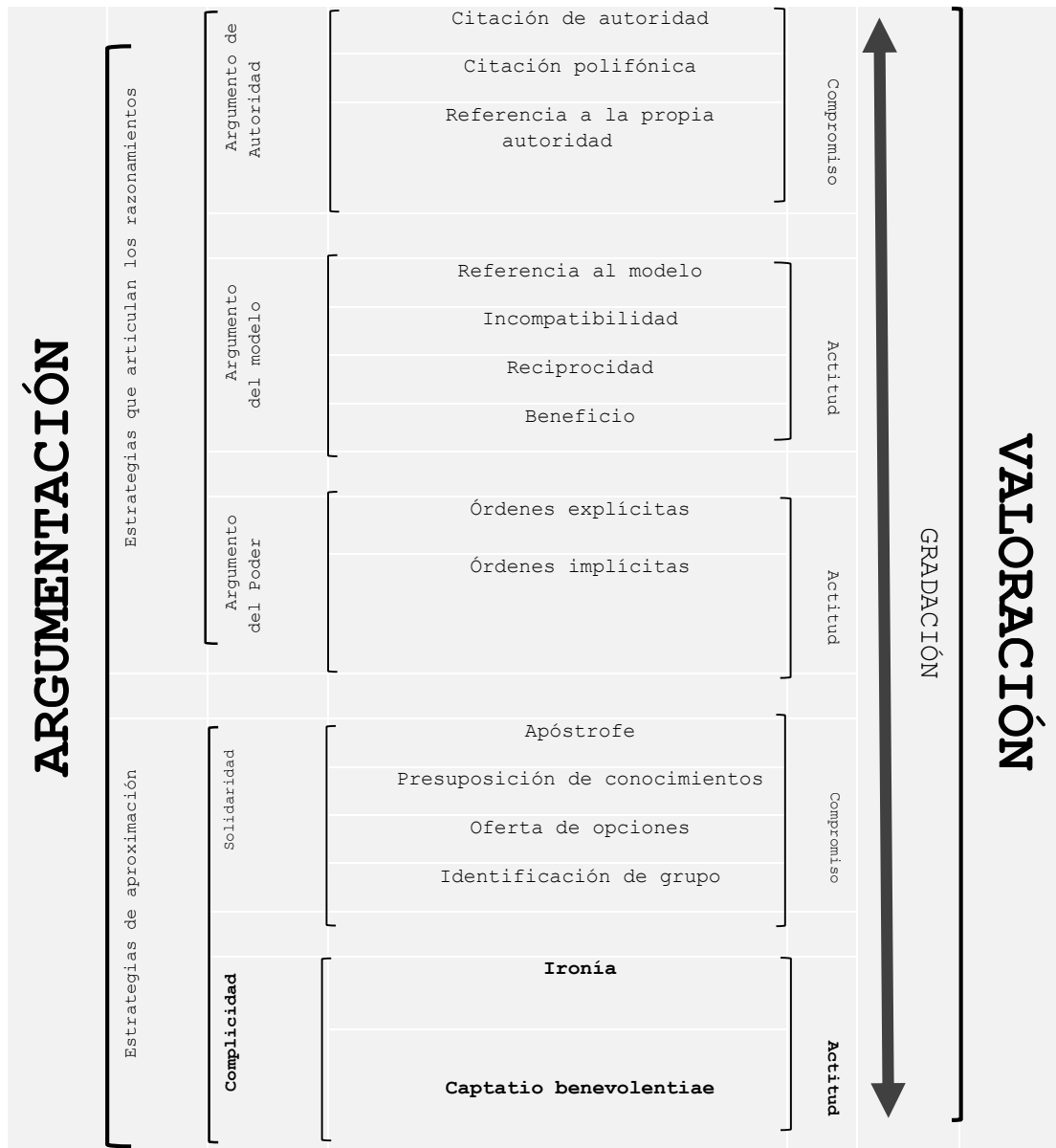
Figura 8: Resumen Teoría de la Valoración

Análisis de las Estrategias Argumentativas y Recursos Valorativos del Docente de Literatura en Inglés

En la figura 9, presentamos de forma gráfica nuestra propuesta de integración de ambas teorías (argumentación y valoración). Como puede observarse, consideramos el análisis articulado de aquellas categorías y dominios semánticos de ambas teorías que resultan o bien análogos o complementarios. Por ejemplo, en lo que se refiere a las estrategias de autoridad de la teoría de la argumentación encontramos similitudes con la heteroglosia, la cual es una categoría propia del dominio semántico de compromiso de la teoría de la valoración. Asimismo, consideramos que las estrategias sustentadas en el poder, que como ya

estableciéramos, se basan más en la fuerza y la dominación que en el razonamiento, pudieran complementarse con las categorías que son propias del dominio semántico de la actitud de la valoración. No descartamos, sin embargo, la posibilidad de que las categorías de argumentación se acoplen con los recursos valorativos de una manera diferente a las consideradas en nuestro modelo de análisis en el discurso docente de nuestros informantes.

En el siguiente capítulo, profundizaremos en las categorías consideradas y en el criterio metodológico seguido para el análisis de las prácticas discursivas de profesores de literatura en inglés del IPC. Adelantamos, sin embargo, que nuestro análisis de las estrategias argumentativas y recursos valorativos se plantea a partir de la interpretación de tres aspectos fundamentales: (i) el desarrollo de las competencias cultural y literaria; (ii) la construcción de la interpretación del texto literario junto con el estudiante y (iii) la postura del docente en cuanto a la literatura en la formación del profesor de Inglés. Por lo tanto, este estudio no se basa tanto en la identificación de tales estrategias como en su articulación en el discurso docente para el desarrollo de los aspectos mencionados.



CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Orientación Ontológica y Epistemológica del Estudio

En esta investigación nos propusimos realizar un acercamiento y reconstrucción de la realidad a partir de la interpretación de la experiencia docente vista desde sus prácticas discursivas y pedagógicas. De tal manera que el presente estudio se orientó hacia la comprensión de las construcciones de los sujetos sociales involucrados en la realidad abordada, en este caso, profesores con formación en enseñanza de la literatura en inglés, con el objeto de obtener un consenso, pero manteniendo siempre una apertura al surgimiento de nueva información y conocimiento (Guba y Lincoln, 2002). Razón por la cual afirmamos que este trabajo está planteado bajo el paradigma constructivista.

Partimos de la creencia de que "las realidades son comprensibles en las formas de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica" y de que ninguna construcción es verdadera en un sentido absoluto sino más o menos informada o sofisticada (Guba y Lincoln, op. cit., p.128). Aun considerando, tal y como lo establecen estos autores, que puedan existir aspectos que

son compartidos entre muchos individuos e inclusive entre muchas culturas.

Desde el punto de vista epistemológico reconocemos que el investigador y el objeto de investigación están vinculados de manera interactiva (Guba y Lincoln, op. cit.), lo que significa que esta aproximación a la realidad del otro no es ajena a nuestra experiencia. En virtud de lo anterior, apuntamos a una comprensión dialéctica de los fenómenos estudiados con un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Nuestro objetivo fue pues "develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas." (Ríos Saavedra, 2005, p. 52).

Reiteramos que nuestro interés investigativo no se centró en determinar cómo un fenómeno presentaba rasgos regulares o universales (Stake, 1998), sino que asumimos el proceso interpretativo como una manera de aproximarnos a los hechos considerándolos como únicos y especiales. Por lo tanto, suspendimos los juicios previos que impidieran 'hablar' al fenómeno en estudio desde sí mismo (Ángel, 2011).

Dicho de otro modo, nuestro accionar investigativo se orientó al análisis y la interpretación de fenómenos humanos significativos, sin preconcepciones previas con el propósito de interpretar realidades concretas (Packer, 2010). Es decir, más allá de interpretar situaciones históricas o intencionalidades ocultas en los sujetos, intentamos apropiarnos de su mundo subjetivo en el sentido que le da Ricœur (2006), es decir, mostrar el mundo que constituye la referencia del texto. Pero no buscamos

“coincidir con una psique ajena” o “con la vida interior de otro ego sino con la revelación posible de mirar las cosas” (Ricœur, op. cit.).

Dado nuestro sistema de creencias, y metodología adoptadas, el modelo de investigación que más se ajustó a este estudio fue el cualitativo, el cual aun cuando se rige por una serie de etapas metódicas y rigurosas, no necesariamente se basa en la interpretación en orden lineal de una realidad que se nos devela. Adicionalmente, el conocimiento se considera como una comprensión de dicha realidad y no como una simple aprehensión (González-Rey, 2006). Por otra parte, el modelo cualitativo, está guiado por un proceso de constante toma de decisiones, que amerita por parte del investigador un gran sentido de flexibilidad (Monje, 2011).

Asimismo, considerando que nuestro objetivo general de investigación apuntó a la interpretación de las prácticas discursivas y pedagógicas del docente a partir de sus estrategias argumentativas y recursos valorativos -con lo que es obvio que nuestro objeto de estudio tiene una representación “súgnica”- (Santander, 2011), fue menester utilizar un modelo de análisis orientado hacia la lengua (León, 2011). Este modelo está constituido en este caso por el análisis del discurso (AD) que según Santander (op. cit.) se inscribe en lo que podría denominarse el saber cualitativo.

Es así como fundamentamos este estudio en tres nociones fundamentales del AD: poder, ideología y autoridad (van Dijk, 1999), articuladas dentro de las categorías de análisis derivadas de las teorías de la argumentación y

valoración. El poder y la autoridad constituyen categorías explícitas en nuestro análisis. La ideología, por otro lado, se manifiesta en la interpretación del sistema de creencias y valores de los sujetos participantes en el estudio.

Puesto que optamos por el estudio de signos de naturaleza lingüística, el análisis del discurso que realizamos en este trabajo se denomina de *orientación lingüística* (Santander, op. cit.). Los estudios del discurso, tal y como afirma van Dijk (2005) contribuyen a nuestra comprensión del papel sustancial del lenguaje, los textos y el habla en la vida cotidiana y en la sociedad en general, ya que nos muestran cómo las personas concretas emplean el lenguaje en la comunicación y en las interacciones también concretas. A través del lenguaje es posible identificar en los textos las estructuras y estrategias discursivas que los hablantes emplean para presentar sus visiones de mundo, sus creencias y valores; pero de igual forma es posible encontrar evidencia de cómo el discurso se involucra en la reproducción del poder social (van Dijk, 1999).

Siguiendo los lineamientos de Santander (op. cit.) en la figura 10 representamos, a grandes rasgos, las categorías conceptuales, discursivas, lingüísticas y gramaticales consideradas en esta investigación. En dichas categorías intentamos mantener una coherencia rigurosa en aras de sostener “una vigilancia analítica que exige que los conceptos teóricos y analíticos de la investigación estén relacionados con el objeto de estudio y que se apoyen mutuamente para la ejecución del análisis (Santander, op. cit., p. 217).

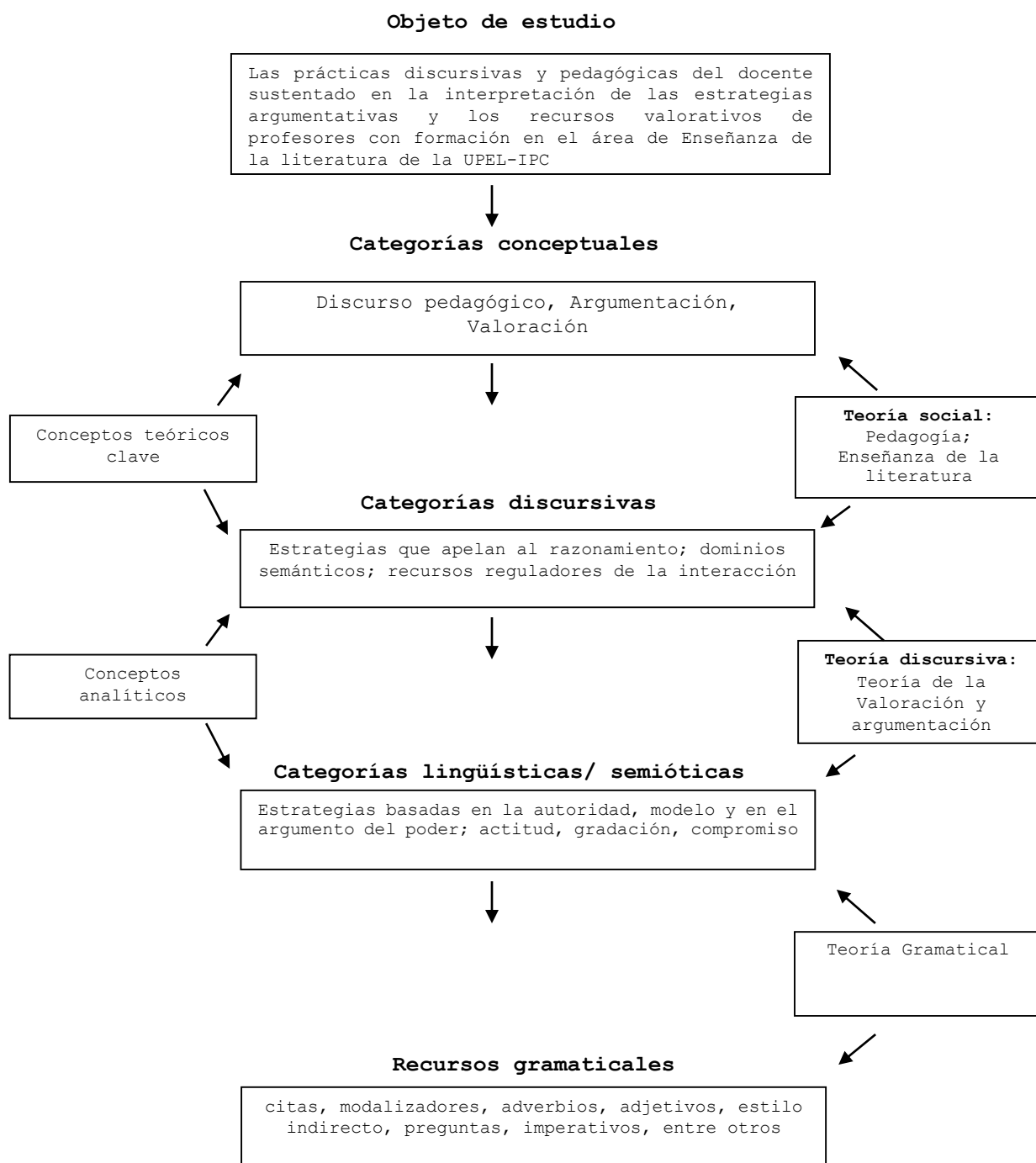


Figura 10: Modelo de Análisis de discurso de orientación lingüística

«Adaptado de: Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso en Cinta Moebio. N° 41»
(p.220) por P. Santander, 2011, Santiago de Chile: UChile.

Modalidad, Tipo y Diseño de Investigación

En cuanto a la modalidad de esta investigación la podemos definir como de campo, puesto que se recogieron los datos necesarios de manera directa de la realidad de la comunidad en estudio (Arias, 2012). A través de la investigación de campo buscamos realizar un "análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito de... interpretarlos, entender su naturaleza, y factores constituyentes..." (Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría UPEL, 2012, p.18).

Como ya se estableciera, este trabajo es de carácter interpretativo y nos interesamos en el estudio de las experiencias cotidianas de los informantes, profesores con formación en el área de la enseñanza de la literatura. Las experiencias a las que nos referimos específicamente son aquellas en las que se circunscriben sus prácticas discursivas y pedagógicas. Por este motivo, afirmamos que este trabajo tiene un corte etnográfico (Creswell, 2009), con un diseño de Estudio de Casos, el cual lo define Pérez Serrano (1994) como una descripción y un análisis intensivo y holístico de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. En cuanto al propósito de los Estudios de Casos Stake (1998, p.11) señala que:

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un pasillo, tiene una complejidad única... Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos, es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un

caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

En resumen, abordamos el quehacer cotidiano de cada docente desde sus particularidades sin pretender establecer generalizaciones entre cada caso. Sin embargo, al abordar cada fenómeno desde su individualidad establecimos patrones de coincidencia y divergencia que nos permitieron también realizar aportes teóricos y pedagógicos significativos en las áreas de pedagogía del discurso y enseñanza de la literatura en inglés.

Acerca de la Comunidad Discursiva Estudiada

Para el desarrollo de nuestra investigación acudimos a tres docentes del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos del IPC. Estos docentes que constituyen en palabras de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), nuestros *casos-tipo*, cumplen con tres criterios fundamentales que explicaremos con detalle a continuación.

En primera instancia, los tres docentes seleccionados poseen educación formal literaria, puesto que todos son magísteres egresados del Programa de Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés del IPC. En segundo lugar, en los tres casos, los profesores tienen experiencia en la formación de profesores de Inglés tanto a nivel de pregrado como de postgrado en el contexto de la UPEL en general y el IPC en particular, y finalmente, todos estos educadores han tenido experiencia, también en ambos niveles, como profesores de literatura.

La razón por la que recurrimos a sólo tres informantes tiene que ver con la necesidad de estudiar los significados de un determinado grupo social por su riqueza, profundidad y calidad. Nuestro objetivo no fue ni mucho menos, establecer generalizaciones o la estandarización de la información recogida (Hernández Sampieri et. al., op. cit.). Por el contrario, y como ya hemos establecido en apartados anteriores, nos movió el objetivo de estudiar las particularidades específicas que caracterizan a estos informantes.

Aunque cada uno de estos profesores posee más o menos el mismo perfil académico, su práctica docente es muy diferente; no solamente en cuanto a años de experiencia, sino en lo que se refiere a su ejercicio profesional. Por este motivo, se decidió identificar cada caso de acuerdo al aspecto en el que se concentra su práctica pedagógica.

Se observó en cada caso una clase y se realizó una entrevista posterior en la que se profundizó respecto a algunos aspectos recogidos en la observación, pero también en cuanto a sus creencias en torno a la enseñanza de la literatura en inglés. A continuación presentamos el perfil de cada uno de estos docentes.

Caso Número 1: Profesor Adscrito a la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés

El primer informante al que recurrimos se trató de un profesor del área de literatura en inglés, cuya labor docente se inscribe en la Cátedra de Cultura y Literatura

del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos del IPC. Su práctica pedagógica se extiende principalmente al área de la enseñanza de la Literatura en Inglés en pregrado y postgrado, pero también tiene una amplia experiencia como profesor de Inglés como lengua extranjera, del Departamento de Idiomas Modernos del IPC, y de igual forma, en otros contextos como liceos, universidades y academias de enseñanza del idioma. Asimismo, ha tenido experiencia en la enseñanza de la literatura latinoamericana en castellano.

El profesor, a la fecha de elaboración de este trabajo era todavía personal activo del IPC, con una trayectoria docente de veintinueve años dentro y fuera del instituto. Como ya estableciéramos, posee el título de Magíster en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés. Con esto se evidencia entonces su amplia experiencia tanto académica como docente en esta área. Entre sus responsabilidades en el contexto del Departamento de Idiomas Modernos destaca la jefatura de la cátedra a la que está adscrito. Con esto último se evidencia también su influencia directa en cuanto al desarrollo de los cursos de literatura en el programa a nivel curricular.

Se observó al docente en el curso de Literatura Británica, sobre el cual aportaremos mayor información en la siguiente sección. El profesor era el encargado de administrar dicho curso, lo cual quiere decir que era responsable tanto del aspecto evaluativo como del académico, es decir, quien se encargaba de tomar las decisiones en cuanto a la ejecución del programa,

planificación de clases y evaluaciones, así como de la selección de los materiales instruccionales.

***Caso Número 2: Profesora de Literatura e Inglés de
Pregrado y Postgrado***

Nuestra segunda informante fue una profesora adscrita a la Cátedra de Idioma del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos. Esta docente tiene una experiencia docente de aproximadamente veintitrés años. Su práctica profesional en el IPC se ha concentrado en los cursos de adquisición de la lengua del programa de pregrado y como profesora de cursos de postgrado tanto en las Maestrías del Departamento de Idiomas Modernos, como en otros cursos de diferentes programas de postgrado dentro y fuera del IPC. Del mismo modo, la profesora ha ejercido funciones de coordinadora en las maestrías de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y Enseñanza de la Literatura en Inglés.

Esta educadora además de ser Magíster en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés, es también Doctora en Cultura, ambos títulos obtenidos en la institución en la que se desempeña como profesora. Con esto último es sencillo deducir que posee una amplia experiencia tanto docente como en el área de investigación. Por otro lado, la profesora cuenta con una vasta experiencia en la enseñanza del inglés y el español como lenguas extranjeras en academias de enseñanza del idioma así como en otros institutos universitarios de la UPEL.

Se observó a esta educadora en un curso de postgrado de carácter optativo denominado Lenguaje Literatura y Sociedad, del Programa de Maestría Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera del IPC. La profesora participó en esta asignatura en carácter de invitada.

Aunque la docente no tenía responsabilidad directa en el desarrollo del curso, tuvo libertad plena para utilizar tanto los materiales como las estrategias que mejor se adecuaban al tema discutido en clases y del que se proveerán mayores detalles en próximos apartados.

Caso Número 3: Profesor Adscrito a la Cátedra de Idioma Programa Inglés

Nuestro tercer y último informante fue un profesor de la Cátedra de Idioma del Programa Inglés del IPC, con una experiencia docente aproximada de quince años distribuidos en diferentes ámbitos del contexto educativo formal. Su experiencia como docente formador de profesores de Inglés de pregrado y de postgrado, en concreto, ha sido de diez años aproximadamente.

Su práctica docente en el IPC se concentra sobre todo en el área de adquisición de la lengua en pregrado. Para el momento de la investigación tenía también la responsabilidad de la jefatura de la Cátedra de Idioma, lo que quiere decir que tenía un peso determinante en cuanto a la toma de decisiones para ejecutar el currículo.

Igualmente, ha participado como docente en postgrado como profesor de escritura académica, y como profesor invitado en los cursos de la Maestría en Enseñanza de la Literatura en Inglés. Asimismo, ha tenido experiencia ocasional como profesor invitado en los cursos de literatura de pregrado.

En el caso de este docente, se observó una clase de Introducción a la Literatura y Cultura en la cual participó como invitado al curso. Así como en el caso anterior, este docente tuvo total libertad en cuanto a la orientación de su clase y los materiales empleados para su desarrollo.

Acerca de las Técnicas de Recolección de Información

Las técnicas de recolección de la información empleadas en este estudio fueron, en primera instancia, la observación cualitativa, y en segunda instancia la entrevista cualitativa.

Observación Cualitativa

La observación cualitativa está definida por Creswell (2009) como aquella en la que el investigador toma notas de campo de los comportamientos y conductas de los individuos en el lugar de la investigación. Es decir, los procedimientos a través de los cuales el investigador presencia en directo el fenómeno que estudia (Valles, 1999). Manteniendo siempre en perspectiva que la observación en la investigación cualitativa no involucra únicamente el sentido de la vista (Hernández Sampieri, et.

al., op. cit.), con esta técnica de recolección de datos acopiamos la información que nos permitió analizar las estrategias argumentativas y recursos valorativos empleados por los profesores para acercar al estudiante a su conocimiento disciplinario de forma directa, al presenciar las clases, pero también de forma indirecta a partir de la transcripción de los videos con los que se recolectó la información. En la siguiente sección profundizaremos un poco más respecto al procedimiento seguido para la recolección de la información.

Procedimiento para la recolección de la información

Para la recolección de la información seguimos las recomendaciones de Creswell (op. cit.) las cuales se resumen a continuación:

1. Se captaron a los sujetos de información siguiendo el criterio de selección descrito en la sección anterior. Para ello se les informó el propósito de las observaciones.
2. Se acordó con los informantes, una vez que aceptaron formar parte del estudio, el día y la hora para realizar las observaciones de clases correspondientes y se solicitó su autorización para grabar las clases a través de una video- cámara.
3. Se elaboró el protocolo de observación respectivo (ver anexo G), el cual además de recoger información básica general (fecha y hora de la observación, condiciones generales de espacio, número de estudiantes participantes, etcétera), se utilizó para establecer

lineamientos generales de observación ajustado a los objetivos específicos de este estudio.

4. Para preservar la privacidad de los involucrados en este estudio (tanto de los profesores como de los estudiantes asistentes a cada clase), se utilizaron nombres codificados; sin embargo, se recogió información básica de los mismos, tales como, género, tiempo de experiencia docente, formación académica profesional, etcétera.

Como es sabido, se espera del observador que no manipule el contexto natural donde tiene lugar la acción que se investiga (Valles, op. cit.). Por esta razón, nos propusimos realizar las observaciones a los docentes en sus contextos originarios de la manera menos intrusiva posible, es decir, la investigadora no participó en el desarrollo de las clases de manera directa. Sin embargo, cabe aclarar que para recoger la información fue menester en dos casos crear las condiciones necesarias para obtener la información requerida. Esto quiere decir que dada la limitación de cursos existentes de literatura para la fecha en la que se recolectó la información y de que dos profesores participantes no tenían asignados cursos de esta naturaleza fue necesario solicitarles que participaran como invitados. No obstante, no es infrecuente ni tampoco forzada la situación de tener a docentes como invitados expertos en clases específicas tanto en los programas de pregrado como de postgrado, por un lado, y por el otro, se mantuvo el criterio de trabajar con docentes con formación en la enseñanza de literatura en inglés cuya práctica

docente se inscribiese en el Departamento de Idiomas Modernos del IPC.

Por otra parte, aun habiendo sido nuestra intención el observar un fenómeno tal y como ocurre sin intervenir en su proceso de desarrollo, se entiende que la mera presencia de un sujeto ajeno a las clases quizás pudo haber restado un poco de naturalidad a las clases observadas.

Entrevista Cualitativa

En cuanto a la entrevista cualitativa, la empleamos para visitar con mayor profundidad algunos aspectos recogidos a través de la observación de las clases desde la perspectiva de los informantes. Consideramos que las entrevistas en esta investigación cumplieron un rol más bien complementario, ya que el peso del análisis y la correspondiente interpretación de las estrategias argumentativas y valorativas en el discurso de los profesores recayeron en las observaciones realizadas principalmente. Con las entrevistas buscamos sobre todo que el profesor evaluara sus propias prácticas pedagógicas y posicionara sus puntos de vista respecto al papel de la literatura en la formación de docentes de Inglés.

Como sabemos, la entrevista cualitativa se plantea en términos flexibles, dinámicos, no directivos y por sobre todas las cosas busca recoger el punto de vista del entrevistado, quien a fin de cuentas es el principal protagonista de la interacción (Márquez 2007; Taylor y Bogdan, 1994). El formato de cada entrevista fue semiestructurado, puesto que, aunque se elaboró un guion

con un conjunto de aspectos básicos a abordar en cada plática, la entrevistadora se permitió introducir preguntas adicionales que no estuviesen previstas en el guion original, pero que se consideraron relevantes en el desarrollo de las conversaciones (Hernández Sampieri, et. al., op. cit.). Realizamos una entrevista por caso- tipo, posterior a cada clase observada y empleamos la información recolectada para completar aspectos relacionados con los puntos de vista docentes que requiriesen evidencia textual más explícita.

Procedimiento para la recolección de la información

Para la recolección de la información, seguimos de igual manera las recomendaciones de Creswell (2009):

1. Se concertó con cada informante fecha, hora y lugar de la entrevista, y se solicitó su consentimiento en forma oral para filmar.
2. Se elaboró un protocolo de entrevista (ver anexo H) consistente en una guía de temas y/o preguntas a realizar, además de información general sobre las condiciones de la conversación (fecha, hora, condiciones del espacio, etcétera). Cabe destacar que esta guía de preguntas se elaboró de manera no restrictiva, es decir, se respetó el curso natural de cada conversación.
3. Se tomaron notas acerca de algunos aspectos observados durante la entrevista que se incorporaron también al análisis de la información.

En el siguiente recuadro planteamos las técnicas de recolección de datos a partir de los ejes temáticos derivados de nuestro estudio:

Cuadro 3: Técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información

Temas	Técnicas	Instrumento
Desarrollo de competencias culturales y literarias	• Observación cualitativa • Entrevista cualitativa	• Guion de observación
Construcción del análisis del texto literario		• Guion de preguntas
Relevancia de la literatura en la formación docente		

Fuente. Elaborado por la autora.

Criterio para la Transcripción de la Información Recolectada

Para la transcripción de los datos recogidos se siguieron las pautas ortográficas convencionales tanto de la lengua castellana como de la lengua inglesa. Es decir, se utilizaron los signos de puntuación tradicionales para indicar pausas cortas y largas, signos de interrogación y exclamación, etcétera según correspondiera. De igual forma se utilizaron marcas para señalar elementos extra-lingüísticos; cuasi-léxicos, y eventos que estuvieran fuera del discurso como ruidos de fondo, o comentarios del

transcriptor. Para señalar a cada hablante simplemente se acortaron los nombres propios de cada participante cuando se trataba de un estudiante y se empleó la palabra profesor (a) o *professor*, para señalar a cada informante.

En el cuadro número 2 resumimos el criterio para señalar algunas pautas básicas, complementadas con algunos patrones tomadas y adaptadas de la propuesta de Bentivoglio y Malaver (2012).

Cuadro 4: Convenciones empleadas para la transcripción de observaciones y entrevistas

Ortografía y puntuación	
¡! (convención en español) ! (convención en inglés)	Enunciados exclamativos
¿? (convención en español) ? (convención en inglés)	Enunciados interrogativos
,	Pausa mínima
.	Pausa larga
...	Oración o sintagma sin finalizar, o pequeña pausa en el interior de la oración
:	Tras código de hablante
Mayúsculas	Inicio de cada oración. Inicial de nombres propios y siglas (ajustado a las convenciones propias de cada idioma)
Elementos cuasi-léxicos funcionales	Interjecciones; apoyos. Escritura ortográfica: <i>ah, ay, aha, mmm, eeh, pff, bah</i> (para el español); <i>umm, mmm, uh, uhu, uhum, eh, oh, huh</i> (para el inglés)
Etiquetado de ruidos	
<ruido de fondo> <background noise>	Ruido continuo de fondo
<risas>; <laughter>;	Risas con especificación de emisor

<voces solapándose>; <overlapping voices>	Voces solapándose
Etiquetado fónico	
<alargamiento/>; <elongation/>	Alargamiento de sonido
<silencio prolongado>; <prolonged silence>	Silencio alargado de más de cinco segundos
...	Fragmento inconcluso o interrumpido por otro hablante
<ininteligible>; <unintelligible>	Fragmento ininteligible
<cambio de idioma>; <language switch>	Cambio de idioma
<repetición>; <repetitions>	Repetición de palabras dos o más veces
Etiquetado de transcripción	
< >	Transcripción dudosa para el transcriptor
" "	Cita directa
Notas de observación	
()	Comentario del observador/entrevistador

«Adaptado de: Corpus sociolingüístico de Caracas: PRESEEA Caracas 2004-2010. Hablantes de instrucción superior en Boletín de Lingüística. N° 37-38» (p.165) por P. Bentivoglio e I. Malaver, 2012, Caracas: Faces-UCV.

Sobre la Información Recogida

Clases Observadas

A continuación presentamos un breve perfil de las características de los cursos observados. Asimismo, haremos alusión a ciertos aspectos recogidos a través de la guía de observación.

Cada observación fue realizada durante el período académico 2018-I que se desarrolló entre los meses de marzo a julio de 2018. Todos los cursos observados, tanto de pregrado como de postgrado, corresponden al Diseño

Curricular de 1996; esto se justifica en el hecho de que para la fecha de la recolección de la información, todavía las Unidades Curriculares de los nuevos planes de estudios correspondientes al área de la literatura en inglés de ambos programas no habían sido implementadas.

Fundamentamos nuestra escogencia de los cursos observados en un aspecto simple: se seleccionaron cursos del área de enseñanza de la literatura en inglés, dirigidos a profesores de Inglés o docentes en formación del Inglés como Lengua Extranjera. Nuestro objetivo era estudiar el desarrollo de cursos con estudiantes cuya especialidad no fuese la enseñanza de la literatura, sino la enseñanza del inglés. Esto último, debido a que nuestro interés se centró en la construcción argumentativa del profesor de literatura que debe atraer a un estudiante de lengua a su área de conocimiento y *convencerlo* a través de su argumentación y sus valoraciones acerca de la importancia de la literatura en su formación personal y profesional. Asimismo, en la selección privó, de manera determinante, la disponibilidad de dichos cursos para el momento de la recolección.

Primera clase observada

La primera clase observada correspondió a la asignatura denominada Literatura Británica. Se trata éste de un curso obligatorio de profundización del componente especializado del Programa Inglés de pregrado. La fundamentación del curso, curricularmente hablando, está planteado en los siguientes términos (Durán, 2004b, s. p.):

El curso proporciona al estudiante la posibilidad de seguir ampliando sus

conocimientos de la literatura del mundo de habla inglesa, para así continuar el desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa, así como también adquirir y consolidar sus criterios de apreciación literaria. A la vez propicia estímulos y oportunidad para su crecimiento individual y profesional.

Los estudiantes que toman este curso ya han tenido un contacto previo con cursos de literatura en la especialidad. De tal manera que se espera, tal y como se plantea en la justificación, que se les provean a estos las herramientas necesarias para seguir desarrollando sus competencias cultural y literaria, a la vez que continúan fortaleciendo el resto de las competencias que se suponen han ido desarrollando durante su proceso de formación. Lo que quiere decir que en este nivel, el estudiante debe poseer un manejo mínimo de las convenciones literarias y un conocimiento básico sobre la cultura angloparlante, específicamente la británica, que le permita alcanzar los objetivos del curso, los cuales son los que siguen (Durán, op. cit., s. p.):

- 1.- Proveer al estudiante de estímulos, el contorno y la práctica adicional necesaria para el desarrollo continuo de la competencia lingüística y comunicativa.
- 2.- Ofrecer al estudiante la oportunidad de desarrollar su competencia en la apreciación literaria y, por ende, incrementar sus hábitos de lectura y el disfrute de la misma.
- 3.- Proporcionar la oportunidad para la observación y comprensión de las complejas interrelaciones que existen entre la sociedad y la literatura como se ejemplifica en la literatura de: a) el Reino Unido durante los siglos XIX y XX y b) las antiguas colonias británicas (exceptuando a los Estados Unidos de

Norteamérica) donde el inglés es la lengua materna u oficial.

4.- Proporcionar el autodesarrollo tanto personal como profesional.

5.- Incrementar los conocimientos de las obras de mayor importancia y valor de las literaturas mencionadas en el Objetivo General 3.

El contenido desarrollado por el docente durante la clase observada giró alrededor de las siguientes cuestiones, según lo establecido en su programa analítico (Durán, op. cit., s. p.):

1.- Introducción a la literatura británica de los siglos XIX y XX. Acontecimientos y descubrimientos que han influido sobre la vida del pueblo británico y los pueblos de las antiguas colonias británicas. Enfoques de crítica y análisis literarios.

2.- Antecedentes históricos a la literatura británica de los siglos XIX y XX:

3.- Tendencias y corrientes en la literatura británica de los siglos XIX y XX en: Teatro.

De manera más específica, el docente concentró la clase en la revisión de términos técnicos relacionados con el teatro. Asimismo, se enfocó en el análisis de una obra de teatro, *The Hourglass* (El Reloj de Arena) de William Butler Yeats, el cual principalmente utilizó para ejemplificar el funcionamiento a nivel textual de algunos de los términos revisados, pero también para analizar cómo a través de la literatura se perciben también rasgos culturales y lingüísticos del contexto británico. Todo en consonancia con los objetivos y contenidos que son obligatorios dentro del curso. En cuanto a las estrategias discursivas empleadas por el docente para apuntar al logro de los objetivos de la asignatura, las mismas serán revisadas con mayor detalle en el siguiente capítulo.

Segunda clase observada

La segunda clase observada se denomina Lenguaje, Literatura y Sociedad, curso optativo de la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. El curso originalmente es de carácter obligatorio en la Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés y está estructurado bajo los parámetros de dicho programa. Su justificación, por tanto, se orienta a atender la necesidad de formación de un profesor cuya especialidad será la literatura en el idioma. Sin embargo, al dictarse en la Maestría en Enseñanza del ILE, que se considera una maestría afín, cada docente debe hacer los ajustes necesarios, en cuanto a objetivos, contenidos y estrategias a utilizarse para adaptarse a la comunidad de estudiantes del programa en el que se desarrollará esta asignatura. A la luz de lo anterior, presentamos la justificación de este curso (Castañeda y León, 2003, s. p.):

El curso forma parte de un conjunto de asignaturas obligatorias del diseño curricular cuyo eje de formación es el desarrollo de amplios conocimientos de literatura en lengua inglesa de diferentes épocas, países, autores, movimientos y géneros, haciendo énfasis en el papel de la cultura y la literatura en la enseñanza del inglés, de acuerdo al propósito general del subprograma, sus objetivos, y el perfil del egresado.

Como puede observarse, al tratarse de una asignatura de postgrado (originalmente concebida para una maestría en enseñanza de la literatura en inglés), la justificación se presenta en términos de ampliación y profundización.

Esto implica, que los participantes deben poseer al menos los conocimientos básicos de las convenciones literarias y de la cultura angloparlante necesarios para cumplir con los objetivos del curso, pero además, ya deben haber desarrollado todas las competencias que son requisitos de egreso de los programas de pregrado. De tal manera que los objetivos del curso son los siguientes (Castañeda y León, op. cit., s. p.)

- Analizar y evaluar la interrelación de hombre-lenguaje-sociedad-literatura, en distintos períodos de la evolución del inglés, a través de textos literarios.
- Analizar y evaluar la interrelación hombre-lenguaje-sociedad-literatura, en distintas partes del mundo donde se utiliza el inglés, a través de textos literarios.
- Analizar y evaluar la relevancia de esto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Formalmente, de acuerdo con lo establecido en el programa analítico (Castañeda y León, op. cit., s. p.), el contenido de la clase se concentró en los siguientes temas:

- 1.- La literatura como expresión del hombre en relación con su sociedad.
- 2.- La obra literaria en su contexto histórico-social e ideológico.

La docente, por su parte, adicionalmente al contenido obligatorio del curso, desarrolló los siguientes tópicos: (i) interrelación de la literatura, lenguaje, sociedad, cultura); (ii) implicaciones, teóricas, pedagógicas e investigativas del estudio de la literatura y (iii) análisis de textos (literarios y no literarios) desde un punto de vista pragmático. Aunque se emplearon extractos

de novelas durante la clase, no se trató en profundidad ningún texto literario en específico. Sobre estos asuntos, y aquellos relacionados con el análisis de las estrategias argumentativas y valorativas empleadas por esta profesora profundizaremos en el capítulo V.

Tercera clase observada

La tercera clase observada correspondió al curso de pregrado de carácter obligatorio denominado Introducción a la Literatura y Cultura de los Países del Mundo de Habla Inglesa. Este es el primer curso de tres obligatorios de la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés de pregrado. En la estructura de esta asignatura no solamente está contemplada la enseñanza de la literatura, también el desarrollo de temas culturales diversos que se pueden abordar a través del uso de obras literarias, pero no exclusivamente de esta manera. Al tratarse del curso introductorio a la literatura de habla inglesa para los estudiantes de Inglés de pregrado del IPC, su justificación en su programa analítico se presenta de manera más detallada (Durán, 2004a, s. p.):

El curso se justifica ante la necesidad de hacer consciente al estudiante sobre las complejas interrelaciones que existen entre la cultura, el lenguaje y la literatura como se evidencia en la literatura de aquellos países donde el inglés es la lengua materna u oficial.

A la vez se plantea como propósito primordial que el participante inicie el desarrollo de sus competencias cultural y literaria mientras

demuestra y amplía sus competencias lingüística y comunicativa de modo que, en consecuencia, incremente y mejore las habilidades adquiridas a través de su carrera.

Se procura, pues, que todo lo anterior lleve, finalmente, a una mejor apreciación y mayor estima de los valores culturales y literarios del contexto venezolano particular y el latinoamericano en general.

Como puede observarse, el fundamento sobre el cual se sustenta la incorporación de este curso en el proceso de formación de los docentes de inglés es la necesidad de que el estudiante, en primera instancia, sea consciente de la importancia del conocimiento y la comprensión de la cultura meta para verdaderamente dominar el idioma. Asimismo, a partir de esta comprensión de la cultura extranjera, se aspira a que sea capaz de apreciar y valorar la propia. De igual modo, de la justificación se desprende la necesidad de exponer al estudiante a usos contextualizados del idioma que se evidencian en la literatura de aquellos países cuyo lengua nativa u oficial es el inglés. Esto deja asentado que la literatura es un componente esencial en la formación del profesor de Inglés, y no simplemente un conveniente complemento en su proceso educativo. Los objetivos de este curso, atendiendo a la justificación del programa son los siguientes (Durán, op. cit., s. p.):

1.- Proveer al estudiante de estímulos, el contorno y la práctica adicional necesaria para el desarrollo continuo de la competencia lingüística y comunicativa.

2.- Ofrecer al estudiante la oportunidad comience a desarrollar sus competencias cultural y literaria basadas en eficientes competencias lingüística y comunicativa de manera que, por ende, incremente y mejore sus

hábitos de lectura y el disfrute de la literatura.

3.- Proporcionar la oportunidad para la observación y comprensión de las complejas interrelaciones que existen entre la cultura, el lenguaje y la literatura como se ejemplifica en la literatura de aquellos países donde el inglés es la lengua materna u oficial.

4.- Proporcionar espacios para el autodesarrollo personal y profesional.

5.- Desmitificar la imagen tradicional de la literatura como texto 'romántico' y presentarlo más bien como producto del trabajo intelectual que busca representar la realidad a través del lenguaje.

6.- Introducir el análisis literario y subrayar la utilidad pedagógica de la literatura como texto auténtico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

7.- Evaluar y apreciar los valores culturales y literarios del contexto venezolano a la luz del estudio de una cultura foránea. (Durán, op. cit.).

El día de la observación, se desarrollaron los siguientes contenidos del programa del curso (Durán, op. cit.): (i) la literatura y sus elementos; (ii) términos literarios y conceptos básicos y (iii) Los efectos del colonialismo. Igualmente, el docente observado se enfocó principalmente en la introducción del estudiante a la estructura del texto poético y en los pasos a seguir para realizar un análisis sistemático del mismo. Otro aspecto esencial cubierto de manera transversal por este profesor fue el desarrollo del pensamiento crítico e independiente del estudiante. El análisis de las prácticas discursivas del docente observado en esta clase se presentará en el capítulo VI.

Sobre la información recogida en las entrevistas

Como indicáramos, el contenido de las entrevistas se concentró en las estrategias pedagógicas empleadas por el docente durante su clase. Nos interesamos de manera concreta en que cada profesor sustentara sus prácticas docentes, el abordaje de temas y la selección de materiales teniendo como punto de partida, cada una de las sesiones observadas. El propósito de recoger información a través de la entrevista fue obtener evidencia lingüística explícita acerca de cómo los profesores percibían, valoraban y argumentaban las estrategias que emplearon para: (a) propiciar el desarrollo de las competencias cultural y literaria que emplean en clase; (b) construir la interpretación del texto literario en clase y (c) establecer la relevancia de la literatura en la formación del docente de Inglés.

Apoyamos lo anterior en el hecho de que aun cuando sus puntos de vista emergieron de manera implícita a través de su discurso en el aula, el análisis de estas percepciones hubiera dependido únicamente de la interpretación de la investigadora, y por lo tanto, hubieran sido abordadas con un alto grado de subjetividad. Consideramos que a través de las entrevistas realizamos un análisis más asertivo y preciso derivado de manera directa de los puntos de vista de los informantes. Por lo tanto, las entrevistas aportaron información valiosa para este estudio, pero deben ser entendidas a través de su conexión directa con las clases, que desde nuestra posición, constituyen el corpus de análisis principal de este trabajo.

Dado que nuestro interés principal consistió en indagar con mayor profundidad en lo observado, se procuró mantener un tono conversacional que permitiese el flujo natural de temas relacionados con la enseñanza de la literatura en la EILE. De manera que aunque cada entrevista estuvo basada en el mismo guion de preguntas, cada una difiere ligeramente de la otra tanto en extensión como en contenido. En otras palabras, permitimos que los temas y subtemas emergieran de manera más o menos espontánea, ateniéndonos a las recomendaciones establecidas en los manuales de investigación cualitativa (cf. Valles, 1999; Creswell, 2009; Hernández Sampieri, et. al., 2010) sobre las cuales proveímos información en la sección anterior.

Criterio para el Análisis de la Información Recolectada

El proceso de análisis e interpretación de los datos comenzó, en nuestra opinión, desde el momento en el que se comenzó a realizar la transcripción de la información. Esta afirmación se apoya en el hecho de que desde este momento comenzamos a identificar y establecer de manera simultánea conexiones entre esos textos, las categorías analíticas planteadas en esta investigación y los temas que emergieron y/o sobre los cuales nos propusimos profundizar en este estudio (Dabenigno, 2017). Incluso, autores como Valles (op. cit., 339), sostienen que "cualquiera de las fases convencionales del proceso de investigación puede conceptuarse como analítica, pues ya desde el comienzo de la llamada *formulación del problema...* el investigador va diseccionando el fenómeno en cuestión."

Con lo anterior se sugiere que el proceso de análisis comienza incluso antes de recoger la información a interpretar. De tal manera que mantenemos que se trata éste de un proceso no lineal, que no solamente involucra una etapa única del proceso, sino que se articula de manera integral e incluso circular, con otras fases del mismo.

No obstante, por el hecho de tratarse de un proceso no lineal, no significa que carece de sistematización y rigurosidad. Por el contrario, al apoyar nuestro análisis en los estudios del discurso, necesariamente debimos vigilar las condiciones de credibilidad y dependencia (Cardozo, 2009) a partir de estrategias que nos permitieran afianzar la consistencia y el valor de la información recogida. Para ello, nos propusimos realizar un análisis triangulado del discurso docente recogido a través de las observaciones de clases, complementado con las entrevistas (Arias, 2000). De manera que de la interpretación que se deriva del análisis de las estrategias argumentativas y valorativas de los profesores participantes de nuestra investigación, tuvimos una referencia basada en lo percibido por la investigadora del discurso docente, y una evidencia lingüística sustentada en los planteamientos explícitos de nuestros informantes. Este análisis articulado se plantea a partir de las categorías discursivas consideradas para este análisis con referencia a los temas que nos propusimos abordar presentados en nuestros objetivos de investigación.

Temas Considerados para el Análisis de la Información

Los siguientes fueron los temas en los que nos concentramos para el análisis e interpretación de las categorías argumentativas y valorativas. Cada uno de estos temas se relaciona con los objetivos específicos que nos planteamos para el desarrollo de este trabajo. Sin embargo, en todo momento mantuvimos apertura a la posibilidad de que del análisis surgieran sub-temas y temas emergentes que fuesen de relevancia para nuestro propósito investigativo. Respecto a esto último, los resultados se evidencian a partir del capítulo IV.

Tema 1: desarrollo de las competencias cultural y literaria

Si nos basamos en la definición de competencia cultural provista en el capítulo II, pudiera concluirse fácilmente que para potenciar el desarrollo de ésta en la EILE, el docente puede valerse de otras estrategias/ recursos/ materiales instruccionales además del texto literario que ayuden a comprender los valores, sistemas de creencias y tradiciones de la lengua meta. Por tanto, el desarrollo de la competencia literaria no pareciera ser tan fundamental para el aprendizaje del idioma y la comprensión de la cultura. Aunque en principio, suscribimos parte de este planteamiento (para una mejor comprensión de nuestra postura sobre la función de la literatura en la formación del individuo y en la EILE, (re)léase el capítulo II), si tenemos en cuenta el contexto específico de instrucción en

el que se inscribe este trabajo, sabemos que el desarrollo de la competencia cultural está intrínsecamente relacionado con el desarrollo de la competencia literaria. Un profesor de lengua extranjera, en formación o graduado, no será simplemente un usuario del idioma, sino también un estudioso de la lengua, por tanto, es imprescindible que esté familiarizado e interesado por entender todos aquellos usos del lenguaje que trascienden el mero aprendizaje (y enseñanza) de reglas gramaticales, funciones de la lengua y patrones de pronunciación (González, 2007). Todos esos usos a los que nos referimos están representados en la literatura, la cual además, es también un registro histórico y cultural de la realidad (Durán y González, 2018).

El criterio seguido para el análisis e interpretación de las estrategias argumentativas y recursos valorativos empleados respecto al desarrollo de las competencias cultural y literaria mantiene en perspectiva, sin embargo, que la competencia cultural y la competencia literaria son interdependientes, y por tal motivo, separables en momentos específicos de la instrucción. Por ejemplo, el estudio de las convenciones y términos literarios, específicamente corresponde al campo de la competencia literaria en tanto que dichas convenciones permiten concientizar al lector sobre el uso del lenguaje de manera creativa y contextualizada. Otros aspectos, tales como la comprensión de aspectos sociales, históricos y creencias reflejadas en la literatura (pero no exclusivamente en ella) son propios más bien de la competencia cultural.

Dada la importancia del desarrollo de ambas competencias desde el punto de vista curricular, consideramos de suma importancia profundizar en el estudio de las estrategias discursivas del profesor de literatura para promover el desarrollo de estas competencias en el aula.

Tema 2: construcción del análisis del texto literario con los estudiantes

El análisis de la estructura del texto literario por supuesto está directamente relacionado con el desarrollo de la competencia literaria, la cual está considerada como el primer eje temático de nuestro análisis. A pesar de ello, justificamos el análisis de este tema de manera separada en el hecho de que nos enfocamos sobre todo en el rol del docente como mediador de lectura, función que discutimos suficientemente en el capítulo anterior. Esto involucró, obviamente, mirar al docente como ente activo en la construcción de la interpretación del texto literario, cuyo papel trasciende la simple asignación de turnos de palabra en clase.

Un mediador de lectura en el contexto de la EILE, como ya sabemos, establece conexiones entre: (i) los estudiantes y el texto literario; (ii) las diversas "lecturas" que se producen a partir de las interpretaciones individuales de los estudiantes y (iii) el logro de los objetivos (o desarrollo de competencias específicas) que se esperan alcanzar a partir de la exposición de los estudiantes a la obra literaria. En consecuencia, en el proceso de interpretación del texto literario, el docente participa

no como un moderador imparcial, sino como un agente que contribuye de manera activa a la reconstrucción de los significados que de forma aparente se proponen en la obra, y que presenta sus propias argumentaciones a partir de sus propios sistemas de creencias, valores, esquemas mentales, lingüísticos, culturales, entre otros.

Tema 3: relevancia de la literatura en la formación docente

Puesto que la enseñanza de la literatura en el contexto de los programas del Departamento de Idiomas Modernos del IPC se justifica en parte en la necesidad de consolidar la formación integral del docente de Inglés, tanto a nivel lingüístico, como cultural, y pedagógico, consideramos de gran relevancia, analizar cómo el profesor de literatura, a través de su discurso, establece su postura en cuanto al papel de la literatura en la formación del docente de inglés, a partir de sus prácticas docentes.

Este tema es quizás el que justifique de manera más clara la utilización de las entrevistas como complemento para el análisis de las estrategias argumentativas y valorativas de nuestros informantes. Esto último dado que el punto de vista del docente a este respecto se evidencia de manera más directa cuando el informante tiene la oportunidad de plantearlo explícitamente. Mas, considerando que: (i) los objetivos de cada curso apuntan a concientizar de manera directa o indirecta a los participantes a este respecto (cf. Durán, 2004a, Durán 2004b; Castañeda y León, 2003), y (ii) que de la visión que el propio profesor de literatura

tenga a este respecto determinará la orientación de sus prácticas docentes, decidimos incorporarlo como uno de los ejes temáticos centrales a explorar con nuestro modelo de análisis presentado en esta investigación.

Acerca de Nuestro Modelo de Análisis

En esta sección nos concentramos en sustentar cómo las categorías de la teoría de la valoración se articulan con las categorías del modelo argumentativo sobre el cual se basa nuestro análisis. De igual modo, presentamos de manera sucinta, básicamente a través de algunos ejemplos disponibles en la literatura referente al tema, los recursos lingüísticos de los que comúnmente se vale un hablante para presentar sus valoraciones.

Puesto que en el capítulo II dedicamos un apartado completo a la definición de las categorías de la teoría empleadas en esta investigación, no será necesario volver a desarrollar ese mismo punto. No obstante, hemos de recurrir nuevamente al apoyo de la teoría para sustentar algunos aspectos que se relacionan con el modelo de análisis que se deriva de la fusión de ambas teorías.

De igual modo, sustentamos en esta sección con mayor detalle nuestra perspectiva respecto a la gradación como dominio semántico transversal a la actitud y al compromiso.

Recursos Lingüísticos del Dominio Semántico de la Actitud

El subsistema de afecto

Se relaciona este subsistema con respuestas emocionales, y queda evidenciado en el discurso a través de recursos léxicos y gramaticales que dan cuenta de procesos mentales de reacción, por ejemplo: 'esto me satisface', 'esto le gusta', 'aquello me enoja'. Asimismo se manifiesta a través de atributos relacionales de afecto como estar feliz, triste, orgulloso, entre otros (The Appraisal Website, s. f.). Según Kaplan (2004, 2007) el afecto ocurre entre categorías bipolares de valoraciones positivas y negativas: felicidad/ infelicidad; seguridad/ inseguridad; satisfacción/ insatisfacción, etcétera. Estas categorías se resumen en el cuadro 5 que adaptamos de Kaplan (2007).

Cuadro 5: Categorías del subsistema del afecto

Afecto		
Categoría	Recursos Positivos	Recursos negativos
Felicidad/ infelicidad	Feliz, contento, alegre, jubiloso,	Triste, deprimido, ansioso,
Seguridad / inseguridad	Confiado, seguro, tranquilo, calmado	Preocupado, desconfiado, inseguro, ansioso
Satisfacción / insatisfacción	Absorto, enfrascado, satisfecho, interesado, gustar	Aburrido, cansado, exasperado, odiar

«Adaptado de: La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje en Bolívar, A. Análisis del Discurso ¿Por qué y Para qué?» (p. 73) por N. Kaplan, 2007, Caracas: Los Libros de el Nacional.

El subsistema del juicio

Cuando realizamos una evaluación del comportamiento humano en términos de lo que es institucionalmente considerado como socialmente aceptable o normal empleamos recursos que están relacionados con el subsistema del juicio (Martin y White, 2005). En ese sentido, podemos plantear evaluaciones críticas o de admiración manejándonos entre las polaridades de lo que se considera un comportamiento moral o inmoral, legal o ilegal, socialmente adecuado o inadecuado, loable o deplorable, normal o anormal. Como puede observarse, este sistema se mueve también entre categorías de valoraciones positivas y negativas (The Appraisal Website, op. cit.).

Las valoraciones de juicio se realizan gramaticalmente hablando a través de adverbios como: 'justamente', 'honestamente', 'virtuosamente', etcétera; con el uso de atributos y epítetos: 'un policía corrupto', 'una mujer honesta', 'un emperador cruel', 'un valiente guerrero'; recursos nominales tales como: 'el héroe de la historia', 'un genio', etc.; y verbos como: 'engañar', 'pecar', 'acobardarse', 'triunfar', 'vencer' (The Appraisal Website, op. cit.). En el cuadro 6, presentamos algunos ejemplos más relacionados con este subsistema.

Cuadro 6: Categorías del subsistema de juicio

JUICIO		
Estima social		
Categoría	Admiración	Crítica
Normalidad	Corriente, común, normal, afortunado, moderno, estándar	Excéntrico, extraño, raro. Anticuado, no-estándar
Capacidad	Hábil, inteligente, intuitivo, fuerte	Inhábil, lento, tonto, torpe, débil
Tenacidad	Heroico, valiente, confiable, infatigable, perseverante	Cobarde, apresurado, no confiable, distraído, perezoso
Sanción social		
	Alabanza	condena
Veracidad	Sincero, genuino, honesto, franco, directo	Deshonesto, mentiroso, inauténtico, manipulador
integridad	Moral, bondadoso, respetuoso, sensible, justo	Inmoral, malvado, corrupto, cruel, injusto

«Adaptado de: La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje en Bolívar, A. Análisis del Discurso ¿Por qué y Para qué?» (p. 75) por N. Kaplan, 2007, Caracas: Los Libros de el Nacional.

El subsistema de apreciación

Se concentra en la valoración de productos y procesos y su realización lingüística ocurre a través de recursos parecidos a los de juicio y afecto (The Appraisal Website, op. cit.). No obstante, estos recursos se enfocan en la valoración -principalmente estética- de objetos y de personas consideradas éstas últimas como entidades (Martin y White, 2005). Algunos ejemplos que podemos mencionar para ilustrar este subsistema son: *cuadro cautivador*, *mujer hermosa*, entre otros. En el cuadro que sigue, presentamos algunos otros ejemplos de manera más detallada.

Cuadro 7: El subsistema de la apreciación

APRECIACIÓN		
Categoría	Recursos Positivo	Recursos negativos
Reacción:		
Impacto	Cautivador, llamativo, atractivo, agradable, conmovedor	Aburrido, tedioso, ascético, pedante, soso
Calidad	Hermoso, espléndido, encantador	Feo, repulsivo, repugnante
Composición:		
Balance	Balanceado, armonioso, simétrico, proporcionado	Desbalanceado, discordante, asimétrico, desproporcionado
Complejidad	Simple, elegante, detallado, preciso	Monolítico, simplista, impreciso
Valuación	Profundo, innovador, original, único, exigente	Superficial, insignificante, reaccionario, conservador

«Adaptado de: La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje en Bolívar, A. Análisis del Discurso ¿Por qué y Para qué?» (p. 77) por N. Kaplan, 2007, Caracas: Los Libros de el Nacional.

Recursos Lingüísticos del Dominio

Semántico del Compromiso

En cuanto a los recursos del compromiso, estos cubren todos aquellos a través de los cuales se posiciona la voz del hablante autoral o textual de manera inter- subjetiva. Dicho de otro modo, son aquellos recursos retóricos a través de los cuales varían los términos del compromiso del hablante con sus enunciados (Martin y White, op. cit.). De acuerdo a The Appraisal Website (op. cit.), léxico-gramaticalmente hablando, este dominio semántico cubre una gama variada de herramientas entre las cuales destacan: proyecciones y estructuras relacionadas de atribución/

estilo indirecto; verbos modales; modalizadores y comentarios adjuntos, así como formas relacionadas; recursos de negación; conjunciones y conectores de expectativa y contra- expectativa.

Recursos Lingüísticos Característicos de la Gradación

Valores de fuerza

De acuerdo a The Appraisal Website, (s.f.), entre los valores de fuerza se incluyen aquellos que han sido etiquetados como intensificadores, reforzadores, enfatizadores, y otras expresiones para marcar contundencia o como se denominan en inglés, *emphatics*. White (2015), por otro lado establece que los valores de fuerza incluyen adverbios intensificadores, tales como: 'ligeramente', 'realmente', 'muy'.

Por otro lado, según The Appraisal Website (op. cit.) estos valores de gradabilidad aplican también -quizás de forma más problemática- a aquellos recursos que se emplean para medir cantidad, extensión, y proximidad en tiempo y espacio: 'pequeño', 'largo', 'unos pocos', 'muchos', 'cerca', 'lejos', etcétera. También pueden expresarse a través de ítems lexicales en los que la escala de valor (típicamente un valor de alta intensidad) está fusionado con algún significado ideacional, en formas de expresión que son muy comunes en los medios de comunicación por ejemplo: 'los precios alcanzaron las nubes', 'El Real Madrid masacró al Barça', etcétera.

Valores de foco

Estos cubren todos aquellos significados que se derivan del lenguaje denominado como vago, ambiguo o evasivo (Martin y White, op. cit.), por ejemplo, 'lo admitió amablemente', o 'efectivamente, lo admitió'. También se incluyen entre estos valores aquellos que vuelven los significados difusos, tales como: 'un verdadero patriota', 'un real bastardo', 'pura maldad', por mencionar algunos ejemplos. A diferencia de los valores de fuerza, los valores de foco operan en contextos que no son gradables de una manera tangible, medible o cuantificable. Es así como la expresión 'una ruptura limpia' no pareciera ser construible como gradable (The Appraisal Website, op. cit.). De cualquier modo, aún queda la impresión de intensificación (o mitigación, según sea el caso) a través del uso de dichos valores.

La Gradación como Dominio Semántico Transversal de la Valoración para Estudiar la Argumentación

Como puede concluirse de nuestras afirmaciones en el capítulo II, el dominio semántico de la gradación resulta central en el sistema de la teoría de la valoración (Martin y White, 2005). No obstante, dado que consideramos que este dominio atraviesa de manera integradora todo el sistema de la valoración, decidimos presentarla como una categoría transversal que escala los significados tanto de los dominios de la actitud como el de compromiso. Esto con base en el hecho de que aunque la gradación se expresa en muchos

casos de manera explícita mediante un ítem léxico independiente, también se presenta de manera implícita. De tal manera que el aumento o la disminución de la intensidad opera a través de todo el sistema de valoración (Kaplan, 2007)

En los cuadros 8 y 9, mostramos de manera resumida como la gradación en efecto recorre todo el sistema de la valoración, con ejemplos tomados, aunque desde perspectivas diferentes, de Martin y White (op. cit.).

Cuadro 8: La gradabilidad de los significados actitudinales

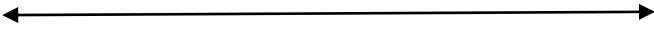
	← →		
	Bajo grado		Alto grado
Juicio	Jugador competente	Buen jugador Muy buen jugador	Jugador brillante Extremadamente buen jugador
Apreciación	contento	Feliz	Jubiloso
Afecto	Atractivo	Hermoso	Exquisito

«Tomado de: The Language of Evaluation. Appraisal in English» (p. 136) por J.R. Martin y P.R.R White, 2005, Nueva York: Palgrave MacMillan.

Se puede observar en el cuadro anterior que en los subsistemas de juicio, apreciación y afecto se pueden construir niveles altos o bajos de positividad o negatividad según sea el caso. De acuerdo con The Appraisal Website (s.f.), los valores de fuerza operan de manera intrínseca a través del dominio semántico de la actitud en el sentido que cada significado actitudinal representa un punto a través de la escala de baja a alta intensidad. Así, por ejemplo, *gustar* representa el punto más bajo de gradación fuerza, *amar* un punto más alto de la escala y *adorar* el nivel más alto. De manera similar, ocurre con el

subsistema de juicio con valores como: 'ella juega competentemente, hábilmente, brillantemente', etcétera.

Cuadro 9: La gradabilidad de los valores de compromiso

		
	Más bajo	Más alto
Consideración	Sospecho que nos han traicionado	Creo que nos han traicionado
Atribución	Ella sugirió que yo hice trampa	Ella concluyó que yo hice trampa
Coincidencia	Admitimos que técnicamente es competente	Ciertamente es técnicamente eficiente
Pronunciación	Yo diría que es el hombre indicado para el trabajo	Yo defiendo que es el hombre indicado para el trabajo
Negación	Yo no lo lastimé	Nunca lo he lastimado

«Tomado de: The Language of Evaluation. Appraisal in English» (p. 136) por J.R. Martin y P.R.R White, 2005, Nueva York: Palgrave MacMillan.

En el caso de los recursos del dominio semántico del compromiso, los valores serán graduados, o medidos según el grado de intensidad que el hablante invierte en sus enunciados a través de los recursos léxico- gramaticales que ya hemos establecido son de diversa naturaleza.

Articulación de las Estrategias de Argumentación y Recursos Valorativos en Nuestro Modelo de Análisis

Estrategias que articulan los razonamientos

Estos argumentos, como ya quedara establecido, son aquellos que están directamente relacionados con el sentido técnico de la argumentación (Cros, 2003). Se emplean, por lo tanto, con la finalidad de presentar al estudiante todo el conocimiento disciplinar que maneja el docente y que les permitirá acercarse a la verdad que encierra dicha disciplina. En esta sección presentamos la manera como nos planteamos la articulación de las categorías de la teoría de la valoración en el modelo de análisis argumentativo que adaptamos de Cros.

Los argumentos de autoridad acoplados con el dominio semántico del compromiso: Según Cros (1995) los docentes tienen, institucionalmente hablando, un prestigio académico y por lo tanto no necesitan argumentar o explicar exhaustivamente lo que explican. Sin embargo, el éxito de su discurso no está determinado exclusivamente por ese reconocimiento, sino también por su capacidad de mantener esa influencia a lo largo del curso y de lograr la buena disposición de sus estudiantes tanto hacia su persona como hacia la asignatura que les corresponde impartir. Es así como a partir de los argumentos de autoridad, el docente no solamente demuestra su conocimiento de la materia, también logra la confianza y el respeto de su auditorio,

que necesita ver en su docente una persona con conocimiento, reputación y competencia.

De igual forma, los argumentos empleados por los docentes para acercar a los estudiantes a los conocimientos de su especialidad nos muestran también sus propias posturas respecto a su campo de experticia. Es así como empleando recursos heteroglósicos tales como los de atribución, contra- expectativa, negación, pronunciamiento, el docente se distancia o muestra su propia adhesión a los argumentos de autoridad que emplea en clase. Basándonos en lo anterior justificamos entonces el acoplamiento de los argumentos de autoridad con el dominio semántico del compromiso. Sin embargo, en nuestro análisis, tal y como podrá observarse en los capítulos siguientes -y en concordancia con planteamientos establecidos en apartados anteriores de este capítulo- junto con los argumentos de autoridad también surgieron, valoraciones que más bien estuvieron relacionadas con el dominio semántico de la actitud.

Los argumentos del modelo acoplados con el dominio semántico de la actitud: a través de los valores expresados en los subsistemas que se relacionan con el dominio semántico de la actitud, tenemos una referencia léxico- gramatical a partir de la cual se construyen los sentimientos y las emociones (Martin y White, 2005). Los recursos usualmente empleados por el hablante que se relacionan con este dominio, se acoplan de manera efectiva con los denominados argumentos del modelo, en el sentido de que estos últimos nos dan evidencia de cómo los docentes

establecen sus puntos de vista en cuanto a los comportamientos o conductas que se consideran prototípicas, y que por lo tanto intentan que sus estudiantes copien, imiten o adquieran (Cros, 2003).

Al igual que en el caso anterior, no descartamos la posibilidad de que en el análisis del discurso de los docentes encontrásemos, sin embargo, enunciados relacionados con este tipo de argumentos que a la vez diesen cuenta de las posiciones intersubjetivas de los docentes frente a sus argumentaciones. No obstante, considerando que los argumentos del modelo no se centran tanto en el conocimiento, sino en modelos de conducta aceptables o deseables, consideramos que los subsistemas de afecto, juicio y apreciación encontraríamos recursos más afines con las características de este tipo de argumentaciones.

Argumentos del poder acoplados con el dominio semántico de la actitud: hemos establecido con anterioridad, de acuerdo a lo identificado por el modelo presentado por Cros (op. cit.), que los argumentos de poder se relacionan sobre todo con la imposición y la fuerza. De manera que están más relacionados con la construcción de las emociones, manifestados en las actitudes que con el compromiso. Sin embargo, debemos mantener en consideración que los recursos monoglósicos tienen en sí mismos una gran carga de imposición de puntos de vista que no podemos ignorar, ni descartar, a pesar de que la monoglosia sirva sobre todo para establecer posturas frente a argumentos que se basan más en la razón que en la fuerza.

Estrategias para regular la interacción

Dado que las estrategias para regular la interacción buscan, sobre todo, reducir la distancia social impuesta entre educador y educando, para principalmente, favorecer una buena disposición y actitud del estudiante hacia la asignatura (Cros, 2003), quizás lo más sencillo sería articular el análisis de estas estrategias con recursos de actitud. Sin embargo, en los argumentos relacionados con la solidaridad muy posiblemente encontremos instancias en las que el docente adopte posiciones y se comprometa con ellas. Eso lo explicaremos mejor a continuación.

La solidaridad acoplada con el dominio semántico del compromiso: las estrategias de solidaridad contribuyen a involucrar al estudiante en su proceso de aprendizaje activamente. Con estas estrategias el docente busca principalmente hacer al estudiante corresponsable de su proceso de instrucción. Normalmente, a partir de este tipo de estrategias el docente busca inducir al educando a adoptar posturas y posiciones a partir de la identificación de grupo. Es por ello que las relacionamos con la heteroglosia principalmente. Aunque se trata con este tipo de argumentos de apelar a la buena disposición del estudiante, esto se realiza principalmente a partir del acercamiento de éste al conocimiento técnico tratando de mostrar que el estudiante tiene o bien la competencia o comparte con el docente las referencias necesarias para dominar la asignatura.

La complicidad acoplada con el dominio semántico de la actitud: las estrategias de complicidad, al igual que las de solidaridad, tratan de cohesionar al estudiante con los argumentos del profesor, a partir de la presuposición de que comparten puntos de vistas, valores y creencias. Por tanto, consideramos que este tipo de estrategias son más afines con los subsistemas de afecto, juicio y valor, puesto que básicamente con estos argumentos se apela al lado emocional del auditorio.

En el cuadro 10, presentamos cómo se resumen las categorías consideradas para nuestro análisis junto con los temas en los que pretendemos profundizar en el siguiente capítulo.

Para concluir, es necesario aclarar que en los siguientes capítulos no nos planteamos realizar un análisis que sirva para identificar los tipos de argumentos y recursos valorativos empleados por cada docente. Esto, quizás solamente fue una parte del proceso. En realidad nos interesamos más por interpretar cómo a través de estos recursos y estrategias, el docente apuntó a la consecución de los mandamientos curriculares.

Cuadro 10: Categorías de análisis consideradas para la interpretación del discurso docente

TEMAS	Categorías de Análisis consideradas			
Desarrollo de competencias culturales y literarias	ARGUMENTACIÓN	Estrategias que articulan los razonamientos	 VALORACIÓN Gradación	
Construcción del análisis del texto literario		Argumento de autoridad		Actitud Afecto Juicio Apreciación
		Argumento del modelo		
		Argumento del poder		
Relevancia de la literatura en la formación docente		Estrategias para regular la interacción		Compromiso Monoglosia Heteroglosia
		Estrategias de solidaridad		
		Estrategias de complicidad		

Fuente. Elaborado por la autora.

CAPÍTULO IV

CASO NÚMERO 1: PROFESOR DE LA CÁTEDRA DE CULTURA Y LITERATURA DEL PROGRAMA INGLÉS

La forma de interacción dominante de esta clase fue fundamentalmente dialogal. Es decir, su organización estructural estuvo basada en turnos de palabra gestionados exclusivamente por el profesor, lo cual es característico en este contexto de enseñanza. La estructura de la misma se ajustó a la secuencia natural, o lo que se considera tradicional, de una clase: inicio, desarrollo y conclusión. Cada fase, dada la amplia experiencia de nuestro informante, se produjo de manera organizada y fluida.

En lo que se refiere a los contenidos y temas desarrollados, en cumplimiento con lo establecido en el programa del curso, el docente se concentró en los siguientes aspectos:

- 1) Continuidad en el desarrollo de competencias previas de los estudiantes (lingüísticas, comunicativas e incluso docentes).
- 2) Desarrollo de la competencia cultural y la competencia literaria, las cuales son centrales en los cursos de literatura. Aquí el docente siempre apuntó a demostrar:
 - a. Cómo la literatura es una manifestación de una cultura específica. En este caso concreto, de la cultura británica.

b. Cómo lo visto a través de la clase tiene una posible aplicación en sus vidas cotidianas.

c. Cómo lo discutido, revisado y/o estudiado, se vincula con todo lo que han aprendido durante su proceso de formación docente, pero además, cómo aplicaría en un contexto de enseñanza del inglés.

Después de una muy breve introducción, el docente indicó a los estudiantes de manera inmediata: "let's begin working." A continuación el profesor retomó aspectos discutidos en la clase anterior y procedió desde ahí a desarrollar el primer contenido o tema de la clase, el teatro. Específicamente se enfocó en la revisión de conceptos y términos básicos relacionados con este género. Durante esta fase de la clase nuestro informante se dedicó a verificar si los estudiantes dominaban o tenían dudas respecto a los términos técnicos basados en el teatro, los cuales consideraba esenciales para que los estudiantes pudiesen realizar un análisis sistemático de los textos a revisar. Para ello se valió de un glosario de términos suministrado a los estudiantes del curso al inicio del semestre.

Esta breve transición entre el saludo y el desarrollo de los contenidos el docente lo justificó en la entrevista posterior a la observación que sostuvimos con él de la siguiente forma:

(...) hay algo que tengo que también añadir en este caso, sobre esa clase y es que ya la pérdida de dos semanas de clase me lleva a replantearme el desarrollo del semestre, entonces fui mucho más puntual de lo que habría sido en una clase... ideal, con más tiempo, con más holgura, entonces eso me llevó también a quizás intervenir más que lo que yo debería con

lo que yo pienso que debería... si tú te das cuenta... yo sé que esto es muy pedante también, pero yo trato de no responder las preguntas que hago. Yo trato de rebotarla y pasarla por dos o tres estudiantes antes de responder yo porque la idea es que salga de ellos ¿no? Pero quizás en esta circunstancia hasta yo mismo me cohíbo de dar esa flexibilidad y yo trato ¿no?

Consideramos importante aludir esta aclaratoria porque con ella el profesor explica de manera explícita la razón por la que sus intervenciones tendieron a ser directivas y con muy poco margen para la digresión. Asimismo, nos revela por qué en ciertos puntos sus intervenciones tendieron a ser muy amplias, incluso, cuando se realizó el análisis del texto literario que es cuando se espera una participación mayor del estudiante.

Esta manera de regular la interacción en consecuencia, tuvo una influencia directa en los modos de participación del estudiante, en los argumentos desarrollados y en las conclusiones establecidas en las que, definitivamente, el docente influyó de manera notable. Dada la pérdida de clases, el profesor consideró que requería desarrollar contenidos de manera asertiva y por lo mismo, era necesario desde su perspectiva, garantizar que los estudiantes por un lado, demostraran su dominio de los términos anteriormente señalados y por otro, conseguir que los estudiantes en su análisis e interpretación del texto tuviesen en cuenta algunos aspectos que se relacionan específicamente con los objetivos del programa.

El formato de interacción el docente lo empleó de manera cíclica y consistió en varias rondas de preguntas y respuestas breves las cuales concluían con intervenciones más extensas del docente. Cada participación de los

estudiantes fue muy breve, debido principalmente a la naturaleza de muchas de las preguntas, que al referirse a aspectos muy concretos no conllevaban o requerían un desarrollo mayor.

En principio, las intervenciones del docente también fueron cortas pero con una finalidad directiva y reguladora. Las transiciones en las tomas de palabra se produjeron de manera diversa, a través de pausas posteriores a la intervención del docente, solapamientos o interrupciones. Estas últimas fueron muy poco frecuentes en el evento de la clase, lo que demuestra que es el docente quien llevó el control total de la interacción. En sus participaciones más amplias el docente realizó correcciones, explicó o aclaró conceptos, proveyó ejemplos y aportó sus propias conjeturas. Lo anterior lo podemos ejemplificar con el siguiente extracto tomado de la clase:

Professor: (...) Give me one example, one device, one term which applies to any genre. Which we find in any form of literature. In any genre.

Ri: Images.

Professor: Images. They apply to anything. What else?

Ja: Assonance?

Professor: Assonance; it can be found in anyone, but it is particularly... uh... applied to sounds, that's mostly poetry.

HR: Metaphors and...

Professor: Metaphors. Metaphors and the use of... some images to imply something when you mean something else which is also related closely related to the use of language. Aha. What else?

Li: Allusions?

Professor: Sorry?

Li: Allusions.

Professor: Allusions. You find allusions in any literary genre in any literary form. Now, the important thing now before we started checking

drama, is which terms, which devices are particular to drama? Which of them apply specially to drama? For example. Which ingredients are particular to drama?

Durante la segunda parte de la clase, el docente abordó ya directamente el análisis del texto literario. En principio, este abordaje mantuvo el tono técnico de la primera parte. Sin embargo, a medida que se desarrolló la discusión el profesor incentivó también a sus alumnos a realizar conexiones entre lo revisado en la clase y sus conocimientos previos, así como el desarrollo del pensamiento crítico.

En los siguientes apartados ofreceremos un análisis interpretativo de cómo el docente: (i) propicia el desarrollo de las competencias cultural y literaria de los estudiantes; (ii) funge como mediador entre el estudiante y el texto literario y (iii) posiciona sus puntos de vista en relación con la importancia de la literatura en la formación del docente de ILE.

Desarrollo de las Competencias Cultural y Literaria

Como ya se estableció el docente favoreció como su estrategia pedagógica dominante la clase activa, en la que prevaleció una interacción basada en preguntas y respuestas. Las preguntas provinieron sobre todo del docente hacia los alumnos, aunque en momentos específicos de la clase éste propició que los estudiantes realizaran sus propias preguntas para aclarar dudas: *"Okay? Alright, let's begin then, dealing with drama, before we continue: is there any question about... literary terms we find in*

drama?" Por esta razón, afirmamos que el tipo de argumentos predominantes en esta clase fueron los argumentos para regular la interacción, es decir, aquellos que el docente emplea para reducir la distancia social entre educador y educando, a través de recursos que buscan primordialmente hacer al estudiante corresponsable de su proceso de instrucción, lograr la buena disposición de los estudiantes tanto hacia al docente como hacia la clase, y de igual manera, lograr la identificación de grupo (Cros, 2003).

Incluso, desde el saludo, el docente emplea recursos que se relacionan con este tipo de argumentos para lograr la adhesión de su audiencia. Nos referimos específicamente al recurso *Captatio benevolentiae* el cual emplea para justificar ante su audiencia su ausencia durante la clase anterior.

Professor: Okay, Morning everybody. Umm, **sorry, for... for skipping our class last... Wednesday. It was just... sort of thing I should try to, you know, not to not get involved to I could not get rid of, to avoid,** [CAPTATIO BENEVOLENTIAE] it had to do with professional compromise, etcetera, etcetera.

En cuanto los recursos valorativos empleados por el docente para captar la empatía de sus estudiantes, en el ejemplo anterior, se puede observar que se emplean aquellos que tienen que ver con el dominio semántico de la actitud, específicamente los del subsistema del juicio, referidos a la sanción social "... It was just... sort of thing I **should** try to, you know, not to not get involved to, I **could not** get rid of...". Los modalizadores "*should*" y "*could*", tuvieron como función enfatizar la importancia de haber cumplido con un deber profesional que estuvo por

encima de su asistencia a clases. Cabe resaltar que esta fue la única vez que el docente usó este recurso en particular en esta clase, y lo hizo principalmente como muestra de cortesía a su audiencia, a quienes debía una explicación por la falta de clases anterior. Los siguientes ejemplos que presentaremos se enfocarán específicamente en los que ilustran el eje temático en el que nos centraremos en esta sección que es el desarrollo de las competencias tanto cultural como literaria.

Para regular la interacción el docente fue quien designó los turnos de participación en todos los casos. En algunas oportunidades formuló preguntas directamente a algún estudiante seleccionado al azar, y en otras realizó planteamientos para que voluntariamente alguien los respondiera. Sin embargo, incluso en este caso, cada participante debía esperar a que el derecho de palabra le fuera otorgado. Las preguntas, además de organizar los modos de participación, cumplieron con otras funciones, tales como, propiciar la autocorrección, la autorregulación, la reflexión y la reformulación del pensamiento del estudiante (Cros, 2003).

Los ejemplos que siguen, están orientados a ilustrar el uso de los argumentos para regular la interacción, así como el uso de los recursos valorativos que articulamos en nuestro modelo de análisis. Sin embargo, aclaramos una vez más, que a medida que profundicemos en el análisis de los temas, encontraremos ejemplos en los que tanto los recursos argumentativos como los valorativos se mezclan en una misma intervención del docente.

En aras de facilitar la lectura, resaltaremos de aquí en adelante, en cada extracto, las estrategias argumentativas en negrilla y los recursos valorativos los subrayaremos. De igual modo, entre corchetes señalaremos específicamente cada estrategia y/o recurso.

Professor: (...) **Okay, let's begin working.**
[APÓSTROFE] **Uh, before we start analyzing, I suppose you have been reading,** [PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS] which is the first step, the first necessary step [MONOGLOSIA]. **But before we start analyzing... drama, there are some questions we have to ask.** [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [APÓSTROFE] **And the first question I already asked last session. We were talking about, literature, we were talking about different genres and we were saying, we were checking, what is the central ingredient in drama?** [APÓSTROFE] [MONOGLOSIA] Which is?

Be: Speech.

Como puede observarse el docente a partir de la modalidad elocutiva, manifestada a través de los pronombres en inglés *we, us* (en *let's*), aludió directamente a los estudiantes a través del recurso argumentativo del apóstrofe y señaló a los mismos los aspectos a cubrir durante esa sesión y a los que debían prestarle atención. De igual modo, utilizó esta modalidad enunciativa para aludir a un conocimiento anterior compartido con los estudiantes (presuposición de conocimientos): "*The first question I already asked last session. We were talking about, literature, we were talking about different genres...*" Con esto no solamente ubicó al estudiante respecto a los aspectos a cubrir en esa sesión, sino que además los responsabilizó sobre los conocimientos

que debían haber adquirido, o que tendrían que adquirir durante dicha sesión.

Por otro lado, con la frase "*before we start analyzing, I suppose you have been reading , which is the first step, the first necessary step*" el docente posicionó sus puntos de vista respecto al proceso de análisis de un texto literario a través de un enunciado monoglósico que no admite discusión: 'supongo que leyeron, lo cual es el primer paso, el primer paso necesario'; con esto, el docente hizo referencia a conductas deseables que se esperan de los estudiantes como corresponsables de su proceso de formación, como la preparación, lectura previa e investigación del material a discutir durante la clase, y que el profesor, a través de su discurso las dio por sentadas.

Asimismo, la pregunta con la que terminó esta intervención "*and we were saying, we were checking, what is the central ingredient in drama?*" se evidencia también un enunciado monoglósico, el cual es intensificado a través del adjetivo *central*, con lo cual se gradúa el enunciado a través del foco. En la pregunta, se da a entender que solamente hay una respuesta posible que no admite opciones diferentes.

El uso de recursos basados en la solidaridad como el apóstrofe, la identificación de grupo y la presuposición de conocimientos se observa también en el extracto que sigue:

Be: Speech.

Professor: Speech. **Notice we did not use the traditional term.** [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]
The traditional term should be something like

conversation, dialogue, [ATRIBUCIÓN:
DISTANCIAMIENTO]

but, remember that we were saying...[APÓSTROFE]
that, sometimes in drama we find monologues;
and then, that is speech, because something
that is speaking we shouldn't consider that
a dialogue, can we? [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO/
APÓSTROFE] [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

It's two different aisles; but, umm, but... it
is... philosophically speaking it is a
dialogue, because it is two different things
[MONOGLOSIA]<unintelligible> one person, but
for technical purposes in linguistic terms
it is only one person, so it is a monologue,
and then we concluded it is speech.
[APÓSTROFE] [MONOGLOSIA] Umm... how do we call
that in linguistics? In grammar? Specially if
we consider Halliday? If we consider... umm...
Stratificational grammar? [PRESUPOSICIÓN DE
CONOCIMIENTOS] [MONOGLOSIA]

Esta intervención del docente, mucho más larga que la de la estudiante, surgió de la pregunta que el docente formuló en el extracto anterior. En este extracto, el docente continuó refiriéndose a un conocimiento anterior compartido con su audiencia. Una vez que obtuvo la respuesta esperada, intervino de manera más extensa para proveer definiciones, ejemplos y una explicación más técnica sobre el término discutido.

De igual forma se evidencia el uso de recursos lingüísticos que tienen que ver con el dominio semántico del compromiso; en este caso, se valió de recursos de extra- e intra- vocalización, así como de expansión y contracción dialógica, que son propios de la heteroglosia: "Notice we did not use the traditional term. The traditional term should be something like conversation, dialogue..." (extra- vocalización) "...remember that we were

saying... that, sometimes in drama we find monologues;" (intra- vocalización). El uso del adverbio "sometimes" mitiga el foco o la fuerza de la afirmación. Con este tipo de enunciado el docente aportó explicaciones que iban orientadas a reforzar el conocimiento de los estudiantes a partir de la terminología técnica que caracteriza al teatro, utilizando, en cierto modo, el conocimiento sobre el lenguaje que se supone que los estudiantes dominan.

De igual modo se observa el uso de enunciados de contracción dialógica: "because something that is speaking we shouldn't consider that a dialogue, can we?" Con este tipo de enunciados, el docente posicionó sus puntos de vista, y a la vez, involucró al estudiante haciéndole entender que debía compartir la misma posición.

En la pregunta con la que finalizó su exposición, se evidencia, de igual forma, un enunciado monoglósico que no admite divergencia en las posiciones, puesto que se espera una respuesta en particular: "Umm... how do we call that in linguistics? In grammar? Specially if we consider Halliday? If we consider... umm... Stratificational grammar?"

Esta combinación de estrategias argumentativas y recursos valorativos se repite frecuentemente durante esta fase de la clase en la que el docente apunta a verificar que los estudiantes manejan un mínimo de convenciones referidas al teatro. Obsérvense los siguientes ejemplos:

Professor: Okay, now, I was asking you to check the glossary. If **you checked the glossary, the general glossary,** [APÓSTROFE] there are terms which apply to any genre. Any genre. Okay? [MONOGLOSIA] Give me one example, one device, one term which applies to any genre. Which we find in any form of literature. In any genre.

Ri: Images.

Professor: Images. They apply to anything.
[MONOGLOSIA] What else?

Ja: Assonance?

Professor: Assonance; it can be found in anyone, but it is particularly... uh... applied to sounds, [MONOGLOSIA] that's mostly poetry.

...

Li: Discourse?

Professor: Discourse? **What kind of processes? What kind of process... is... speech?** ,
[PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS] It is definitely not a material process. [MONOGLOSIA]
What is it?

En los extractos anteriores se evidencia cómo el docente señalaba aspectos técnicos que el estudiante debía manejar, especificando (una vez más) que se trataba de un conocimiento que ellos también manejaban, puesto que ya lo habían discutido conjuntamente con anterioridad o que por lo menos, debían haber preparado para la clase. De esta forma el profesor procuró la adhesión y además advirtió a su audiencia sobre la importancia de la terminología. El uso frecuente de recursos monoglósicos responde al hecho de que la discusión se sustenta en definiciones estandarizadas de un glosario de términos.

Professor: The playwright. So, the actors are just some kind of middle man [CONSIDERACIÓN] between the playwright and you. But there is another ingredient **we very frequently forget.** [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] The playwright produces a play, sure. The audience sees the play, but there is another person in between. **Another person we never see.** [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]

En este ejemplo, se puede observar que el profesor mitiga sus valoraciones en sus enunciados cuando los

mismos pueden representar afirmaciones que pueden ser debatidas "just some kind of middle man". En cuanto a la argumentación emplea el uso del nosotros, "we" en inglés, para señalar conductas erróneas que son muy fáciles de cometer cuando se estudian ciertos términos técnicos relacionados con teatro, involucrándose él mismo en el grupo con lo que en cierto modo cumple con una forma de cortesía verbal

En el siguiente extracto, por otro lado, se aprecia una combinación de recursos relacionados con los dominios semánticos del compromiso y la actitud en un mismo enunciado. Esto quizás se justifica en el hecho de que el docente sustenta su apreciación en lo que él percibe que es común a muchas personas, y por tal motivo, realiza una alta inversión en su enunciado: "Because, reading drama is not very interesting, is not very attractive". En esta afirmación destaca también el uso del adverbio "not very" para disminuir la fuerza de los adjetivos que emplea el docente para realizar su valoración y dejar asentada su postura.

Professor: A Midsummer... Night's Dream. There are many. Notice the second you mentioned was Romeo and Juliet. **We know Romeo and Juliet. There are many things we forget about Romeo and Juliet** [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] in fact, I very much... doubt, that any of you has read Romeo and Juliet complete. [PROCLAMACIÓN-PRONUNCIAMIENTO] Why? Because, reading drama is not very interesting, is not very attractive, [PROCLAMACIÓN-COINCIDENCIA/ APRECIACIÓN: CALIDAD] **we prefer to see drama performed.** [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO/ PROCLAMACIÓN-COINCIDENCIA] Now, if you remember Romeo and Juliet **there are things we forget.**

[IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] The story develops in about... three or four days. The whole story which looks like a year or something, [CONSIDERACIÓN] is two or three days. Romeo and Juliet are teenagers; they are about 15 or 17 years old.

Con los recursos argumentativos basados en la complicidad, pertenecientes también a las estrategias de argumentación que se emplean para regular la interacción, el docente fomentó espacios para el desarrollo de la competencia cultural al igual que la literaria. Sin embargo, con este tipo de recursos nuestro informante apeló de forma más directa a las emociones de su audiencia, sobre todo a través de la ironía.

Professor: When you see a film when you see a play. Who is talking to you? Who is talking to you?

Ja: No one.

Professor: No one? **So you go there and you listen to nobody? There are no words and nothing...?** [IRONÍA]

Students: There are characters. The actors

Professor: The actors are performers. The question is who is talking to you?

IC: The play.

Professor: **The play doesn't talk. Does it?** [IRONÍA]

HR: The playwright.

Professor: The playwright. The playwright is talking to you.

Con los ejemplos seleccionados, podemos observar que el docente, además del desarrollo de competencias, incentivó a los estudiantes a "adueñarse" de la terminología que le permitiría realizar un análisis más técnico y más preciso del texto literario. Durante la entrevista, cuando se le preguntó al profesor respecto a la importancia de que un docente de inglés conozca o domine esta terminología

técnica, que es más bien propia del área de la literatura, sustentó sus puntos de vista de la siguiente forma:

Profesor: Mira, el hilo conductor de eso es...un tercer objetivo, y es '**date cuenta de que la terminología... que parece una cosa antiséptica** [APRECIACIÓN: IMPACTO]
de laboratorio, te va a ser útil en la parte práctica, [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]
que es, meterse con el cadáver'. Digo yo en términos médicos, pero o sea, esta es la instrumentación de patología y esta es la autopsia [REFERENCIA AL BENEFICIO]

¿Cómo esto se usa aquí? Entonces, al principio de la clase, estaban esos términos, que son básicamente teatro, ¿por qué? porque estamos estudiando teatro. [REFERENCIA AL BENEFICIO]
Recuerda que les dije que [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] **así como esos términos son teatro, hay términos que aplican a la literatura, y que no los podemos dejar por fuera: metáfora, símbolos, etcétera. Esos... esos términos son cosas que aplican a cualquier texto literario.** [MONOGLOSIA]

Para sustentar esta revisión de términos técnicos el docente recurrió a estrategias argumentativas para articular los razonamientos. Por un lado, utilizó estrategias basadas en el argumento del modelo para justificar la utilidad de la terminología en un análisis hipotético de un texto literario, estableciendo una relación causa- efecto: es necesario aprender los términos porque son útiles para el análisis. Finalizó con argumentos de autoridad para dar un refuerzo teórico a su razonamiento inicial. De lo dicho por el docente se desprende que el aprendizaje de estos términos es relevante para que el estudiante pueda cumplir con las

exigencias del curso. En cuanto a los recursos valorativos, podemos observar que el profesor emplea aquellos que presentan su postura como irrefutable al ser perspectivas que son compartidas por una mayoría, o que se señalan como hechos, los cuales no son discutibles. Sin embargo, también resalta el empleo de valoraciones que se relacionan con la actitud, lo cual demuestra que aunque en nuestro modelo de análisis agrupamos estos recursos valorativos con las estrategias argumentativas que consideramos más afines, dada la naturaleza del uso del lenguaje, siempre es factible que surjan otras posibilidades. En el siguiente extracto de la entrevista se ejemplifica nuestro planteamiento anterior:

Entrevistadora: ¿Es tan importante la terminología? ¿La terminología propia de la literatura? ¿Enseñárselas a los estudiantes de inglés?

Profesor: Sí y no, sí y no. Yo creo que más que, más que, para el estudiante, más que su ejercicio, yo creo que es importante, y de allí que sea abiertamente egoísta. [JUICIO: TENACIDAD] Es importante para que la clase de literatura se desarrolle con la mayor fluidez y facilidad posible [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

¿por qué? porque el manejo de términos, por ejemplo, o el manejo de terminología de enfoques, por ejemplo, esté...si se maneja bien, [JUICIO: CAPACIDAD] como una convención lingüística, en ese contexto entre los estudiantes y nosotros, hace que la relación estudiantes-alumnos, alumno-alumno, alumno-profesor, sea más rápida, sea más directa. [REFERENCIA AL BENEFICIO] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

Si cada vez que yo voy a hablar de una metáfora, voy a decir 'vamos a buscar comparaciones que no sean explícitas, pero que involucren dos elementos...' y si yo todo eso lo puedo sustituir con la palabra metáfora, estoy facilitando el trabajo de clase. [INCOMPATIBILIDAD-RECIPROCIDAD] A lo mejor esa palabra, más nunca le va a servir en su ejercicio profesional. A lo mejor más nunca llega a decir metáfora en una clase de inglés, [CONSIDERACIÓN] pero para que su aprendizaje de literatura que va a aplicar a la clase de inglés sea lo más rápido posible, lo más exitoso, [APRECIACIÓN: CALIDAD] lo más fructífero, lo más útil, tenemos que facilitar el trabajo del aula de literatura. [REFERENCIA AL BENEFICIO] [JUICIO: CAPACIDAD]

Entonces la terminología, el glosario, es clave, más allá de cosas que podrían plantearse a nivel tradicional: ' Esto es para su cultura general, y para que usted sea una persona bien educada, y todo lo demás' [CITA POLIFÓNICA] [MONOGLOSIA]

Al igual que en el ejemplo tomado de la entrevista, el profesor estableció la importancia de un manejo mínimo de las convenciones literarias a través del uso de los argumentos del modelo. Como puede observarse en el ejemplo anterior y en el extracto que sigue, con este tipo de estrategias el docente proveyó razones por las que resulta deseable o beneficioso desarrollar ciertas competencias o, en este caso, adquirir determinados conocimientos.

...So, the same, situation, the same concept applies to glossaries. **The importance of a glossary is, we agree on the meaning of something. So, when I use a literary term I don't need a long explanation.** [REFERENCIA AL BENEFICIO] I say metaphor, and immediately in your brains there is 'aha, it is a comparison in which there is... with no explicit comparison

but it's, etc., etc., etc...' So the glossary serves the purpose of... facilitating communication. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

En el siguiente ejemplo, el docente empleó recursos que hacen referencia a la incompatibilidad y a la reciprocidad. A través de estos recursos el docente resaltó la importancia de que los estudiantes, como futuros educadores, potencialicen el uso de sus competencias.

Professor: ...Common people, the average audience would see the play and that's it. [JUICIO: NORMALIDAD] It is entertaining or not, that's it. [APRECIACIÓN: CALIDAD] **But you are not the average.** [INCOMPATIBILIDAD] **You are going to teach English; you are teaching right now. So, you handle this from a different perspective.** [RECIPROCIDAD]

You are not going to give your students your analysis of... whatever literary work you are giving [INCOMPATIBILIDAD]. **But you organize your class so that the analysis would be adapted to your students, to your class, to your objectives to your course.** [INCOMPATIBILIDAD]

Just in the same way, the director, manipulates the play. [JUICIO: ESTIMA SOCIAL]

And the playwrights sends a message. When you give your students a piece of literature, there is a message there. [JUICIO: ESTIMA SOCIAL]

En cuanto a los recursos valorativos a partir de los que el docente construyó la argumentación anterior, podemos apreciar cómo los mismos se relacionan con el dominio semántico de la actitud antes que con el compromiso. Al presentar a los estudiantes conductas deseables o modélicas el docente emite *juicios* respecto a aquellos comportamientos que son deseables en un profesor de inglés.

Algunos ejemplos, sin embargo, deben ser analizados con cuidado. Al plantear el docente lo que haría una audiencia común al leer un texto literario (o en el caso que ilustra el ejemplo, ver una película), el profesor emplea el *patrón de normalidad* para ejemplificar lo que un docente de inglés en formación **no** debería hacer, que es actuar como dicha audiencia, dado que se supone que el docente de inglés debe desarrollar unas competencias diferentes de la *gente común* para analizar y emplear los textos literarios en clases. Asimismo, cuando el profesor afirmó que un director de teatro manipula la obra, empleó el verbo manipular con una connotación positiva, lo cual se evidencia al terminar su enunciado estableciendo un paralelismo entre el director que manipula la obra, el autor que envía un mensaje a través de su texto, y el docente que debe organizar su clase adaptándola a las necesidades de sus estudiantes.

So, if these four terms... three, are not clear now, the rest of the study can be complicated; [APRECIACIÓN: COMPLEJIDAD] because they are the basic terms dealing with drama. [INCOMPATIBILIDAD]

En este otro ejemplo, por otra parte, se observa cómo a través de una valoración de actitud, el profesor establece una relación- causa efecto entre una conducta incompatible, no dominar los términos literarios, y las consecuentes complicaciones que implicaría en el análisis, el cual queda matizado con el uso modalizador de la expresión "can be". De esta manera, el profesor justifica a sus estudiantes la necesidad de poseer y desarrollar un

conocimiento técnico que les facilite el trabajo en el curso.

You're not going to understand. No, we may understand, you may understand, but... it's not going to work. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]
It is not going to work. [INCOMPATIBILIDAD]
Have you got a boyfriend or a girlfriend? ... Umm, if you do, you need to trust that person, you need to trust that person. Mostly. Mostly, not all the time [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]
[RECIPROCIDAD] Now, why? ... Chances are that you will spend most of your time not with that person, so if you are not with that person and you disbelieve you distrust, you are going mad, you will go mad, you see? [INCOMPATIBILIDAD] ...
Then you go jealous, and your life becomes miserable. So you need to believe in this person. [INCOMPATIBILIDAD] [AFECTO: INFELICIDAD]

Now, if you stop believing, what do you do? You break up. Why? Because you cannot carry out a relationship with a person you don't believe in anymore. [INCOMPATIBILIDAD] [JUICIO: SANCIÓN SOCIAL]

You see? The same thing happens with literature. When you take a book, whenever you come into a film, whenever you come into a poem or a novel or a book, the first thing you want to do is Okay, let's take it, let's read. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [REFERENCIA AL BENEFICIO]] I know this is fiction, let's see what it has to tell me. So what do you do? You suspend disbelief. [RECIPROCIDAD] Why? Because in the bottom of your minds, we know that literature represents reality. [MONOGLOSIA]

Some reality is there, and this reality maybe underline may be implicit. [APÓSTROFE]
[MONOGLOSIA]

En este extracto, podemos observar una mayor riqueza tanto de argumentos del modelo, mezclados incluso con el

apóstrofe (argumento de solidaridad) como de recursos valorativos para establecer conductas que son deseables/indeseables al realizar un análisis del texto literario. El ejemplo anterior resalta la importancia que tiene la suspensión de la incredulidad (o la realización de un contrato de fictivización) para la comprensión e interpretación de un texto literario. Para ello, establece una analogía entre aceptar los planteamientos de un texto literario y confiar en una pareja. De este modo, el docente busca obtener la adhesión de su audiencia al vincular lo desarrollado en clase con la cotidianidad del estudiante haciéndolo así más significativo para estos.

Aunque no se trataron de los recursos dominantes en la clase, encontramos en el discurso docente varios enunciados en los que se emplean argumentos que están basados en la autoridad. A pesar de que la teoría indica que son argumentos empleados para establecer una distancia social entre el docente y el estudiante, su función en la estructura general de la argumentación de este profesor es la de ofrecer refuerzo teórico, e incluso técnico a sus planteamientos. El docente utilizó de manera más frecuente la cita polifónica.

Professor: ...Now, what is the relevance of this part of the conversation? [MONOGLOSIA]

The relevance is... that even when we see nobody between the actors and you, there are two people, at least, there are two people there who are involved with the idea, and you don't notice, very frequently. [CONSIDERACIÓN] **They are the playwrights and the director.** [CITA POLIFÓNICA]

...

Now, drama has to do with representing reality on stage. [MONOGLOSIA] Whether it is tragic or comic that's a different business, we don't care. [MONOGLOSIA] Tragedies are tragic and comedies are comic. [MONOGLOSIA] Can we use other adjectives? Sure. [HETEROGLOSIA] Umm.. Ma says tragedies are sad. Dreadful. Depressing. They maybe upsetting at some point. [ATRIBUCIÓN:DISTANCIACIÓN] But comedies are entertaining, they are funny. They are humorous. [MONOGLOSIA] If this is clear, the rest should not be so complicated. [PROCLAMACIÓN-RESPALDO] You see? Now remember this is classical... drama. [MONOGLOSIA] Today, we can find tragedy and comedy in the same play. [CONSIDERACIÓN] [CITA POLIFÓNICA]

En el extracto seleccionado podemos observar que la cita polifónica se acopla de manera natural con los diferentes recursos y categorías que están relacionados con el dominio semántico del compromiso. Específicamente con aquellos enunciados heteroglósicos de extra-vocalización que son los que reconocen la existencia de voces y posturas alternativas. De igual manera, en dicho extracto, se pueden observar enunciados monoglósicos con los que el docente le da mayor contundencia a sus afirmaciones.

Asimismo, este tipo de enunciados, se presentó cuando el profesor se concentró en el desarrollo de la competencia cultural, como se evidencia en el siguiente ejemplo en el que el profesor explica a los estudiantes aspectos de la sociedad británica que a la vez, se repiten en otros lugares del mundo contemporáneo:

High society; which part of society? In English, they would use the term, *intelligentsia*, and *intelligentsia* has nothing to do with intellectual capacities. [ATRIBUCIÓN- DISTANCIAMIENTO] We are talking

about... the highest, cultural, layer of society.
 [PROCLAMACIÓN- PRONUNCIAMIENTO] There is
Venezuelan intelligentsia, there is Colombian
intelligentsia, there is Latin American
intelligentsia, there is British
intelligentsia. It has to do with specific
societies. [MONOGLOSIA] In the British society,
 British intelligentsia, 100 years ago, they
 decided that London was the place where you
 would study if you wanted good education.
 [HETEROGLOSIA] [CITA POLIFÓNICA]

En el ejemplo anterior, la voz del profesor se diluye en la de varios enunciadore con el fin de ofrecer a sus estudiantes, de una manera "objetiva" información relevante sobre la cultura meta. Por otro lado, el docente propició también la comparación entre la cultura de la sociedad británica y la propia, lo cual se corresponde con los objetivos del programa.

Entre los recursos basados en los argumentos de autoridad, los que surgieron con menos frecuencia durante la clase, e incluso, durante la entrevista fueron los que hacen referencia a la propia autoridad y los denominados como citación de autoridad. Esto quizás se explica en el hecho de que en la especialidad en la que se desarrolla la práctica educativa de este docente, enseñanza de la literatura en inglés, el conocimiento proviene de múltiples y variadas fuentes.

La citación de autoridad es empleada durante la clase, con el fin específico de aportar información que ayudase al estudiante a comprender la importancia del director en las decisiones que se toman en el desarrollo de una obra. En el siguiente extracto el profesor ilustra cómo un director fílmico re-interpretó la obra de Shakespeare

Romeo y Julieta y la adaptó a una versión más contemporánea y actual.

Professor: ... And, the interesting thing about this version is that the director decided to make it closer to the audience, [ACTITUD: APRECIACIÓN] [PROCLAMACIÓN: COINCIDENCIA] to contemporary audiences. So it would be much easier for you to understand the use of guns, instead of knives or swords. Umm... cars instead of chariots, etcetera. So, the director makes decisions. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD]

El posicionamiento de los puntos de vista del profesor respecto a este tema queda evidenciado en la evaluación de la película como "interesante", la cual es una valoración que deja entrever la actitud favorable del profesor hacia la película. Asimismo, esta actitud favorable queda evidenciada en los enunciados de proclamación y atribución que empleó para analizar el trabajo del director en el film, los cuales quedan intensificados a través de la gradación a través de la fuerza con el uso de formas comparativas y el adverbio "much" "...the director decided to make it closer to the audience..."; "... So it would be much easier to understand the use of guns...".

En cuanto a los argumentos que hacen referencia a la propia autoridad, los mismos surgieron en el discurso docente en momentos muy concretos y de manera matizada a través de modalizadores como "would" que sirvieron para reducir la imposición del criterio del profesor. Especialmente cuando se produjeron el tipo de valoraciones que se asocian con la heteroglosia, en los que el docente deja espacio o apertura para voces o enunciados distintos del suyo. En el extracto que sigue, el docente ofreció una

recomendación, ver una película que consideraba de excelente calidad, y que por lo mismo era relevante, pero ofreciéndole a su audiencia la opción de decidir por sí misma si vería la película o no. De igual modo, como se trató de una recomendación personal, el docente aportó valoraciones que eran abiertamente opiniones.

Professor: Umm... I would recommend you, if you have a chance, I would recommend you to see this film [INTRA-VOCALIZACIÓN] by Di Caprio and this other girl I can't remember her name. [PROPIA AUTORIDAD] Umm... it is a wonderful, a wonderful version. [APRECIACIÓN: CALIDAD] It takes place in Canada, and there are these two big families <unintelligible> and having economical power, political power, so you know Juliet are contemporary characters.

En esta clase, los argumentos del poder, emergieron principalmente para imponer orden y organización en los turnos de palabra. De igual manera para obligar a los estudiantes a participar en la clase. Las preguntas, que en una clase tienen una función reguladora y directiva, fungen también como mecanismos a través de los que el docente impone puntos de vista (con preguntas, que por ejemplo, sugieren la existencia de una respuesta específica) y patrones de conducta. Sostenemos que cuando un docente realiza una pregunta, la fuerza ilocutiva de la misma reside en la obtención de una respuesta (preferiblemente la correcta), es decir, en su efecto perlocutivo, lo cual puede considerarse entonces como una orden y también como una imposición. En la mayoría de los casos, estos argumentos, planteados como preguntas se presentaron como órdenes implícitas, tal como se evidencia en el ejemplo que sigue:

...How do we notice the director's influence... in the play? How do we notice that? [ORDEN IMPLÍCITA]

Lu: By the way he organizes, light music...

Professor: The way he organizes music, light, etcetera, props. **What else? What else?** [ORDEN IMPLÍCITA]

There are some crucial ingredients.
[APRECIACIÓN: VALUACIÓN]

Se observa que aunque el profesor no compelió específicamente a ningún estudiante a dar una respuesta, la pregunta la realizó con la expectativa de que alguno de ellos ofreciera una réplica. Por otra parte, cuando la respuesta se produjo, el docente dio a entender que todavía su cuestionamiento no había sido completamente respondido y persistió en preguntar: "what else?" agregando además que existían algunos ingredientes **cruciales**, que formaban parte de la respuesta y que esperaba que fueran provistos por los estudiantes. De esta manera, a través de la insistencia del profesor al preguntar ¿qué más? estableció de manera impositiva un foco que los estudiantes en apariencia no habían percibido en aquel momento todavía.

En resumen, en cuanto al desarrollo de las competencias cultural y literaria en la clase observada, destacan los siguientes aspectos:

- 1) Los argumentos del docente para desarrollar la competencia literaria apuntaron, principalmente, a que el estudiante se hiciera consciente de la importancia que tiene para ellos poseer un dominio básico de la terminología que les permitirá realizar un análisis sistemático del texto literario que cumpla con los requerimientos del curso.

- 2) Por otro lado, el desarrollo de la competencia cultural se planteó a partir de argumentos y valoraciones con los que el docente vinculó lo discutido en clases con la cotidianidad del estudiante y con su propia praxis docente. Para ello, utilizó ejemplos que apelaron al conocimiento previo de los estudiantes y valoraciones con las que posicionó sus puntos de vista sobre lo que considera que son conductas modélicas.
- 3) La función de las preguntas como medio de interacción fue crucial, ya que a través de las mismas, reguló y organizó los turnos de palabras, indagó sobre los conocimientos y dudas de los estudiantes y también posicionó ideas y afirmaciones.

Esto último lo afirmamos con base en lo observado en clase, pero igualmente en lo establecido por el docente mismo en la entrevista, específicamente cuando evaluó su rol como moderador de la clase. En el extracto que sigue, podemos observar que el docente se percibe como un regulador de la interacción, que propicia las condiciones y los insumos adecuados para que se produzca la participación de los estudiantes más que como un proveedor de conocimientos o un facilitador de competencias. Para plantear este punto de vista, utilizó recursos argumentativos que articulan los razonamientos junto con valoraciones propias del dominio semántico del compromiso. Quizás para respaldar sus puntos de vista con objetividad e imparcialidad.

Esta función, desde su perspectiva, involucra también facilitar las condiciones más adecuadas para que el estudiante realice su propio análisis de manera que cumplan

con los requerimientos del programa. Para concluir esta sección, presentamos un extracto de nuestra conversación con este docente.

Profesor: Quizás, aprovechando esa palabra, regulación, quizás sea una cuestión de regular tiempo y espacio. [CONSIDERACIÓN] A ver, **la clase tiene un contexto limitado. Tiene un número de horas en un sitio específico, por lo menos dentro del... del currículo tradicional hasta ahora porque ahora cuando hablamos de contextos de enseñanza virtuales y contextos no formales y lugares que no son precisamente el aula, pero si tomamos el aula como el punto de referencia hasta ahora, hay un límite, o sea esa clase es de las 8:00 a las 10:00 en el aula 847; entonces para aprovechar al máximo ese contexto, dentro de esas limitaciones, moderar... en ese sentido, regular** ¿Okay? [CITA POLIFÓNICA] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

Claro están las otras limitaciones que son más amplias, pero que existen, o sea, ¿el semestre tiene cuántos días? ¿Cuántas sesiones de clase? ¿Cuántas se dedican a evaluar? ¿Cuántas a revisar evaluación? ¿Cuál es el tiempo hábil que realmente te queda? [CONSIDERACIÓN] Y si tú no tomas en cuenta eso pues no cubres, no logras los objetivos que tienes planteados en un programa ¿no? [INCOMPATIBILIDAD]

En la siguiente sección, analizaremos con mayor profundidad el papel del docente como mediador en la construcción de la interpretación del texto literario.

Construcción de la Interpretación del Texto Literario

El segundo aspecto de importancia desarrollado en la clase observada fue el análisis del texto literario.

Basándose en el mismo formato dialogal al que hicimos alusión en la sección anterior, el docente realizó una transición entre lo discutido durante la primera parte de la clase -la revisión de conceptos de teatro- y la segunda demostrando cómo dichos términos pueden emplearse para analizar la estructura de una obra literaria, en este caso, *The Hourglass*. Eventualmente abordó también otros aspectos que trascienden lo escrito en el texto o su estructura, entre las cuales podemos mencionar, el autor y cómo las experiencias de éste pudieran tener influencia en su obra, y el contexto histórico de producción del texto. Para esto, indagó una vez más acerca de lo que el estudiante había investigado en su proceso de preparación a esta clase. Posteriormente, centró la atención de los estudiantes en el lenguaje del texto y los mensajes sugeridos en éste. La revisión de la obra, en consecuencia, comenzó con una serie de preguntas por parte del docente, dirigidas a comprobar los aspectos mencionados con anterioridad:

Professor: Okay? Alright. So, the first play we're going to see just as an example we will see some others, but the first one we're going to analyze as an example is... The Hourglass... by... [APÓSTROFE]

Students: William...

Professor: William... Butler... Yeats. Okay? What did you learn about Yeats? [APÓSTROFE / ORDEN IMPLÍCITA]

Ro: He's Irish.

Professor: Irish...

En los ejemplos que ofrecemos a continuación se puede observar cómo el docente en su discurso pedagógico combinó

diferentes estrategias argumentativas y recursos valorativos para asistir al estudiante en su proceso de interpretación del texto literario con base en lo investigado por estos y en la orientación de sus preguntas. En este apartado, nos concentramos más en el análisis de la construcción de la interpretación del texto entre el docente y los estudiantes, a partir del modelo de análisis que hemos escogido, que en la identificación separada de los tipos de argumentos y recursos que prevaleció en la sección anterior.

Professor: (...) Okay? Now, we have been talking about, Yeats's life. [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]
What is the connection between the author, in this case, and the Hourglass? The work? What is it? [ORDEN IMPLÍCITA]

Ro: Well, it takes place in Ireland...

Professor: It takes place in Ireland? Does the play take place in Ireland? [ORDEN IMPLÍCITA]

Ro: Well, umm... the Fool is talking about places that are in Ireland.

Professor: Okay Listen to Ro, [APÓSTROFE]
the Fool mentions some places, these places are in Ireland, therefore, the action takes place in Ireland. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

IC: We don't know.

Este extracto, ejemplifica una vez más, la función reguladora de las preguntas del docente en clase. En primera instancia, como ya se ha establecido, las preguntas se emplearon para compeler a los estudiantes a aportar una respuesta sustentada, en este caso, en la lectura previa de la obra teatral y la información que los mismos hubieran investigado acerca de su autor. Al mismo tiempo, empleando

la modalidad elocutiva con el pronombre personal "we" el docente redujo o mitigó la imposición y la distancia social al hacer al estudiante, a través de su discurso, co-partícipe del proceso de la toma de decisiones en cuanto a los temas desarrollados y los turnos de habla. Por otro lado, con argumentos de solidaridad como el apóstrofe el profesor incentivó a los estudiantes a reformular sus conclusiones cuando así lo consideró conveniente.

Al aludir directamente a una estudiante a través del imperativo "...Listen to Ro" (escuchen lo que está diciendo), el docente, sin rechazar de manera directa lo que la estudiante dijo, se distanció de su afirmación, dándole a entender a su audiencia que posiblemente su planteamiento estuviese errado, y de esa forma los instó a proponer por sí mismos otras conclusiones alternas. De tal manera que, aun empleando argumentos para reducir la distancia social, el docente emplea su autoridad y su poder de manera discursiva para hacer prevalecer sus puntos de vista.

Asimismo, sus preguntas estuvieron orientadas a fijar la atención de los estudiantes en la terminología relacionada con el teatro, que fue revisada en la primera parte de la clase. Con lo que se observa un enlace con lo realizado durante el inicio de esta sesión.

Professor: (...) Okay, there is the first literary term you find in the play, is *dramatis personae*. Where does it come from?
[PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS]

Li: Latin?

Professor: Latin. Obvious. [PROCLAMACIÓN: COINCIDENCIA] *Dramatis personae*, what does that mean, what is *dramatis personae*?
[PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS]

Lu: Characters?

Professor: The list of characters in a play. So Personae is plural. The list of characters. [CITA POLIFÓNICA] [MONOGLOSIA] Is that the list of actors? No. Actors are complete persons, with a name and a family name, or something, but the characters are those people interacting in the play. [CITA POLIFÓNICA] [APÓSTROFE] **Even on the paper, they are the characters. Who are the characters? They're on the reading "The Wiseman and the Fool, some pupils, and the Angel the Wiseman's wife and two children." Are we going to find any more characters in that? No. In the dramatis personae you list of all the characters necessary.**

Now, you read the play, I suppose I wish, I hope. Why is this play curious? [APRECIACIÓN: CALIDAD] **I mean did anything call your attention? While reading the play?** [PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS]

Does it sound like an easy play to represent, on stage? [APRECIACIÓN: CALIDAD] **Why, Ro? Why does it sound easy to represent?** [APRECIACIÓN: CALIDAD] **To perform, why?**

Por otra parte, realizó preguntas que apuntaron a un objetivo más claro que fue llevarlos a fijar su atención en elementos específicos dentro y fuera del texto, tales como: el autor y su obra, el contexto en el que se produce el texto, el posible contexto que el texto sugiere, así como otros que se refieren específicamente a aspectos formales dentro de la obra, tales como: términos referidos al teatro, el lenguaje del texto, significados sugeridos, entre otros.

Professor: Okay, if you listen to IC, I suppose, you may come to the same question. It is strange. [APRECIACIÓN: CALIDAD] **Now, why does**

that sound strange to us? [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]

Ro: because we may think there might be
<unintelligible> far away, and...
<unintelligible>.

Professor: We are responding to a personal perspective. Present day, personal perspective.
[IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] Which, perhaps, was not the same perspective they had one hundred years ago. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] **One. Two we are referring to another culture, in a different place, in another moment.**
[MONOGLOSIA] **Why did he go to London if he was British? Even in the 20th century we found more complicated things, for example, people in India would travel to London for university education. I mean, is even more distant. It is far, far away. People in Hong Kong would go to London for education, why? Why? It is very, very far away. Why would they do that?**
[PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS]

El profesor, por otra parte, empleando recursos similares, incentivó a los estudiantes a participar de manera más activa en la clase, pidiéndoles a varios de ellos que leyeran algunos extractos seleccionados de la obra en voz alta. Esto con el propósito específico de enfocar la atención de todo el grupo en aspectos técnicos concretos de la obra (nombres de los personajes, notas al margen, etcétera), y elementos concretos del lenguaje que les permitiesen a los estudiantes, por un lado, comprender mejor la relación intrínseca que existe entre un idioma y la cultura de la que se deriva, y por el otro, aplicar los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación en el análisis del texto.

Professor: How can we explain the first line is made of fifteen lines? [APÓSTROFE] What is the difference? How do we interpret, how do we use the word line here? [CITA POLIFÓNICA]

Ri: Well, we can say in drama <unintelligible>.

Professor: Exactly! When you say one line, you do not mean one sentence or one line you mean what one character says at once. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] That is my first line, my second line, my third line. So the third line, in drama, takes 15 lines at the typography, at the print. Okay? Two different meanings for the same word [MONOGLOSIA]. [CITA POLIFÓNICA] The fool says Lu? [ORDEN EXPLÍCITA]

Lu: Give me a penny

Professor: give me a Penny. Now, this could be "Give me a penny "or "Give me a penny "or "Give me a penny "or... (uses different intonations for the same word) I mean, it is words, you see the importance of the director here? [CITA POLIFÓNICA] [CONSIDERACIÓN] Give me a penny and the Wiseman says, Ri. [ORDEN EXPLÍCITA]

En el proceso de análisis del texto realizado en la clase, el docente fungió como moderador, pero también como guía. Esto quiere decir, que en todo momento, el docente fue quien dirigió a través de sus preguntas el proceso de construcción del análisis hacia los aspectos que le interesaba destacar. Dichos aspectos estuvieron sobre todo orientados a cubrir las exigencias del programa en cuanto al contenido: revisión de términos relacionados con teatro, análisis de una obra, introducción a la literatura británica de los siglos XIX y XX, tendencias y corrientes en la literatura británica de los siglos XIX y XX (Durán, op. cit.). No obstante, en el proceso de mediación por parte del docente también se percibe que el profesor no

buscó ofrecer al estudiante respuestas o conclusiones definitivas, sino los “insumos” necesarios para que los mismos estudiantes construyesen sus respuestas. También destaca el interés del docente por incentivar a sus estudiantes a establecer conexiones entre lo realizado y su cotidianidad, así como a realizar una lectura crítica de la obra más allá de las exigencias del programa. Es por este motivo, que frecuentemente en su discurso, el docente no solamente obligó a los estudiantes a proponer posibles respuestas a sus planteamientos, sino que también los hizo parte de su propio discurso como suscriptores de sus ideas tal y como se evidencia en los ejemplos anteriores.

Sin embargo, en momentos concretos de la clase el profesor empleó también la modalidad alocutiva para de manera explícita incentivar al estudiante a reflexionar, por ejemplo, en la importancia de realizar una lectura crítica como se puede observar en el siguiente extracto:

Professor: (...) Why is this important? When you read a biography you have to read it critically. It is not just information, it is information you have to analyze. [MONOGLOSIA] [BENEFICIO] What is the connection between that biography and this work? [CONSIDERACIÓN] What is the connection between that biography and you, yourself? How does that biography apply to your context or not? How is that presented in a piece of literature or not? [APÓSTROFE] [CONSIDERACIÓN] (...)

Parte de los planteamientos anteriores los reafirma el propio informante durante la entrevista cuando se le pregunta cómo percibe el rol del docente como mediador o moderador de una clase de literatura:

Profesor: ¡Ah no, claro! Claro. Es más, yo diría que, para robarte la palabra, es más logístico, que académico, si se quiere.
[APÓSTROFE] [ATRIBUCIÓN]

O sea, se trata de no... No interferir en la creatividad del estudiante, en el genio, en la capacidad imaginativa, ¿por qué? Porque hay muchas cosas que vienen de los muchachos que uno no las está planificando y que es perfectamente válida y de ahí, de eso es de lo que uno se nutre, ¿no? [INCOMPATIBILIDAD-RECIPROCIDAD]

Entonces para que esa, si se puede decir, retroactividad se dé, tú tienes que dar flexibilidad. Entonces, sí, si quieres escoger esa palabra, quizás sea lo más... lo más cercano a lo que estoy diciendo, pues, una moderación más logística que académica. [REFERENCIA AL MODELO]

En el extracto anterior se puede apreciar que el docente hace alusión a conductas que no son deseables o compatibles con un profesor cuando éste hace las veces de mediador, como interferir o impedir que el estudiante desarrolle su proceso creativo, e incluso, no mostrar flexibilidad ante posibles argumentaciones que provengan de los estudiantes. Esto a pesar de que anteriormente el docente sentó de manera clara la importancia de que el profesor sea quien dirija y regule la interacción. Sin contar la frecuencia de la monoglosia en sus enunciados.

En este mismo orden de ideas, al preguntársele al docente si consideraba que las creencias particulares de un profesor tenían una influencia importante en el proceso de análisis de un texto literario, el mismo justificó sus opiniones utilizando argumentos para articular los

razonamientos y recursos valorativos que se relacionan con la heteroglosia. Estos últimos variaron dependiendo del grado de compromiso que el profesor tuviese con sus afirmaciones. En cualquier caso, se evidencia que para darle fuerza a sus afirmaciones el docente procura en algunos casos, distanciándose de manera "objetiva" de sus argumentos, ofrecer una explicación viable y razonada al hecho de que aun cuando se espera de que el docente incentive a sus estudiantes a pensar por sí mismos, sus propias apreciaciones inciden de manera determinante en el desarrollo del pensamiento del estudiante.

Profesor: No sí tiene. Sí tiene, pero una vez más es ambigua. Y es ambigua porque depende de muchos factores, [CITA POLIFÓNICA]
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

esto para variar es un asunto un problema multifactorial. [APRECIACIÓN: COMPLEJIDAD]
[CITA POLIFÓNICA]

Esté... está involucrada la formación del docente, o sea no es lo mismo, no vamos a utilizar nombres, pero no es lo mismo alguien que acabe de terminar su formación como profesor de literatura a alguien que tenga 25 años de ejercicio. Eso influye. Influye no solamente en la formación de juicios, en la apreciación de obras, etcétera, etcétera, sino en conocimientos. [CITA POLIFÓNICA]
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

Entonces ¿qué pasa? que muchas veces uno pareciera que está saboteando... el desarrollo de una clase y lo que estás buscando es que no se pierda tiempo porque ya sabes cómo se pueden desviar las cosas ¿no? [INCOMPATIBILIDAD- RECIPROCIDAD] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

Esto es ambiguo, [APRECIACIÓN: COMPLEJIDAD]
eso se puede confundir con imponer mi
criterio. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

Pero lo que pasa es que tú puedes haber pasado
por una experiencia similar, cinco, diez,
quince, veinte veces antes, entonces para
evitar que eso se vaya por otro lado tú la
cortas de una vez. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]
[INCOMPATIBILIDAD- RECIPROCIDAD]

Puede estar cometiendo un error, puedes estar
cometiendo un error de juicio, puedes estar
parando algo valioso sin saberlo ¿no? porque
ya eso no es predecible. [CONSIDERACIÓN]
[INCOMPATIBILIDAD-RECIPROCIDAD]

Es así como el docente justifica que tanto la gestión de los turnos de palabras como el control de los temas y elementos discutidos en clase estuviesen bajo su control total. Aunque reconoce la necesidad de que se generen espacios para que el estudiante pueda desarrollar creativamente su propio pensamiento, sostiene que en aras de ahorrar tiempo (y de este modo evitar desvíos que impidan cumplir con el programa), muchas veces es necesario que el profesor intervenga para reconducir las argumentaciones de los estudiantes y de esta manera evitar desvíos y digresiones innecesarias.

A medida que se avanzó en el análisis de la obra, se puede observar también que en el discurso docente se fueron mezclando los tipos de estrategias argumentativas y también los tipos de recursos valorativos.

You can call him anything you want to, but he
is not stupid. He's not foolish. [APÓSTROFE]
[JUICIO: CAPACIDAD]

He is not silly, in fact, [JUICIO: CAPACIDAD]

as Ro mentioned before, [APÓSTROFE] the Fool seems to represent and IC, at some point, Yeats alter ego.

Yeats' superman, according to psychoanalysis, Freud, etcetera. Okay? Like William Butler Yeats' highest thoughts are in the Fool. And Yeats old values, knowledge, in the Wiseman.
[CITACIÓN DE AUTORIDAD] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

Now, there are other characters. These are perhaps the two most important characters obviously, but there are some students, pupils; there are the Wiseman's children, family, and his wife. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] [CITA POLIFÓNICA]

Esta mezcla se hace más evidente cuando el docente realiza intervenciones más largas, como es el caso del extracto seleccionado. En este extracto, el profesor ofreció sus conclusiones respecto al significado del nombre de uno de los personajes, *The Fool*. En el ejemplo anterior se observa cómo el docente articuló diferentes clases de argumentos y valoraciones para aclarar que aun cuando en la actualidad, dicha palabras pudiera tener connotaciones negativas, en la obra su significado no está relacionado con la estupidez. Antes de esa aclaratoria final, el docente a través de argumentos de solidaridad, instó al estudiante a reflexionar acerca de su conocimiento de este término:

Professor: By the way, why do you think, Yeats uses the word fool? What does it mean in this place? *The Fool*. [APÓSTROFE]

Lu: I think... umm... the Fool is supposed to be a believer, so...

Professor: It is supposed to be...?

Lu: A believer. He believes in God.

Professor: A believer.

Lu: Yeah, and the wise man, doesn't believe in God and he is the wise man, so he calls the Fool a fool because he believes in God and...

Professor: Okay Maybe for the Wiseman, the fool is foolish because, the fool believes in God.
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

IC: Yes.

Professor: How do we interpret the word fool?

Ma. [APÓSTROFE]

Ma: The Wiseman considers...

Professor: No, no, no. Forget about the play.
[ORDEN EXPLÍCITA] When you think of the word fool, what is a fool? [APÓSTROFE]

Ma: They are not intelligent, they are not smart.

Professor: A fool is intelligent? [IRONÍA]

Ma: No, are not.

Professor: Ah, fools are not smart, they are not intelligent. [IRONÍA] [MONOGLOSIA]

Ro: I don't know I have always, uh... you know, believed that...uh... fools are people who... somehow know the truth, but they just decide not to face the truth. I mean, they decide to be uh...fooled?

Professor: They pretend?

Ro: They pretend? Yeah! It's like the people <unintelligible> it is like they accept that.

Professor: Okay Fools are not foolish but they pretend to be foolish and they know something we don't know... [MONOGLOSIA] [IRONÍA]

Ro: It is not that they pretend, it is that they decide to be fooled, they decide to believe, I mean uh...

Professor: I am going to ask you a more complicated question now. [APRECIACIÓN:

COMPLEJIDAD] **Why am I asking about the word fool?**
[PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS]

IC: Because there is a fool in the play.

Professor: **Because it is a word in the play.**
That is a good reason. [IRONÍA]

Ro: Yeah, there is like... uh... a name...

Professor: Aha, there is no name, but the Fool.
Ri.

Ri: We may have a misconception about the term.

Professor: **Because, we may have a misconception**
about the term. [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] **In the Anglo-**
Saxon culture, when I say culture, I am talking
about at least, 1500 years. In the Anglo-Saxon
culture, what is a fool? Aha, what is a fool?
What was a fool, originally, for most of the
Anglo- Saxon culture for ten centuries? What
was it? [CITA POLIFÓNICA] [ATRIBUCIÓN
DISTANCIAMIENTO]

Professor: **They used to be amusing.**
Entertainers. Now listen. The important thing...
is, in the Anglo-Saxon culture, the Fool, more
than a person, more than a character is an
institution. [PROCLAMACIÓN: COINCIDENCIA] **In**
every court there would be one or two or three
fools. This is so important for us to know, that
the fool had even privileges most people didn't.
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] **I mean, the**
Fool could tell the truth to the king and you
said is that a privilege? Yes, because remember
we're talking about absolute monarchies, and
the king or the queen they would have people
executed... because. [CITA POLIFÓNICA]
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

Como queda evidenciado en el extracto anterior, el docente como mediador de lectura procuró la participación voluntaria del estudiante, pero siempre apuntando a que estas intervenciones se produjeran de manera regulada

dirigiéndose hacia aspectos del texto que el docente decidió que eran importantes destacar. Dicho de otro modo, desde la perspectiva docente, las intervenciones pueden darse de manera más o menos espontánea, pero de ninguna forma, arbitraria. De esto se concluye que en cada pregunta del profesor siempre hubo una agenda, una motivación, un propósito que siempre estuvo dirigido al logro de los objetivos y al desarrollo de las competencias establecidas en el programa del curso.

De igual modo, en el proceso de interpretación de la obra, el docente se enfocó en propiciar espacios para que el estudiante reflexionara acerca de las realidades representadas en el texto y en cómo las mismas podían aplicar o no, relacionarse o no, con sus propias vidas a pesar de las diferencias culturales y de lenguaje. Para ello, empleó formas argumentativas que apuntaban a obtener una buena disposición de parte del estudiante, junto con valoraciones tanto de actitud como de compromiso que estuvieron dirigidas a predisponer favorablemente a su audiencia a sus afirmaciones.

So notice, there are life lessons here.

[APÓSTROFE] [MONOGLOSIA] **Do you see the difference between the average audience and the person who analyzes literature?**

[INCOMPATIBILIDAD- RECIPROCIDAD] [JUICIO: CAPACIDAD] **Do you see how an apparently harmless piece of literature can become a bomb?**

[APÓSTROFE] [APRECIACIÓN: VALUACIÓN]

...Can you see the power of literature in your hands as a teacher? [BENEFICIO] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

If you take literature to your classes? Do you notice? Are you aware of your responsibility as a teacher? [APÓSTROFE] [JUICIO: INTEGRIDAD]

<pause> If you haven't, it is about time.
[APÓSTROFE] [JUICIO: INTEGRIDAD]

Los recursos argumentativos basados en la complicidad, de igual modo, fueron empleados para lograr la buena disposición del estudiante, y además para aligerar el nivel de tensión que puede suscitar la formalidad de un contexto educativo formal. A través del humor, el docente captó la atención de los estudiantes hacia elementos culturales que se evidenciaban en el texto a través de su estructura y su lenguaje.

Professor: (...) Yes, because remember we're talking about absolute monarchies, and the king or the queen they would have people executed.. because. Why? Because. [CITA POLIFÓNICA] He executed Lu, why? Because he is late for class today. [AFECTO: INSATISFACCIÓN] [IRONÍA] And this, this would not be discussed, there was not law for the king's word. [CITA POLIFÓNICA]

A través del análisis de la obra, el docente utilizó argumentos que iban dirigidos a ejemplificar conductas o competencias que son necesarias que desarrolle el estudiante para realizar una interpretación sistemática, organizada y objetiva del texto. Aunque frecuentemente recurrió a argumentos del modelo, como señaláramos con anterioridad, se evidencia en el discurso del profesor una mezcla de recursos con los que buscó acercar al estudiante a sus planteamientos, pero además hacerlos pensar críticamente.

Ro: And he used to write a lot about existence and some <unintelligible> the idea of the existence about God...

Professor: How religious ideas, metaphysical world... etcetera. **Now listen to this, this is important. When you speak for academic purposes. When you write for academic purposes. You have to be very careful on the words you select.** Ro said, he's very popular. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] **You see, this is a statement. [REFERENCIA AL MODELO] How many of you had never heard about Yeats before? So, if he is very popular, how is it you didn't know about him? [APÓSTROFE]**

Ah! Because he is not popular in Venezuela, you see? And that's a problem. You may be very popular in Great Britain. In the UK, and perhaps in Europe... Uh... you see?... [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

Professor: (...) **So, be careful [ORDEN EXPLÍCITA]. Why is this important? [PROCLAMACIÓN: COINCIDENCIA] When you read a biography you have to read it critically. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] It is not just information, it is information you have to analyze. [REFERENCIA AL MODELO] [REFUTACIÓN: CONTRA-EXPECTATIVA]**

So, it is more than reading, again. We are going to try and be critical not only when you read a literary text; [REFUTACIÓN: CONTRA-EXPECTATIVA] when you read, when you read the news, when you watch TV, when you see a film. When you read poetry, when you listen to people, be critical. Go beyond the words. Okay? [REFERENCIA AL MODELO]

Durante el proceso de análisis, el docente pocas veces recurrió a la citación de autoridad o la referencia a la propia autoridad para dar fuerza y contundencia a sus argumentos. Los casos específicos en los que se pudo

observar este tipo de estrategias, ocurrieron cuando el profesor se apropió de la voz del autor para interpretar posibles motivaciones del escritor que pudiesen justificar ciertas caracterizaciones evidenciadas en los personajes. Para ello, se valió del conocimiento que poseía acerca de las experiencias del autor y mostró a sus estudiantes cómo las mismas pudiesen tener algún tipo de influencia en la construcción de su obra.

Professor: In God. I mean he hasn't believed in God through life. **Is Yeats an atheist? No, but through an atheist, he is representing his ideas. What he believes atheism is and how wrong they may be.** [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD] **What about the Fool? What is the Fool representing? By the way, why do you think, Yeats uses the word fool?** [APÓSTROFE] What does it mean in this place? The Fool.

If we consider your reaction, it is not a nice character. **But William Butler Yeats is not stupid. Otherwise he would have never gotten the Nobel Literature Prize.** What are the advantages of submissive people? And you say, none. Yes. What is the advantage of submission?

Professor: Okay, "what do you want? The words of the wise Saracen will not teach you much." Umm is the Wiseman listening to the Fool or not? **No, again, look, this is curious. Because apparently, he is talking to the Wiseman, to the fool when he says what do you want?** [CONSIDERACIÓN] **But it could also be a rhetorical question. Rhetorical questions have not necessarily an answer or the answer is obvious.** [CONSIDERACIÓN] Remember? So this is a question intended for everybody and nobody, we very frequently we make rhetorical questions. Especially when we speak to ourselves. And there is no addressee. There is no receiver.

But we make the question. [APÓSTROFE] You look at yourself at the mirror and say, 'Are you stupid?' This is a silly rhetorical question, you know the answer, you don't need an answer, you are not talking to any person. That is a rhetorical question. So these questions are not necessarily addressed to the Fool. The Fool says... Ja. [CITA POLIFÓNICA]

Professor: In God. I mean he hasn't believed in God through life. Is Yeats an atheist? No, but through an atheist, he is representing his ideas. What he believes atheism is and how wrong they may be. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD] What about the Fool? What is the Fool representing? By the way, why do you think, Yeats uses the word fool? [APÓSTROFE] What does it mean in this place? The Fool.

En los extractos anteriores, destaca también que el docente aun cuando recurrió a diferentes argumentos basados en la autoridad, lo hizo de manera combinada con los argumentos que buscan regular la interacción, los cuales, siempre predominaron en su discurso. Lo mismo aplica para los recursos valorativos; aunque los predominantes en los ejemplos seleccionados parecieran ser los relacionados con el dominio semántico del compromiso, podemos observar que en momentos concretos surgieron también valoraciones basadas en la actitud.

Como ya estableciéramos con anterioridad, los argumentos del poder surgieron en el discurso del docente principalmente como mecanismo para propiciar la interacción entre el profesor y su audiencia. No obstante, se evidencia el uso de este tipo de argumentos en forma imperativa para señalar a los estudiantes cursos de acción

a seguir, específicamente en lo relacionado con la articulación de sus ideas.

Professor: ...So be careful with the adjectives you choose the adjectives you select. And how you support what you say. [ORDEN EXPLÍCITA]

Professor: She is an appendix to the man. To the husband. Express it. Ro, you are making many gestures, use language, use language. Can we give an adjective to express all of this an adjective about the woman? [ORDEN EXPLÍCITA]

Professor: How do you know? How do you know the Wiseman is more important for the audience? [ORDEN IMPLÍCITA] [APRECIACIÓN: VALUACIÓN] The Wiseman is more important for the playwright. [APRECIACIÓN: VALUACIÓN] Maybe. What else? Another possibility. [ORDEN IMPLÍCITA]

A manera de resumen, podemos concluir que en cuanto a la construcción del análisis del texto literario, el docente se valió de una variedad de estrategias argumentativas en las que prevalecieron aquellas que apuntaron a facilitar la participación del estudiante. Sin embargo, esta interacción siempre estuvo bajo el control del docente, quien reguló no solamente los turnos de habla sino los aspectos que debían ser abordados en el proceso de análisis. De tal manera que al regular los elementos del texto a analizarse, el docente en cierto modo, orientó también la interpretación de los estudiantes hacia sus propias valoraciones. Influyendo así en las conclusiones a las que llegó su audiencia.

Estas valoraciones, se evidenciaron en el discurso del profesor a través de enunciados heteroglósicos primordialmente, combinados también con valoraciones

propias del dominio semántico de la actitud, con los que la naturaleza personal de algunas de sus evaluaciones se reflejó de manera más clara. De igual forma, a través de estas valoraciones el docente imprimió fuerza o mitigó sus afirmaciones ante su audiencia.

Relevancia de la Literatura en la Formación Docente

La postura del profesor en cuanto a este tema emergió en momentos muy específicos de la clase. En su argumentación encontramos pocas afirmaciones en cuanto a la importancia de la literatura en la formación del docente de inglés, pero las mismas fueron contundentes y explícitas. Éstas surgieron concretamente durante el análisis de la obra, cuando el profesor, a través de su discurso, estableció conexiones entre lo discutido en clase y las competencias, conocimientos y habilidades que los estudiantes habían adquirido durante su carrera. Igualmente, su postura se hizo patente al afirmar que la literatura es un componente imprescindible en la enseñanza de una lengua.

Los recursos valorativos y argumentativos empleados por el docente para posicionar su punto de vista a este respecto fueron, al igual que en los ejemplos provistos en la sección anterior, de naturaleza variada. Y de la misma forma, predominaron las estrategias argumentativas de aproximación. Específicamente el apóstrofe y la identificación de grupo. Como puede observarse en el siguiente extracto seleccionado, las valoraciones se

presentan a través de enunciados heteroglósicos y monoglósicos.

Professor: Aha, there's an allusion to a previous word a previous concept, a previous something. Is this anaphoric, cataphoric, endophoric allusion? Anaphoric, isn't it? Okay there is an allusion to something else, **notice I have told you this a hundred times.** [APÓSTROFE] **Notice in these courses we use whatever you have studied in your career, grammar, phonetics English, reading and writing, now we add culture, we add literature, we add life.** [CITA POLIFÓNICA] [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

And this is the reason why this is the most important part of your career. Whether you believe it or not, Ro. [APÓSTROFE] [MONOGLOSIA] Okay, now look the Fool takes a long line, a long line, HR, would you please?

La postura del docente en cuanto a la relevancia de la literatura en el contexto de la EILE, quedó manifestada de igual forma a través de paralelismos establecidos entre lo que se realiza en el aula y lo que eventualmente tendrá que hacer un profesor de inglés en su propia praxis educativa. En este caso, el docente fijó su postura empleando argumentos del modelo y valoraciones de juicio.

Professor: ...Common people, the average audience would see the play and that's it. [JUICIO: NORMALIDAD] It is entertaining or not, that's it. **But you are not the average.** [INCOMPATIBILIDAD] **You are going to teach English; you are teaching right now. So, you handle this from a different perspective.** [RECIPROCIDAD]

You are not going to give your students your analysis of... whatever literary work you are

giving [INCOMPATIBILIDAD]. But you organize your class so that the analysis would be adapted to your students, to your class, to your objectives to your course. [INCOMPATIBILIDAD]

Just in the same way, the director, manipulates the play. [JUICIO: ESTIMA SOCIAL]
And the playwrights sends a message. When you give your students a piece of literature, there is a message there. [JUICIO: ESTIMA SOCIAL]

La postura del docente aunque manifestada claramente en momentos concretos de la clase de forma explícita, surgió de manera todavía más clara y más desarrollada durante la entrevista. Por supuesto, esto se justifica en el hecho de que fue cuestionado al respecto de manera directa, y en la entrevista tuvo más espacio para desarrollar su visión. A continuación presentamos extractos de la entrevista en los que el profesor presentó sus puntos de vista respecto a este tema.

En primera instancia, durante la conversación sostenida con el docente, al igual que en la clase observada, el profesor enfatizó la importancia que tiene un manejo mínimo de las convenciones literarias. Esto con la finalidad de propiciar el desarrollo de la competencia literaria del estudiante y también con el propósito de facilitar el trabajo que se realiza en el aula manejando todos los involucrados en el proceso un lenguaje común. A partir del manejo de estas convenciones, el docente considera que se puede establecer eventualmente puentes entre lo aprendido en el contexto de la clase de literatura y la práctica pedagógica del docente en formación.

Recuerda que les dije que así como esos términos son teatro, hay términos que aplican a la literatura, y que no los podemos dejar por

fuera: metáfora, símbolos, etcétera. Esos... esos términos son cosas que aplican a cualquier texto literario. Después empiezan a aparentemente como que 'déjame eso atrás, vamos a hablar sobre la obra. Vamos a hablar sobre el autor ¿Cómo esta obra está enmarcada dentro de la vida del autor y dentro del período de la vida del autor en la que se inscribió el contexto social histórico, equis?' [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]

Eso nos lleva a entrar en la obra que esa es la segunda parte, ¿no? Vamos a la obra, pues. Y en la medida que eso se va desarrollando, 'ajá vamos a ir aplicando la terminología ¿cuántos personajes hay? ¿Cuáles son los personajes principales? ¿Cuáles son secundarios? ¿Por qué este es principal? ¿Por qué este es secundario? ¿Por qué este que es secundario es tan relevante? ¿Y estos otros, que son secundarios, son menos relevantes? ¿Qué hace que este sea detonante, si es un secundario, y estos secundarios, no son detonantes? [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]

Entonces, el proceso es, el propósito es, mira cómo la teoría te va a servir en la práctica, y que al final el propósito ya ulterior de todo esto, a la luz del semestre, a la luz del programa es ¿cómo toda esta teoría, esta práctica que estás teniendo en mi salón te debería servir cuando tú vayas a utilizar un texto literario en clase de Inglés como Lengua Extranjera. [CITA POLIFÓNICA] [PROCLAMACIÓN RESPALDO] **Entonces es más o menos la explicación ¿no? Pero no sé si eso es lo que tú...** [APÓSTROFE]

En el extracto anterior, podemos observar que el docente utiliza estrategias argumentativas similares a las empleadas en el aula. Sus afirmaciones parecieran estar dirigidas a una audiencia hipotética, la cual estaría constituida por estudiantes a los que alude utilizando la modalidad alocutiva "mira cómo la teoría te va a servir en

la práctica..." y la elocutiva "vamos a ir aplicando la terminología..." Todo esto con la finalidad de explicar, por un lado, la importancia que para él tiene que los estudiantes se familiaricen con los términos literarios, y por el otro, establecer que sus motivaciones de alguna manera se las deja clara también a sus estudiantes.

Del mismo modo, se conversó con nuestro informante respecto a la actitud de los estudiantes respecto a la literatura en su proceso de instrucción. Desde la perspectiva del docente, aun cuando existe una renuencia general por parte de los estudiantes hacia los cursos de literatura, la adecuación de los objetivos del programa, la selección adecuada de los materiales y la sistematización del análisis le permite al profesor de literatura sortear esta renuencia inicial de los docentes en formación, para hacerlos conscientes de la importancia de estos cursos en su carrera.

...Claro, la pregunta tuya es más amplia, la pregunta es la posición, la actitud del estudiante ante el texto literario; la actitud del estudiante en el primer curso de literatura es muy dura. [ACTITUD: INSATISFACCIÓN] Es muy dura para uno con los estudiantes porque la actitud es de cuestionamiento abierto. O sea, 'convénceme de que tu tontería me va a interesar, y peor todavía, de que eso me va a ser útil alguna vez porque yo voy a ser profesor inglés yo no voy a ser profesor de literatura ¿no? [INCOMPATIBILIDAD-RECIPROCIDAD] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

...Yo creo que, la... reformulación de objetivos, de programas de currículum ha estado a nuestro favor, tiene sus desventajas, ya te voy a explicar por qué, pero ha estado a nuestro favor porque hemos tratado de quitarle la parte mítica y mitológica a la literatura, o sea, la

literatura no es un cuarto oscuro donde puede pasar lo que sea. [MONOGLOSIA] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] Digamos que es un cuarto a semi-oscuridad, ajá, pero hay algo que te va a ayudar a ver ciertas cosas más claramente, ¿no? [CONSIDERACIÓN] Yo decía que tiene sus handicaps, [CONSIDERACIÓN] y que te voy a explicar luego, porque mmm... en estos últimos años me he dado cuenta de que hay algo que estamos saboteando, que estamos castrando casi, y es que hay gente que viene emocionada con la literatura antes de comenzar a estudiar literatura y uno la frustra. [JUICIO:] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD /IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]

Me explico, la gente que viene enamorada de la literatura, viene enamorada de la literatura en términos románticos. [PROCLAMACIÓN: COINCIDENCIA] 'Es que leer es lindo, es que la literatura me transporta. Es que me inspira y hace mi vida mejor, me hace esté... creer en el futuro y me da una...' todo eso es muy romántico, [IRONÍA] y es válido, es válido, pero cuando tú les plantea el estudio de la literatura, como... como un estudio disciplinado, [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

esa gente la tienes en contra. Porque esa gente te va a plantear 'Aja ¿y la inspiración dónde queda? ¿Y los sentimientos humanos? ¿Y los valores de la humanidad?' Entonces tú tienes que pasar eso a un segundo plano porque ¿qué estás poniendo en primer plano? El pensum, enseñanza del lenguaje, eh... lectura crítica, escritura académica. [INCOMPATIBILIDAD-RECIPROCIDAD]

A mí me encantaría que fuera una peña literaria, a mí me encantaría que fuera un taller de escritura creativa, [AFECTO: INSATISFACCIÓN] pero es que el programa no dice 'haga lo que usted le parece' 'usted está usando el texto literario, usted va a enseñar literatura a estudiantes que van a ser profesores de inglés como lengua extranjera' y

yo no puedo perder eso de vista.
[INCOMPATIBILIDAD- RECIPROCIDAD]

Entonces, al principio de la formación del estudiante en el área de literatura, tienes básicamente dos grupos, una minoría que está enamorada de la literatura y por eso vienen...vienen con unas expectativas muy altas, y otros que vienen a cuestionar todo lo que tú digas porque ellos van a ser profesor de inglés y no de literatura. En el medio de esos dos puntos está el estudio de la literatura como disciplina [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

...¿Cuál es el reto de uno? O sea, 'demostrarte que esto te va a servir ¿Estás ejerciendo la docencia ahorita? ¿En inglés? úsalo.

[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] No me creas, experimentalo. Y dime si los resultados te sirven o no ¿No me lo quieres decir porque eso significa perder cara, como dicen en inglés, frente de ti? No, no me lo digas, pero experimentalo. [APÓSTROFE] Inténtalo.'

Entonces. Ese estudiante nuestro volviendo a la pregunta, ese estudiante inicial nuestro está en menos condiciones, con menos cualidades, calificaciones... para tener una entrada exitosa ¿Dónde está el reto? En lograrlo de todas maneras. [JUICIO: CAPACIDAD] [REFERENCIA AL MODELO]

Ahora, retomando lo que te decía al principio, yo creo que tenemos un estudiante muy distinto en los últimos semestres a los que teníamos hace quince años. Yo creo que nuestros estudiantes, quizás por razones de edad, quizás por lo que ha pasado en el país, son gente más crítica, son gente que empieza a ver la literatura ya desde una perspectiva quizás más personal, más intelectual, si se quiere más filosófica. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

[REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] Más '¿cómo mi vida está reflejada en esa obra literaria?' y una pregunta que yo les hago con mucha frecuencia es, sobre los semestres anteriores yo les digo: 'Mire piense en el semestre anterior ¿qué textos recuerda usted de entrada, de ese curso? Ese primer texto que le viene a

la mente, es ese texto con el cual usted se identifica más. Es el texto que le habla más de su vida, su vida personal, profesional, esté...familiar, como ciudadano, equis ¿Qué textos no recuerda? ¿Qué texto no le gustó? Ese texto que no generó una identificación. Ahora, ese texto que no generó identificación en su opinión, revíselo ¿Qué relevancia tiene que usted no vio? ¿Qué utilidad tiene que usted no vio?' [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]

Y esto se lo digo yo, hablando en un curso del que vieron antes ¿no? Entonces es más o menos eso lo que yo veo hoy en día, no sé si estoy equivocado, no estoy seguro, pero es la percepción, y hay estudiantes allí que....que... en proporción quizás no tendríamos hace esos años, hace esos quince años... [PROCLAMACIÓN PRONUNCIAMIENTO]
[REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]

En esta amplia intervención podemos percibir cómo el docente hizo referencia a los diferentes obstáculos que tiene un profesor del área para atraer al estudiante a su campo de acción. Por un lado, empleando fundamentalmente estrategias argumentativas del modelo, plantea la existencia de dos grupos de estudiantes que representan extremos diferentes de actitudes negativas o erradas frente a los cursos de literatura. Por un lado, los que tienen expectativas muy grandes respecto a los cursos, en el sentido que esperan (posiblemente) un curso que propicie la inspiración y la creatividad sin delimitaciones claras. Y por otro lado, aquellos estudiantes que consideran absolutamente innecesario tener una formación literaria sólida, dado que su objetivo es egresar como docente de lengua, no de literatura. De acuerdo al docente (postura que establece a través de argumentos que hacen referencia a la propia autoridad), el reto del profesor consiste en

llevar al estudiante a una postura media, que le permita entender que más allá de consideraciones personales, la literatura tiene una aplicación amplia e importante en la enseñanza de un idioma que ningún docente debe desdeñar. Cuando hace referencia a esta resistencia natural de los estudiantes, también ejemplifica los argumentos concretos que emplea para lograr un cambio de actitud de los estudiantes que les permita a los mismos comprender el papel de los cursos de literatura en su formación.

El docente en esencia sustentó la importancia de la literatura en la formación del docente de inglés con base en los mandamientos curriculares. Empleando como respaldo las exigencias establecidas en los programas de los cursos, ofreció también sus propias apreciaciones personales, que en cierto modo son interpretaciones propias del currículo que se fundamentan también, claro está, en su sólida formación y su amplia experiencia en la enseñanza de la literatura. Es por ello que en la entrevista, podemos apreciar también con mayor frecuencia el uso de argumentos de autoridad en el discurso del profesor.

En el siguiente extracto de la entrevista, el docente planteó de manera más clara su postura en cuanto a la relevancia de la literatura en el proceso de formación del docente de inglés:

Profesor: Esto...ahí pasa algo interesante, ¿no? la enseñanza... el uso de la literatura y la enseñanza de la literatura, como casi todo en la historia de la cultura, han sido cíclicos.
[PROCLAMACIÓN: RESPALDO] [CITA POLIFÓNICA]

Eso arranca... eh... en un punto... durante su evolución, la gente desarrolla aversión a aquello porque llegó a un extremo exacerbado entonces lo que genera es, contrariedad, y esa

contrariedad me lleva a al extremo opuesto.
 [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] A ver si lo
 podemos explicar más sencillito...En este
 momento, estamos en una onda de globalización
 e integralidad. 'Usted como profesor tiene que
 ser un profesor integral, usted tiene que
 saber: fonología, gramática, literatura,
 lingüística, didáctica metodología,
 evaluación, etcétera, etcétera, etcétera,
 porque usted es profesor de idiomas', chévere.
 [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [REFERENCIA AL
 MODELO] Uno lo acepta, pero a la vuelta de unos
 años, vamos a caer en la especialización,
 'usted no es profesor de todas esas cosas, usted
 es profesor de... esté...fricativos, y esa es su
 especialidad,' eso genera una reacción en
 contra y regresará lo integral. En el área de
 literatura pasa lo mismo. Hay momentos en la
 evolución de la enseñanza de la literatura, y
 de idiomas en que la literatura se considera...
 esté... algo accesorio. Entonces está ahí al
 ladito del profesor, y el profesor decide
 cuándo lo usa y cuándo no .Es discrecional.
 [REFERENCIA AL BENEFICIO] [REFUTACIÓN: CONTRA-
 EXPECTATIVA]

Esa discrecionalidad, genera un rechazo de los
 maniáticos de la literatura, [JUICIO:
 NORMALIDAD] me imagino, 'yo quiero que haya
 literatura,' entonces uno se empeña en que haya
 literatura y entonces empiezo a enamorar gente,
 empiezo a persuadir gente, seducir, y la gente
 empieza a incorporar el texto literario.
 [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] Por cuestiones de
 evolución: 'el texto es clave, el texto literario
 porque ¿cómo vas a enseñar tú sin el texto
 literario?' [CITA POLIFÓNICA] [ATRIBUCIÓN:
 DISTANCIAMIENTO] Entonces buscamos todas las
 bondades del texto literario. La cultura, el
 lenguaje, la civilización, la historia, la
 geografía, los valores, no sé qué cosa;
 [APRECIACIÓN: VALUACIÓN] pero a la vuelta de unos
 años nos fastidiamos del asunto y volvemos a caer
 en que: 'No, no, no, el foco está en el lenguaje.'
 [REFUTACIÓN: CONTRA- EXPECTATIVA]
 [INCOMPATIBILIDAD- RECIPROCIDAD]

Ahora si somos objetivos, [JUICIO: CAPACIDAD]
todo lenguaje, surge de un contexto social.
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] El contexto
social tiene que tener, eso es inevitable un
componente cultural. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]
Toda cultura tiene literatura, escrita o no.
[MONOGLOSIA] Esta es una de las peleas nuestras
de toda la vida. Puede ser una literatura oral,
pero, tiene literatura. [PROCLAMACIÓN:

PRONUNCIAMIENTO] 'Entonces sí es una literatura
ritual mezclada con religión como el caso del
hinduismo?' Sí, pero hay literatura. Entonces,
si eso está claro ¿Cómo darnos el lujo de enseñar
literatura sin incorporar el texto literario?
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [CITA

POLIFÓNICA]

Entrevistadora: En inglés.

Profesor: ¿Cómo?

Entrevistadora: Cómo enseñar el inglés...

Profesor: ¡Ah sí! ¿Cómo enseñar lenguajes, ya sea
como lengua materna o como lengua extranjera...?
¿Cómo enseñar lenguajes sin incorporar el texto
literario? Eso suena jalado por los pelos
[APRECIACIÓN: VALUACIÓN] ¿Qué es lo bueno de
esto, Adriana? Que eso ha sido cíclico pero
siempre ha estado presente, ¿no? [PROCLAMACIÓN:

PRONUNCIAMIENTO] [INCOMPATIBILIDAD]

nosotros tuvimos que revisar enfoques de
enseñanza del inglés como lengua extranjera y
qué rol tuvo la literatura en todos esos
enfoques... y en todos esos enfoques estuvo
presente. Con más énfasis, con menos énfasis; más
accesorio, menos accesorio; más sistemático,
menos sistemático. A veces de una manera
extrañísima, o sea, traducir textos del latín al
inglés, por ejemplo, pero es literatura.
[APÓSTROFE] [APRECIACIÓN: IMPACTO]

Ahora, tenemos que darnos cuenta de que no
importa el énfasis que se le haya dado, siempre
estuvo presente. Entonces, lo primero que yo
digo en este caso es: no existe la enseñanza de
lenguajes sin texto literarios. [REFERENCIA A

LA PROPIA AUTORIDAD] [PROCLAMACIÓN:
PRONUNCIAMIENTO] Más allá del rollo de
evolución y del momento histórico que estemos
viviendo, yo ahí sí pongo, el toque personal,
yo ahí sí reconozco que es un rollo personal.
O sea, yo no puedo aceptar que alguien que me
vaya a enseñar un lenguaje, no incorpore la
literatura. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

En esta parte de la entrevista se apreció cómo el docente se refiere a lo que ha sido la historia de la enseñanza de la literatura en la EILE. Básicamente estableció que la incorporación del componente literario ha estado sujeto a la evolución teórico-práctica del área de enseñanza de lenguas extranjeras. Y que a pesar de que en algunos momentos concretos de esta evolución la literatura parecía que iba a desaparecer de este contexto, realmente nunca fue del todo desplazada. Para sustentar estos planteamientos, observamos que predominaron los argumentos del modelo, pero cuando ofreció sustento teórico apeló a argumentos de autoridad, especialmente a la cita polifónica. Este desdoblamiento en diferentes enunciadores también se produjo cuando el docente hizo alusión a los puntos de vista de lo que él considera puede ser el común de los profesores.

No obstante, en la medida que el docente explicitó más abiertamente su postura personal en cuanto este tema, empleó también más argumentos que hacen referencia a su propia autoridad, reforzados con valoraciones de compromiso. Estos argumentos y valoraciones fueron empleados principalmente para relatar su experiencia como docente del área.

Finalmente, al cuestionársele acerca de la orientación que debería dársele a la enseñanza de la literatura en el contexto del IPC, el docente plantea lo siguiente:

Entrevistadora: ¿Hacia dónde debería ir la Enseñanza de la Literatura en inglés aquí en el IPC, en la UPEL?

Profesor: Yo quiero creer que va hacia la disciplinariedad. Es más, a la multidisciplinariedad. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] [BENEFICIO] Una de las últimas ponencias que yo hice, y tengo que reconocer que eso fue una de esas cosas obligadas, prácticamente, fue plantearme un paralelismo entre el análisis literario y el método científico. [PROCLAMACIÓN PRONUNCIAMIENTO] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] Cuando tú le dices eso a cualquier persona normal te dice que eso es impracticable. [JUICIO: NORMALIDAD] Eso es imposible, porque la literatura es subjetiva, es romántica es no sé qué cosa... y la ciencia es ciencia fáctica, es ciencia dura, esto puede caer dentro del campo de las ciencias humanas, pero la ciencia humana es vaga, es ambigua... [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [REFERENCIA AL MODELO]

y yo digo que no, yo digo que... lo mejor que podemos hacer con la literatura es disciplinarla. [PROCLAMACIÓN PRONUNCIAMIENTO] Hacer entender a la gente que usted llegó a una conclusión, pero que esa conclusión no es casual, esa conclusión a la que usted llegó viene dada por: sus experiencias previas, su exposición al texto literario, sus conocimientos del lenguaje... esté... sus creencias religiosas, su formación familiar. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]

...Entonces la literatura no es la Dimensión Desconocida, no es que cualquier cosa puede pasar, no. Hay un número finito de cosas que pueden pasar. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] [CITA POLIFÓNICA] La creencia de que... hay tantas

interpretaciones como seres humanos en el mundo no es aceptable. No hay... esté... cinco mil millones de posibles interpretaciones, no.
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] Siempre
justamente por la naturaleza del ser humano va
a haber coincidencias, entonces, digamos que...
que hay quince mil, bueno siguen siendo muchas
pero no son trescientos mil millones pues.
Entonces si eso es posible, debe ser posible
disciplinarlo también. Debe ser posible; debe
ser posible establecer reglas. [CONSIDERACIÓN] **Y**
esto responde a necesidades sociales. O sea,
reglas que rijan el estudio literario para que
el producto de ese estudio tenga algún
beneficio.. algún beneficio para los que vienen
después. [REFERENCIA AL BENEFICIO]

Lo expuesto anteriormente concuerda en gran medida con los postulados teóricos y pedagógicos acerca de la enseñanza de la literatura en los últimos años (cf. Brumfit y Carter, 1989; Carter y Long, 1992; Lazar, 1993; Carter, 2007; Paran, 2008). En la actualidad, existe una visión integradora de distintos modelos y corrientes en la enseñanza de la literatura en la EILE. Dichas tendencias, como hemos señalado con suficiencia en otros capítulos, dan preponderancia en la actualidad al uso de la literatura como vehículo para acceder y tener una mejor comprensión de las culturas en las que se habla el lenguaje meta, así como medio para reforzar el aprendizaje del lenguaje. El docente, además de suscribir estas afirmaciones, sostuvo que en el contexto específico del Programa Inglés del IPC la enseñanza de la literatura deberá dirigirse hacia una mayor especialización que permita al estudiante apreciar su importancia independientemente de sus preferencias personales en cuanto a la literatura.

En resumen, para el docente la literatura es un medio de expresión fundamental en la formación de un profesor de inglés. En su discurso docente, de hecho, presenta los cursos del área de la literatura a sus estudiantes como los más importantes de su carrera, ya que en los mismos se integran todos los conocimientos y competencias adquiridos durante todo su proceso de formación. Asimismo, considera este educador que en el desarrollo de los cursos del área, debe tenerse siempre en consideración que la incorporación de la literatura en el diseño curricular del programa responde a necesidades instruccionales muy específicas, por lo tanto, su implementación debe ser disciplinada, regulada y delimitada.

Acerca de los Hallazgos que se Derivan de este Estudio de Casos

Para concluir este capítulo, debemos resaltar algunos elementos de relevancia:

- 1) Aunque nuestro análisis tiene como punto de partida un modelo en el que se integran categorías de estrategias argumentativas con recursos valorativos específicos, no siempre fue posible reportar una correspondencia total entre los dominios semánticos y las estrategias argumentativas empleadas por este profesor. Esto quizás puede explicarse en el hecho de que toda forma de comunicación humana es sumamente compleja y no siempre delimitable en clasificaciones taxativas o restringidas. Sin embargo, en el caso de las argumentaciones relacionadas con la autoridad, hay una correspondencia

mayor con el dominio semántico del compromiso. En el caso del dominio semántico de la actitud fue más difícil establecer una correspondencia exacta con alguna de las categorías de argumentación.

- 2) En la construcción de su argumentación el docente se valió principalmente de argumentos reguladores de la interacción, considerados en la teoría como de aproximación. La función de este tipo de argumentos fue directiva. Su preocupación por que el proceso de análisis del texto literario fuese sistemático y organizado fue coherente con su manera de organizar su discurso y los modos de participación de los estudiantes. En cuanto a sus recursos valorativos, tendieron a predominar los del dominio semántico del compromiso, especialmente, los enunciados monoglósicos.
- 3) Entre los recursos que articulan los razonamientos, el docente mostró predilección por aquellos que destacan conductas o competencias modélicas sobre aquellos desde los que se impone la perspectiva de una autoridad. Sin embargo, reiteramos que el uso de estas estrategias argumentativas en ocasiones se percibió de manera más bien no lineal y mezclada.
- 4) Existe una coherencia grande entre lo observado en clase y la evaluación del docente en cuanto a sus prácticas docentes. Dada su experiencia reconoce que sus estrategias discursivas y pedagógicas responden a un proceso extenso de sistematización del trabajo. Igualmente, consideramos interesante destacar que en la entrevista persistieron muchas prácticas discursivas empleadas en el aula, con lo que se demuestra que el

discurso pedagógico de este docente trasciende el contexto convencional del aula de clases.

- 5) Por otro lado, para el profesor el desarrollo de la competencia cultural y la literaria tiene diferentes ámbitos de aplicación e importancia: (i) en el contexto de la clase de la literatura, para cumplir con los requerimientos del curso; (ii) en su propia praxis docente, en la que los docentes en formación deberán emplear estas competencias para enriquecer el proceso de aprendizaje de sus futuros (o actuales) estudiantes y (iii) en su cotidianidad, lo que los ayudará a crecer como seres pensantes.
- 6) Como mediador de lectura, el docente se percibe a sí mismo como un moderador cuya función es facilitar que se cumplan las condiciones para que participen los estudiantes y se desarrollen los temas que conllevarán a la realización de un análisis sistemático y organizado. En este proceso de construcción del análisis del texto, más que darle respuestas prescriptivas en forma directa a los estudiantes los proveyó de las herramientas e insumos necesarios para que los estudiantes desarrollasen sus propias conclusiones, aun cuando, muchas de sus interpretaciones estuvieron influenciadas por las orientaciones del profesor.
- 7) Finalmente, en cuanto al rol de la literatura, estableció que aunque esto último sigue sujeto a interpretación, su importancia es inmanente y siempre tendrá vigencia en la EILE.

CAPÍTULO V

CASO NÚMERO 2: PROFESORA DE LITERATURA E INGLÉS DE PREGRADO Y POSTGRADO

La estructura de la sesión para este curso de postgrado denominado Lenguaje, Literatura y Sociedad tuvo un formato mixto. Durante la introducción y una buena parte del desarrollo, la clase consistió en una exposición prolongada por parte de la docente acerca de los objetivos de la clase y el tema a tratar, en este caso, la literatura como producto socio- cultural. Contenido que está contemplado en el programa del curso. La clase tuvo una duración de 114 minutos, de los cuales la profesora empleó aproximadamente unos 80 minutos en total (de manera no continua) para desarrollar su exposición.

Los aspectos específicos abordados en esta clase fueron presentados en tres dimensiones; la primera, fue la teórica, en la que se desarrollaron los siguientes asuntos: (i) la tríada conformada por los conceptos lenguaje- literatura- sociedad; (ii) la tríada conformada por cultura- sociedad- lenguaje y (iii) la tríada entre los conceptos realidad- normalidad y universalidad. Este componente teórico fue desarrollado a través del formato de clase magistral.

La segunda dimensión abarcada en esta sesión estuvo relacionada con el componente investigativo. Siendo este un curso de postgrado, una de las competencias más

importantes que requiere desarrollar el estudiante es precisamente la investigativa. Por tanto, la profesora presentó a los participantes la literatura no solamente como tema, sino como una posible línea de investigación dentro del área de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Es así como la docente se enfocó en el análisis del texto literario como ejemplo de usos contextualizados del lenguaje, que sirve además para tener una comprensión integral de las diferentes culturas del idioma meta. Para ello la profesora se apoyó en sus conocimientos sobre la pragmática.

La tercera dimensión estuvo relacionada con las implicaciones pedagógicas del uso de la literatura en la EILE. Este último aspecto tiene una relevancia especial en este contexto, dada las características particulares de esta maestría y de la formación académica de los participantes, cuyo interés principal es la enseñanza de lenguas, no la literatura. Durante la entrevista, la profesora ofrece una detallada explicación de la orientación de su clase:

Profesora: Umm... eso fue bien interesante. Eh... mi objetivo principal fue sensibilizar al estudiante frente al hecho... literario dentro de un entorno socio- cultural. Y para ello, me apoyé en tres grandes segmentos que representé en la pizarra que fueron la parte teórica... nuestro interés como educadores y nuestro interés como investigadores, o sea me fui hacia esos tres vértices. Y... eh... jugué un poco con la teoría, un poco como para hacer una especie de torbellino de ideas con ellos, de que... vieran algunos elementos jugando parte ¿no? de... en el equipo, formando parte de ese equipo que yo llamé contexto. Entonces... eh... mi objetivo

principal fue... eh... concientizar sobre eso, ¿no? despertar el interés en todas esas áreas. Resaltar que como maestrantes, como cursantes de maestría, prestar atención a esos tres elementos a la teoría, que es lo que fundamenta el asunto, no es una maestría en educación, *per se*, es una maestría en educación, mención tal. Entonces, esa mención tal necesita ser abordada y estudiada a profundidad; la parte pedagógica porque es una maestría en educación, yo lo decía también en esa clase, y eh... una la... eh... el componente de investigación porque eso es lo que lo hace maestría. No es un curso cualquiera sobre apreciación literaria ni nada por el estilo. Mis otros objetivos un poco más subsidiarios fueron sensibilizar en torno a temas un poco... menos convencionales... eh... el tema que tiene que ver con las minorías... y... y esas minorías que emergen y que cada vez están tomando más prominencia en el ámbito cultural en general. Y cómo esas... esas manifestaciones en principio, sociales, se permea lo cultural y permean lo lingüístico. Espero yo haber... eh... resaltado eso suficientemente, aunque el tiempo fue muy limitado y yo me emocioné discutiendo más lo social que lo lingüístico o que lo literario, lo reconozco, creo haber creado esa... esa... esas bases para que ellos continúen haciendo trabajo en esa área si les interesa.

Tanto en la segunda como la tercera dimensión de la clase la docente combinó el formato de clase magistral con el formato de clase activa. El primero para introducir los aspectos a discutir, y el segundo, para demostrar cómo podría aplicar lo discutido en la práctica.

En cada fase de la clase, las intervenciones de la profesora fueron extensas. Incluso cuando cambió la estrategia de interacción, sus participaciones fueron

considerablemente más largas que la de los estudiantes. No obstante, aunque la gestión de turnos de palabra estuvo controlada por la docente, los estudiantes estuvieron motivados a participar, en muchas ocasiones de manera voluntaria, y algunos alumnos, de manera más frecuente que otros. De igual modo, los estudiantes mostraron mayor iniciativa para proveer ejemplos propios y/o proponer temas de discusión. A continuación ofrecemos un ejemplo de los modos de interacción durante esta sesión.

Professor: What are possible interpretations of that short exchange? You may come up with many different ideas. How is this communication socially constructed? How is this... exchange meaningful? How does it make sense? Any idea?

An: The context is going to tell what is it happening there.

Professor: Ujum, okay. So we need more context, first of all. To arrive at an adequate interpretation of what's going on here. We need to know who the participants are. We just know 'A' and 'B', but who are they? Who are they?

An: We do not know, we need the context.

Professor: Exactly, we need the context, again. We need... uh... some social coordinates in order to understand, where are they? Who are they? What's the relationship between them? What's the purpose of this communication? Doesn't make much sense, does it? You need more information. 'A' goes on and says: "I also have a dog." "Oh I'm sorry." What? Any idea? You need context, but you can create the context.

An: In that way, you have not any idea of what is happening there. You could tell in the context, you may know what is happening.

Will: It is open to different interpretations and assumptions and...

En las secciones siguientes, nos enfocaremos en el análisis del discurso docente utilizando para ello el modelo propuesto en este estudio.

Desarrollo de la Competencia Cultural y Literaria

Durante toda la interacción con los estudiantes, la docente se valió principalmente de los recursos argumentativos que se emplean para articular los razonamientos. De manera especial, de aquellos que están relacionados con la autoridad. Esta preponderancia pudiera explicarse en el formato magistral de interacción seleccionado por la docente, que aunque combinado con el de clase activa fue dominante durante toda la clase. Del mismo modo, los recursos valorativos empleados con mayor frecuencia por la profesora fueron los relacionados con el dominio semántico del compromiso. No obstante, en determinados momentos de la interacción, pudimos observar el uso de estrategias para regular la interacción y recursos valorativos relacionados con la actitud, muy frecuentemente de manera combinada con los argumentos de distanciamiento que mencionamos con anterioridad.

Al inicio de la sesión, por ejemplo, la docente comenzó por emplear el recurso de aproximación *Captatio benevolentiae* para lograr una buena disposición de su audiencia en cuanto a los materiales y las estrategias que utilizaría durante su sesión de clases.

Well... you know... As usual I have a lot of files, I have a lot of information. [JUICIO: CAPACIDAD] Obviously, I am not going to use all of it, but I have this in case some ideas come to my mind and I need to say something. Okay? So, that's... that's one thing. And apart from the files, that I have here, I will probably be using some... a little bit... the board, to pinpoint some... concepts that I would like to discuss. [CAPTATIO BENEVOLENTIAE] [CONSIDERACIÓN]

It's all here, let me see where I can start
 <long pause> The name of the topic that Professor Adriana just mentioned, when we talked over the phone about my visit to this class, is basically literature as a socio-cultural experience, socio-cultural experience. So I was trying to come up with some ideas that might help us... as teachers of English and as... people interested in literature. [CAPTATIO BENEVOLENTIAE] [CONSIDERACIÓN] So that's why I came up with some extra information. [CAPTATIO BENEVOLENTIAE]

De esta forma la profesora parecía estar disculpándose con la audiencia por la cantidad de información que presentaría durante la clase, pero en realidad el propósito de esta introducción fue establecer el medio que estaría empleando para sustentar las ideas que desarrollaría en esta ocasión presentándose a su audiencia como una persona cercana. Puesto que en esta intervención la profesora posicionó puntos de vista muy concretos respecto a la utilidad de la información a presentar, podemos apreciar también el uso de recursos valorativos característicos del compromiso, como la consideración. Pero de igual forma observamos valoraciones que se

orientaron hacia el evaluador "As usual I have a lot of files, I have a lot of information" y que relacionamos más con el juicio, y por lo tanto, con la actitud.

En la entrevista, la profesora hizo alusión también a esta selección de materiales y estrategias. Los tipos de argumentos y recursos valorativos empleados coincidieron en gran parte con los empleados en la introducción de su clase.

Profesora: Sí, eh... yo no hice una selección a propósito sino lo que hice fue recopilar material con el que yo he trabajado recientemente. [JUICIO: CAPACIDAD] Eh... reconozco que yo no tomé en consideración la audiencia, no me detuve a pensar qué le podía interesar a la audiencia, sino que hice una selección más bien personal [JUICIO: INTEGRIDAD], y... eso, me parece que también es válido, tiene... si... pero si lo hago así durante todo un curso, todas las sesiones, sería muy egoísta de mi parte, tendría entonces que considerar entonces los intereses de los participantes qué cosas... por cuáles cosas ellos sienten afinidad también, [JUICIO: INTEGRIDAD] porque parte del proceso interactivo con el texto es algo de libertad en su selección. [CAPTATIO BENEVOLENTIAE]

El profesor tiene un... una lista de cosas que puede ofrecerle al estudiante, pero también debe dejar cierto margen para que el estudiante seleccione otras cosas. Más si se trata de un estudiante de postgrado que tiene algunos conocimientos y tiene ya alguna experiencia de lectura en el área y que está anotado en esa maestría porque conoce algo de eso, no va a entrar allí con cero conocimientos, va a tener algo con qué. [REFERENCIA AL MODELO] [JUICIO: NORMALIDAD]

En la parte final de este extracto, podemos observar que la profesora además estableció desde su discurso patrones modélicos en cuanto a la enseñanza a nivel de postgrado que son deseables o recomendables. Sin embargo, no necesariamente establece que lo realizado durante esta sesión de clases en particular se ajustara precisamente a ese patrón de lo que es deseable.

Una vez concluida la presentación de la clase, se procedió entonces al desarrollo de los contenidos y temas, los cuales estuvieron directamente relacionados con las competencias cultural y literaria. En esta fase de la clase, a través de su discurso la profesora enfatizó la relevancia de algunos conceptos en el área de la literatura y la EILE. Para ello se apoyó en argumentaciones de autoridad a través de las cuales se hizo su conocimiento teórico y disciplinar. A continuación presentamos varios ejemplos de estas afirmaciones.

Let me start, or let me continue with another triad that... is presented and discussed very well... in a piece of research, that I received recently by... whose authors are professors A. G and D. D. And this is their... eh... promotional work, uh... as part of the requirements we have at the university to get promoted to different scales as teachers. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]
In this case they are going to eh... Agregado, was it? [CITACIÓN DE AUTORIDAD]

...

Well, they come up with very different ideas I've been reading this for a long time now, and... I find it more and more interesting, the more I read it; [AFECTO: SATISFACCIÓN/ APRECIACIÓN POSITIVA] they have a triad that they discussed throughout the paper, and it deals with three aspects. One, culture, another, society, and

the other part would be... language. [CITACIÓN DE AUTORIDAD] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

So, they have a perfect triangle with these three aspects. What's the deal with literature as... eh... socio-cultural... stuff? Well obviously, everything is here. [CITACIÓN DE AUTORIDAD] [APRECIACIÓN: CALIDAD]

You have culture, on the one hand that appears to...umm... become a very important aspect of the triad, because... uh... every society, has their own... uh... means of expression, the code, the language, but they also have their own conventions and how to behave, how to interact with one another that's the culture. Uh... things that they believe in, things... uh... they do, how they do them, it deals with culture. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD] And what's the socio-cultural stuff here? Obviously you have two axes here, society and culture, together, and they are constantly interacting. They both... uh... interact with language, language shapes society, society shapes culture, culture... and so on and so forth they... every aspect of the triad, affects the other two. And it's affected by the other two, it is a bidirectional relationship. See? What does it have to do with literature? A lot. Uh... [CITACIÓN DE AUTORIDAD] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

En los extractos anteriores observamos varios ejemplos de citas de autoridad que la profesora empleó para respaldar sus puntos de vista en referencia a los conceptos presentados. En este caso se apoyó en un trabajo de investigación cuyos planteamientos suscribe y que por lo mismo presentó a los estudiantes de manera positiva. Es por ello que junto con valoraciones de actitud en las que expresó satisfacción con el trabajo evaluado, (acentuadas con el uso de adjetivos como "perfect") podemos también apreciar enunciados de compromiso, (mitigados, en algunos

casos con expresiones como "appears to", o reforzados, en otros con expresiones como "obviously") a través de los cuales la profesora, por un lado, presentó los planteamientos de los autores, y por el otro avaló los puntos de vista expresados en el trabajo citado. Sin embargo, más allá del sustento teórico que aportó este trabajo de investigación a las afirmaciones de la docente, también constituyó, de alguna manera un modelo de investigación que la profesora recomendó a sus estudiantes seguir, como se evidencia en el siguiente extracto:

the title of this paper which is very interesting [APRECIACIÓN: CALIDAD], and once it gets public in... in... our library, I would invite you to have a look at it. [REFERENCIA AL BENEFICIO] It is not very huge, it's easy to read, it's in English. [APRECIACIÓN: COMPLEJIDAD] So it could be a very good reference to future work, even if you are not concerned with literature per se, the way the work has been crafted is very interesting, from a theoretical point of view, and of course they deal with pedagogical concerns, and this is the product of research. [APRECIACIÓN: CALIDAD] Documentary, analytical research, theoretical research. So the title is "Literature: an operational definition", and in parentheses the subtitle: "In the context of EFL teacher training." So always considering pedagogical concerns. See? [REFERENCIA AL MODELO]

De tal manera que, en su argumentación, la profesora apuntó al desarrollo de las competencias cultural y literaria, pero de igual manera, al desarrollo de otros tipos de competencias como la investigativa, que como expresáramos con anterioridad es de gran importancia a nivel de postgrado. Asimismo, se evidenció en el extracto

anterior, que para reforzar su argumento la profesora empleó valoraciones de apreciación en las que evaluó el trabajo citado desde una perspectiva personal.

Por otro lado, se percibe en la argumentación de la profesora el uso de citas polifónicas, las cuales también están basadas en la autoridad. Este tipo de argumentos funcionaron para demostrar el conocimiento disciplinar de la docente, así como para darle fuerza y credibilidad a sus posturas. En los siguientes extractos, presentamos varios ejemplos de este tipo de argumentaciones, en los cuales se ilustran también diversos tipos de enunciados de compromiso.

Professor: Language literature and society. It's a triad, three elements that interact with one another (...) [CITA POLIFÓNICA] [MONOGLOSIA]

...

(...) **When I arrived, Adriana was telling you about... umm...how... the canon is defined and what is considered literature at a certain point in time and what is not. It's got to do with this interaction between culture, society and language**. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITA POLIFÓNICA]

At some point, umm...protest songs were considered not only a... a... musical manifestation, of some sort of... umm... unhappiness... or... eh... discomfort with the ways that the societies were managing certain things, but they were also considered as new and interesting language... umm... what can I say? [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] **Evidence, or language text, linguistic texts. So... umm... at those moments, I'm talking about the 1960s... uh... probably Bob Dylan's music, and some protest music was not considered art, for some people, for... for the canon.** [CONSIDERACIÓN] **From the**

canonical point of view. Say, 'that's not... poetry, that's just... rubbish that's just... noise...nothing else.' But then things change, with time and... there are different concerns.
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITA POLIFÓNICA]

...

Supposedly, one definition of what's canonical is... umm... what... goes through time and survives the passage of time. Something that is considered important for many people, as time passes by. [CONSIDERACIÓN] So universality deals with, our basic emotions: love, hate. Desire, happiness, unhappiness... uh... that... uh... philosophical question of who we are. And what... are we doing here in the world? Why are we here? What's our... our role in the universe? Why us? Why not other species? Why not dinosaurs? Why not lions? Why humans?
[MONOGLOSIA] [CITA POLIFÓNICA]

A través de los enunciados de compromiso de los ejemplos anteriores, la profesora revistió sus planteamientos de mayor objetividad, invocando la voz de distintos enunciadores a los que atribuyó la autoría de sus afirmaciones. Por otro lado, enfocó la atención en los conceptos, en la comprensión de los mismos más que en sus propias apreciaciones. Es así como, para distanciarse de la autoría de estos enunciados la profesora empleó el estilo indirecto impersonal "Bob Dylan music and some protest songs was not considered art...". Es necesario destacar, por otro lado, que en muchos casos se trasluce, a través de los recursos de atribución y distanciamiento, que la profesora se separaba de los planteamientos "From the canonical point of view..." dejando entrever, que dichas posiciones son discutibles y que han cambiado con el

devenir de los años. Por otra parte, con los enunciados monoglósicos posicionó su opinión de manera más clara a los estudiantes "... Universality deals with our basic emotions...".

En los siguientes extractos las citaciones de autoridad se combinan con las citas polifónicas. Con este discurso predominantemente monológico la profesora proveyó al estudiantado de la información, conceptos y ejemplos que consideraba que los estudiantes debían manejar para desarrollar sus competencias.

Professor: Yes, yes. Well... umm... he (Oscar Wilde) wrote literature that was challenging at the time. And he had a lifestyle that was unconventional. That was not within the parameters of what's considered normal...
[JUICIO: NORMALIDAD] **what was considered normal at the time he lived. And he went to prison, because of that, see?** [JUICIO: NORMALIDAD]
[CITACIÓN DE AUTORIDAD]

Podemos apreciar que la citación de autoridad se produce en este caso a partir de la apropiación de la voz del autor, en este caso, Oscar Wilde, para interpretar la calidad de su obra "he wrote literature that was challenging at the time." Y también para evaluar su estilo de vida y de conducta "... he had a lifestyle that was unconventional...". A través de estas argumentaciones la profesora presentó sus valoraciones empleando recursos de juicio, en términos de lo que en una época se consideraba normal, y por tanto, socialmente aceptable o no. Sin embargo, el propósito de su argumentación trascendió la mera evaluación de una conducta desde una perspectiva personal.

Con sus apreciaciones la profesora apuntó a desafiar de alguna manera los propios esquemas mentales de los estudiantes, al hacerlos reflexionar sobre lo que socialmente se puede considerar como patrones de conductas regulares legitimados socialmente. Del mismo modo, estableció, a través de su discurso, la relatividad de lo que se considera canónico o convencional en la literatura lo cual se relaciona con el desarrollo de la competencia literaria. Se puede observar lo anterior con más detalle en el ejemplo siguiente:

So umm... patterns of normality will be challenged by labelling people and deciding who's normal, who's not, who are among those that are not normal deserve to go to prison or to a mental hospital. See? [CITA POLIFÓNICA]
So... ways of controlling people's minds and behavior. That's part of the socio- cultural concerns... umm... probably if Oscar Wilde lived nowadays he would be a hero, probably a bright media star in the social networks, he would become... he would have become someone very, very... attractive to lots of people. [CONSIDERACIÓN]
Starting, with his wits and intelligence. Secondly, with his sexual orientation, which is again, socially constructed. [JUICIO: NORMALIDAD]
Nobody is born gay; it's not a biological stuff, it's socially constructed; the perception of gender is socially constructed. [MONOGLOSIA] [CITA POLIFÓNICA]

A través de las citas polifónicas la profesora posicionó de manera más evidente sus ideas, pero de igual modo, propició el desarrollo de las competencias que son necesarias para cumplir con los requerimientos del curso a la vez que incentivó el desarrollo del pensamiento crítico. Por tal motivo, en el extracto anterior observamos el empleo de enunciados heteroglósicos como la consideración

que admiten la discusión o posturas alternativas (Kaplan, 2007). Y del mismo modo, valoraciones de juicio que respondieron a apreciaciones muy personales que son absolutamente debatibles.

La discusión sobre lo que se considera canónico o poco convencional, la profesora la ejemplificó de diversas formas, en la mayoría de los casos sustentándose en el mismo tipo de argumentos basados en la autoridad. Con esto puede deducirse, que la profesora considera importante proveer a los estudiantes de los insumos teóricos necesarios para que estos puedan adquirir conocimientos, y desarrollar sus competencias. Sustentamos esta afirmación en el tipo de argumentaciones que predominaron en el discurso de la docente, pero del mismo modo, en la extensión de sus intervenciones.

At the times of Shakespeare that is considered, you know, the most canonical work in English, ever, there were...umm... misinterpretations of some... of some of his plays. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] Umm... the Queen, Queen Elizabeth the first was not precisely a very cultured person, [JUICIO: CAPACIDAD] she did have some education, but according to other monarchs' standards her education was a little below the average, but still, she had very strong reactions towards... or in regards to what Shakespeare was writing as plays. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] And there came a time when she watched the performance of Romeo and Juliet, which was very successful, by the way, at the time, [APRECIACIÓN: IMPACTO] she was concerned that the story was too dark, too sad and that would shake audience's emotions and she... commanded Shakespeare to pen another... uh... play that would be with more cheerful, more enthusiastic and he came up with Twelfth Night, I think it was... so...

see? [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITA
POLIFÓNICA]

En la entrevista, la profesora explicó de manera clara la orientación de sus estrategias argumentativas durante la clase. A través de recursos que hacen referencia a la propia autoridad nos planteó el propósito que tuvo en mente al escoger los materiales instruccionales y tácticas de interacción. Asimismo, en su argumentación realizó valoraciones en las que estableció su postura a partir de recursos de pronunciamento, con lo cual se hizo responsable directa de sus afirmaciones.

Umm... eso fue bien interesante. [AFECTO: SATISFACCIÓN] Eh... mi objetivo principal fue sensibilizar al estudiante frente al hecho... literario dentro de un entorno socio- cultural. Y para ello, me apoyé en tres grandes segmentos que representé en la pizarra que fueron la parte teórica... nuestro interés como educadores y nuestro interés como investigadores, o sea me fui hacia esos tres vértices. Y... eh... jugué un poco con la teoría, un poco como para hacer una especie de torbellino de ideas con ellos, de que... vieran algunos elementos jugando parte ¿no? de... en el equipo, formando parte de ese equipo que yo llamé contexto. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] Entonces... eh... mi objetivo principal fue... eh... concientizar sobre eso, ¿no? despertar el interés en todas esas áreas. Resaltar que como maestrantes, como cursantes de maestría, prestar atención a esos tres elementos a la teoría, que es lo que fundamenta el asunto, no es una maestría en educación, per se, es una maestría en educación, mención tal. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] Entonces, esa mención tal necesita ser abordada y estudiada a profundidad; la parte pedagógica porque es una maestría en educación, yo lo decía también en esa clase, y eh... una

la... eh... el componente de investigación porque eso es lo que lo hace maestría. [PROCLAMACIÓN PRONUNCIAMIENTO] No es un curso cualquiera sobre apreciación literaria ni nada por el estilo. [APRECIACIÓN: VALUACIÓN [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]

Con esta intervención, se reitera lo establecido en el análisis del extracto anterior, para la profesora, el desarrollo de la competencia cultural y la literaria comienza con la provisión de los insumos teóricos necesarios a los estudiantes de forma explícita y clara. Esto lo realizó durante la clase a partir de una exposición extensa en la que explicó conceptos, aportó ejemplos y planteó proposiciones dirigidas a desafiar los esquemas mentales de los estudiantes.

Como ya estableciéramos con anterioridad, durante esta sesión de la clase la profesora no solamente se enfocó en el desarrollo de las competencias cultural y literaria, también propició el espacio para el desarrollo de otro tipo de competencias que son de alta relevancia en programas de postgrado del IPC. Nos referimos en concreto a la competencia investigativa y a la competencia pedagógica. En el inicio de esta sesión observada, la profesora se lo dijo de manera directa a sus estudiantes, por lo que sus objetivos quedaron claramente establecidos desde el principio. Lo afirmado queda evidenciado en los ejemplos que siguen a continuación. Cabe destacar que en los mismos, dominan de igual modo, las estrategias que se basan en la autoridad junto con valoraciones heteroglósicas.

I was thinking also, about dividing my... sharing of ideas in three sections, so, one dealing with theories, as usual, is my

interest in the postgraduate program that
there is a revision of theories that there is
a consideration and analysis of theories.
[REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]
[CONSIDERACIÓN]

Probably at the level of master's... the
master's program you won't be required to
produce theory or challenge theory, but at
least, it's something that researchers do,
look at the theories. [CONSIDERACIÓN:]
Secondly, I would like to focus on <long
pause> some pedagogical questions. [REFERENCIA
A LA PROPIA AUTORIDAD]

...
Professor: (...) Sure! I'm thinking about some
pedagogical concerns, because we are all
teachers and obviously, we are here, taking a
master's program in the teaching of English as
a Foreign Language, so obviously there should
be some pedagogical concerns. [REFERENCIA A LA
PROPIA AUTORIDAD] [PROCLAMACIÓN:
PRONUNCIAMIENTO]

And finally, but no less important, the issue
of research. <Long pause> Why? Because in a
master's program we are expected to... deal with
research, to find out and study one issue in
detail. Umm... I'm really... I'm not sure if you
are interested in including literature as part
of your research interests, but anyway,
literature as resource and as a topic, makes
a difference and it is worth considering, in
my opinion. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]
[REFERENCIA AL MODELO]

...
...Theories, obviously theories that deal with
the literary text; today I'll be focusing more
on social issues. And huh, pedagogical
concerns because the masters is in the
teaching of something and finally, research
because this is a master's program. See?

Everything has a logical sequence,
[APRECIACIÓN: CALIDAD]

again it's a triad that I have worked on for
a long time when I'm teaching the master
courses. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]
[PROCLAMACIÓN PRONUNCIAMIENTO]

Uh... there is another triad I added, when I
was... reading the text. And these I'm going to
put it, let's say it, this way, this time. So
that, at the end, we have a six-point star...
uh... of three other elements that interact:
reality <long _ pause> and both, David and..
and Adriana come up with a very philosophical
discussion of reality, [CITACIÓN DE AUTORIDAD]
I mean, what is real and what is not real. Is
literature a reflection of reality? Is
mirroring reality or challenging reality, or
reconstructing reality? Well, you have a lot...
to think. Universality: what's canonical?
[REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]
[CONSIDERACIÓN]

De los ejemplos analizados pudiéramos concluir que dado el contexto de interacción, para la profesora es especialmente importante enfocarse en el desarrollo de aquellas competencias que permitirán a los participantes continuar con su capacitación profesional en un nivel de postgrado. Pero al mismo tiempo, se evidencia un interés en profundizar en los conocimientos que los mismos han adquirido en estadios previos de su formación y que también tienen relevancia y valor en un curso de maestría. En el siguiente extracto de la conversación sostenida con nuestra informante en la entrevista, en el que plantea las diferencias entre los estudiantes de pregrado y postgrado, tenemos evidencia con la que podemos sustentar en cierto modo estas afirmaciones:

Sí, eh... obvia diferencia es el nivel de conocimientos, o el nivel de manejo en el idioma, otra sus conocimientos en lo que tiene que ver del entorno cultural de producción de la lengua inglesa, lo que tiene que ver con los fenómenos y movimientos literarios... eh... conocimientos de autores y de obras que el estudiante de postgrado tiene, que el estudiante de pregrado necesita adquirir.
 [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] Ahí es una diferencia, un gap bien obvio, ¿no? Pero... de resto, creo que de alguna manera eh... el estudiante de postgrado, tiene algunos insumos que hacen el trabajo... un poco más fluido.
 [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] No tenemos que... eh... esperar que nivelen sus... sus... competencias en el idioma o su manejo del idioma y podemos partir de alguna base previa, ¿no?
 [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] Que conocen ¿no? sus preferencias también en cuanto a la lectura de la literatura; muchos de ellos ya conocen cuáles son sus debilidades y cuáles son sus fortalezas como lectores de literatura, eso también ayuda. [REFERENCIA AL MODELO]

Las estrategias basadas en el argumento del modelo son el segundo tipo de argumentaciones mayormente empleados por la docente para acercar a los estudiantes al desarrollo de las diversas competencias que requiere desarrollar un participante de un curso de postgrado. En algunos casos, como se ilustra en el ejemplo que sigue, la profesora empleó tales tipos de argumentos para favorecer el debate o la discusión sobre patrones de conductas que socialmente han sido sancionados como aceptables o inaceptables.

So umm... patterns of normality will be challenged by labelling people and deciding who's normal, who's not, who are among those that are not normal deserve to go to prison or to a mental hospital. [JUICIO: NORMALIDAD] See? So... ways of controlling people's minds and

behavior. That's part of the socio- cultural concerns... [JUICIO: INTEGRIDAD] umm... probably if Oscar Wilde lived nowadays he would be a hero, probably a bright media star in the social networks, he would become... he would have become someone very, very... attractive to lots of people. [CONSIDERACIÓN] Starting, with his wits and intelligence. [APRECIACIÓN: VALUACIÓN] Secondly, with his sexual orientation, which is again, socially constructed. [INCOMPATIBILIDAD- RECIPROCIDAD] [MONOGLOSIA]

En este ejemplo, puede observarse además, un alto grado de inversión por parte de la docente a través de enunciados monoglósicos que no admiten discusión "... sexual orientation... is socially constructed...". Del mismo modo, a partir de valoraciones de juicio y apreciación se puede percibir la postura personal de la profesora en cuanto a los objetos, personas o conceptos evaluados. En los ejemplos que siguen a continuación, encontramos una variedad mayor de este tipo de argumentaciones y recursos valorativos a través de los que la profesora presenta planteamientos que invitan a los estudiantes a reflexionar críticamente en cuanto a lo que se considera como patrones de normalidad en las sociedades. No obstante, acotamos que aunque en proporción menor, en estos extractos podemos encontrar también otro tipo de recursos argumentativos.

Umm... if we consider that some people, alter social order, well these people have to be excluded from the system... so they are sent to prison, for example. [CONSIDERACIÓN] Someone who stops... uh... normal circulation on the streets, deserves to be punished by going to prison, getting in prison, because, then there is the issue of transporting the groups from one place to another, if our street is closed, then there is a disturbance, and that disturbance would

imply that there's some other population who won't be able to receive the resources they need, medication or food, or cosmetics, or whatever the merchandise is; see? [REFERENCIA AL MODELO] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO].

...

Uh... The States has been... as a nation has been described... as a... a combination of different things, of different colors, different peoples, and it's a multicultural society [CITA POLIFÓNICA] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

but right now under the wing of... whose the president's name I forgot? Donald Trump... uh... it has become fashionable to be intolerant, to be racist, to be xenophobe, it has become popular because that his attitude... eh... first promise he made once he was a candidate was to build a wall to separate the United States from Mexico, and not only that, that the wall had to be built and paid for... by the Mexicans, because those are the ones causing the trouble in the States. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

[REFERENCIA A LA INCOMPATIBILIDAD] So, that kind of intolerance... uh... contrasts... a view of inter-culturality, of openness, tolerance and stuff, and it contrasts very heavily with what happens in the mass media, you see a television series where a Jew is working along with another detective who happens to be an African American, and... they get along very well, they can work together, they even have some sort of friendship, but that under Donald Trump's administration is not possible, I mean, the Jew has to go out of the country because the Jews are taking over all the economy in this country and they have uh...made this country miserable and unproductive, so they have to go...Uh... African Americans they are not... not good at all, so... 'Let's rescue America!' He says, so that intolerance I find it very noisy, very scandalous. [REFERENCIA A LA INCOMPATIBILIDAD] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

...

Professor: (...) Sure! I'm thinking about some pedagogical concerns, because we are all

teachers and obviously, we are here, taking a master's program in the teaching of English as a Foreign Language, so obviously there should be some pedagogical concerns. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] And finally, but no less important, the issue of research. <Long_ pause> Why? Because in a master's program we are expected to... deal with research, to find out and study one issue in detail. [REFERENCIA AL MODELO]

Los argumentos basados en el poder, surgieron en el discurso de la docente (aunque de forma menos frecuente) como mecanismo para regular la interacción, y en la mayoría de los casos, en el formato de órdenes implícitas. Aunque este tipo de argumentos no están considerados como estrategias de aproximación, las preguntas en una clase son una forma de imposición, puesto que de alguna manera el docente obliga a los participantes a pronunciarse respecto a temas concretos. La conducta normalmente esperada del estudiante es una respuesta, y en la mayoría de los casos, se espera que dicha respuesta esté amoldada a una respuesta específica, o por lo menos, a un conjunto de opciones que pueden considerarse como respuestas aceptables.

As the by-product of negotiated meanings, situated, again, situated in specific social, historical, cultural context, so the context changes and so all the elements within the context change, and... and... are perceived differently. [CITA POLIFÓNICA] [MONOGLOSIA] So, let me continue here. Oh! I'm using dialogs because we are teachers, but we could easily use literature as well, and I have some examples with literature later, [CONSIDERACIÓN] so... one person, there's a... small exchange here: "I have a fourteen-year-old son" "Well, that's right". [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] What are possible interpretations of that short exchange? You may come up with many different

ideas. [ORDEN IMPLÍCITA] How this communication
is socially constructed? How is this... exchange
meaningful? How does it make sense?
 [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] Any idea? [ORDEN
 IMPLÍCITA]

El ejemplo presentado, demuestra nuestra aserción anterior. Cuando la profesora formula la preguntó "... How is this exchange meaningful?" de alguna manera compelió a los participantes a buscar una respuesta que se enmarcara dentro de ese parámetro. La pregunta, no es abierta completamente, sino que está orientada a obtener respuestas específicas y delimitadas en el patrón "significativo". Lo mismo ocurre con la pregunta "How is this communication socially constructed?". Aunque la profesora no empleó imperativos para obtener respuestas de los estudiantes, la expectativa de la respuesta, la convierte en cierto modo en una orden. Del mismo modo, de una manera tácita la docente adoptó una postura en sus cuestionamientos al utilizar el adjetivo "meaningful", para referirse a la interacción (presentada en un extracto de conversación a los estudiantes), o al establecer de forma clara que la misma "... is socially constructed". Con lo que se evidencia que la docente esperaba un tipo de respuesta particular, como ya afirmáramos.

Las preguntas por otro lado, cumplieron una función argumentativa más importante como reguladoras de la interacción. Durante la primera parte de la clase, se emplearon para que los estudiantes aplicasen, a través de extractos de diálogos que emulaban situaciones cotidianas, sus conocimientos sobre pragmática. El propósito de la docente al emplear este tipo de textos fue ejemplificar la importancia del contexto y el conocimiento del entorno

cultural en el proceso de comunicación. Asimismo, la profesora estableció, que este tipo de análisis aplica a cualquier texto, entre los cuales se incluye el texto literario.

An: The context is going to tell what is it happening there.

Professor: Ujum, okay. So we need more context, first of all. To arrive at an adequate interpretation of what's going on here.
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] We need to know who the participants are. We just know 'A' and 'B', but who are they? Who are they? [APÓSTROFE]

An: We do not know, we need the context.

Professor: Exactly, we need the context, again. We need... uh... some social coordinates in order to understand, where are they? Who are they? What's the relationship between them? What's the purpose of this communication? Doesn't make much sense, does it? [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]
You need more information. 'A' goes on and says: "I also have a dog." "Oh I'm sorry." What? Any idea? You need context, but you can create the context. [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]

Think 1984, say, what's normal? The amount of control over people... over people's thoughts and behavior, and the way even aspects like reproduction... are scientifically controlled. Aren't we, anyway, controlled by society and by the forces of society? Society tells us what's normal and what's not normal [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]. [PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS]

En los ejemplos seleccionados, podemos apreciar que cada pregunta se formuló después de una declaración de la profesora en la que previamente posicionó sus ideas respecto a los temas discutidos: "We need to know who the

participants are. We just know 'A' and 'B', but who are they? Who are they?" A través de estos argumentos de aproximación, la docente, por un lado, le otorgó a los estudiantes un reconocimiento como interlocutores activos en la interacción, proporcionando un espacio para que los mismos aportasen sus ideas, pero a la vez los condujo, a través de sus valoraciones, a la elaboración de conclusiones específicas, enmarcadas dentro de los límites de sus propias reflexiones.

Por otro lado, los argumentos para regular la interacción (tanto los de solidaridad como los de complicidad), al menos durante la primera fase de la clase, cumplieron también la función de incluir en el discurso a la audiencia de la profesora. De esta manera, la profesora hizo a los estudiantes partícipes, suscriptores, y en algunos casos, co-responsables de su argumentación y sus puntos de vista.

Umm... there are lots of... philosophers and theorists that deal with what's normal and what's not normal, [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] but... umm... you may think about... uh... the author of the Portrait of Dorian Grey. What's his name? [PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS]

Will: Yes, umm... the same for the Happy Prince... umm...

Professor: The picture of Dorian Grey, or the Portrait of Dorian Grey

Will: Yes... umm. Give me a letter.

Professor: O

Will: Oscar Wilde.

Professor: Yes, yes. Well... umm... he wrote literature that was challenging at the time.

And he had a lifestyle that was unconventional.

[APRECIACIÓN: VALUACIÓN] [CITACIÓN DE AUTORIDAD]

...

Yeah, in Reading and Writing, you... all of you, with the exception of An, have studied at Pedagógico... In Reading and Writing we talk about that topic, vocabulary in context, context clues, because the context gives us evidence, information that may help us interpret or arrive at a certain meaning of a word. [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] [CONSIDERACIÓN]

...

Ujum. And the curious thing is that people didn't care people well... like deep inside they were sick and tired of all this infected information [AFECTO: INSATISFACCIÓN] 'we have to be politically correct, now you cannot call a person blind, you call the person visually challenged, or visually impaired. You don't call a stupid a stupid, anymore, retarded, retard, no, but you refer to them as cognitively challenged.' But come on man! So much disinfection is also, umm... annoying, there should be a balance. [AFECTO: INSATISFACCIÓN] [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [IRONÍA]

A través de esta implicación del estudiante en su discurso, la profesora apeló de algún modo a los conocimientos que compartía con su audiencia. Igualmente, los compelió a dirigir su atención a aspectos específicos que son relevantes tanto para un curso de literatura, como para la formación de docentes investigadores en el área de la EILE. Durante la entrevista, la profesora aportó mayores detalles a este respecto. En este extracto, podemos observar que la profesora se basó en argumentos que articulan los razonamientos para justificar sus prácticas pedagógicas y posicionar sus puntos de vista, en cuanto a

la orientación de este curso de literatura en una clase de maestría que se orienta a la formación de magísteres en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

Bueno, fíjate que... yo... eh... inicié la clase desde la perspectiva de la pragmática. Porque entiendo que son maestrantes en el área de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, que están explorando este curso, que de paso es optativo... electivo... explorando los usos de la literatura dentro de su área de experticia que en este caso es la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera ¿Y por qué me apoyo yo en la teoría... en la pragmática? Porque tiene que ver mucho con la lengua en uso, la lengua en uso en contexto. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] Y situándolo... eh... como esa gran teoría que me abarcaba todo y que podía dar luces sobre su práctica como docentes también,... [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] [CONSIDERACIÓN]

nosotros como docentes en el área de la adquisición de la lengua extranjera, nos enfocamos en esas... micro... eh... esos micro-elementos. Que si la pronunciación, la gramática, el vocabulario, la sintaxis, y muchas veces sino prestamos atención nos quedamos sólo allí. [PROCLAMACIÓN: COINCIDENCIA] Nos quedamos sólo en el hecho de una correcta y apropiada pronunciación, un uso adecuado del vocabulario, un uso correcto de la gramática, una muy buena comprensión de lectura, una buena... eh... comprensión oral, una buena expresión oral y una buena expresión escrita, o sea, buscamos todo eso y es bastante, pero encima tenemos que también estar pendientes de... ir más allá, y contextualizar todo aquello, es decir, bueno a medida que el estudiante va adquiriendo esas herramientas lingüísticas que le son necesarias también sensibilizarlo en torno a su comunicación con

los otros ¿no? y el entender que somos partes de diferentes... eh... comunidades discursivas... [REFERENCIA A LA INCOMPATIBILIDAD Y A LA RECIPROCIDAD] [PROCLAMACIÓN: COINCIDENCIA]

Entonces... ese... entender eso, es una competencia que necesita un profesor de lengua, un futuro profesor de lengua, sea en esta materna o extranjera, cualquiera que sea, francés, inglés, castellano, no importa, es algo... una competencia genérica, diría yo, [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] y que... sería importante... creo que este curso de Lengua Literatura y Sociedad te da el espacio para que el profesor de Lengua Extranjera se deslastre un poco de... esos otros componentes que son bien importantes y que se sitúen desde otra... desde otro ángulo... [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO]

Eso plantea problemas que en un curso como Lengua, Literatura y Sociedad, pueden los estudiantes abordar. [CONSIDERACIÓN] Y tienen las herramientas junto con su profesor o profesora, para abordarlo seriamente, no como una anécdota, sino desde el punto de vista teórico, una reflexión seria sobre el asunto. [JUICIO: CAPACIDAD]

Porque hay teorías que... que nos hablan precisamente de esa relación entre el lenguaje y la cultura. Y cómo se aborda este asunto de la interculturalidad, la multiculturalidad, la... eh... todos estos asuntos, que... que son realmente relevantes para un profesor... que quiere hacer su cuestión bien. [REFERENCIA AL MODELO] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

De lo dicho por la profesora, y del análisis de los extractos de la clase observada podemos concluir que para nuestra informante el desarrollo de las competencias cultural y literaria se inscribe en el desarrollo de competencias que son más importantes para el estudiante de

postgrado, como lo son la investigativa, y la pedagógica. Por lo mismo, se sirvió de los conocimientos previos de los estudiantes así como de su propio bagaje cultural, para enfocarse en otros aspectos que consideró eran relevantes para los participantes, tanto en su condición de estudiantes de maestría como en su condición de docentes de inglés, tales como, la interculturalidad, las construcciones socio- culturales, y el rol del contexto en el proceso de la comunicación eficiente en cualquier lenguaje.

Asimismo, este desarrollo de competencias lo enfocó principalmente a partir del formato de clase magistral en el cual dominaron los argumentos articuladores de los razonamientos. Esto último motivado quizás a la naturaleza eminentemente teórica de la primera parte de esta sesión.

Construcción de la Interpretación del Texto Literario

Durante la segunda parte de la clase, la profesora procedió a presentar a los estudiantes los textos literarios con los que se trabajaría en dicha sesión. Los mismos consistían en una selección de extractos de algunas novelas de una escritora estadounidense-puertorriqueña llamada Esmeralda Santiago. Los alumnos no tenían conocimientos previos de la autora o de la obra, por lo que fue necesario que la profesora proveyera a estos de información contextualizada tanto de la escritora como de su estilo de escritura.

A partir de estos extractos, la profesora se propuso presentar a los participantes del curso voces alternas del

mundo anglo-parlante que desafiaron los cánones de lo que se considera convencional o tradicional en la literatura de habla inglesa. La profesora argumentó la escogencia de esta escritora para esta clase en la necesidad de mostrar a los estudiantes voces minoritarias de la literatura, cuya producción se enmarca en tiempos de pluriculturalidad, lo cual es consecuencia natural de la evolución de las sociedades.

A continuación presentamos el extracto de la entrevista en el que precisamente la profesora nos explicó la pertinencia de los textos seleccionados para la clase observada. Su argumentación se sustentó en estrategias que articulan los razonamientos, en especial aquellas que hacen referencia a la autoridad. De igual modo, estableció su postura en cuanto a los textos seleccionados realizando valoraciones de proclamación, asumiendo de este modo responsabilidad, y por lo tanto, un alto grado de compromiso con sus enunciados.

Sí, el... hecho de escoger voces minoritarias, podría haber escogido... eh... otros autores, sin embargo, esos fueron los que tuve más accesible por cuestiones de tiempo, [CONSIDERACIÓN] y que aunque no representan suficientemente mi punto, fueron un inicio, fueron como una pequeña píldora allí de... una pequeña introducción. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] Entonces, bueno, esto es una muestra de lo que podría ser, [CONSIDERACIÓN] pero el campo es mucho más amplio. [CAPTATIO BENEVOLENTIAE]

Eh... ¿me dices la pregunta de nuevo?

Entrevistadora: Sí... eh... ¿cuál fue la pertinencia de los textos seleccionados?

Profesora: La pertinencia...

Entrevistadora: Y relevancia también...

Profesora: Bueno, sí... eh... fueron pertinentes porque aunque yo traje extractos muy pequeños. Eh... ilustraron a mi modo de ver bien claro lo que yo quería apuntar. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

Hay manifestaciones contemporáneas de la literatura por parte de personas cuyas voces no hubiesen podido ser escuchadas antes. [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO]

Eh... ¿cómo es que una latina tiene tanto éxito editorial en un país de habla inglesa siendo ella no nativa de la lengua de la lengua inglesa? eso... no se ve... no se habría visto mucho en otra época. Entonces es cómo los tiempos cambian, cómo la sociedad se va transformando y cómo sus estándares de lo que es... eh... aceptable como literatura y lo que no lo es van cambiando también. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] [CITA POLIFÓNICA]

Esa idea de que... eh... todo esté situado geográfica y... e históricamente es algo que me parece importante resaltar, ¿no? y que creo haber mencionado durante la clase [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]. Creo que los textos fueron relevantes por eso, por ser textos contemporáneos, por ser textos que representan a voces que de otro modo, en otra época, en otras circunstancias no hubiesen podido ni siquiera publicar. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] Y bueno, da una idea de cómo se va transformando la sociedad... eh... a medida que va pasando la historia, van pasando los años. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]

Durante la interacción con los estudiantes la profesora se enfocó principalmente en recoger las impresiones de los estudiantes sobre los textos presentados de una manera

general, enfocándose sobre todo en obtener sus opiniones más que en propiciar de estos un análisis exhaustivo de los mismos. Esto pudiera justificarse en las limitaciones de tiempo y en el hecho de que los estudiantes no habían estado expuestos a la obra de esta escritora con anterioridad. En cualquier caso, el peso del análisis en este caso recayó en la profesora, quien en su rol de mediación se encargó de aportar información y proveer el contexto necesario a los estudiantes para la comprensión de los textos presentados.

En consecuencia, aunque en esta fase de la clase la profesora promovió espacios para una participación más activa de los estudiantes, en la construcción del análisis de los textos dominó la voz de la docente. Por lo tanto, predominaron las estrategias argumentativas que articulan los razonamientos, y de igual forma, el formato de clase magistral tal y como queda ilustrado en muchos de los ejemplos que analizaremos en las siguientes líneas.

This one is a writer I've been... studying for a long time, I would say like around ten years now, I have read all of the things she has published. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] She is originally from Puerto Rico. Why did I choose her for... and... why have I studied her for so long? Because she comes from a Spanish speaking community, although, Puerto Rico's situation, political situation is kind of controversial, it's an associated state of the United States, but it's not really an American state. It belongs to America, to the United States somehow, but not completely, not quite, [MONOGLOSIA] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]

Como puede observarse, la profesora comenzó por justificar ante los participantes del curso la selección

de la obra de la escritora haciendo referencia a la propia autoridad. Nuestra informante tuvo como propósito con esta introducción captar el interés de su audiencia en la escritora -probablemente desconocida para ellos-, a partir del origen cultural de la misma, lo cual es uno de los aspectos cubiertos durante esta sesión. Es así como la profesora presentó a la autora y su obra más como un posible ejemplo de investigación en el campo de la EILE que por el valor intrínseco de su obra literaria, la cual sin embargo resalta y promueve. Esta última afirmación, también puede servir para sustentar el hecho de que fuese la docente y no los alumnos quien se encargara de la construcción del análisis del texto literario.

Now, notice this, this woman's name if you look at the <picture> is Esmeralda Santiago, and you may find out a lot of information about her; she has become some sort of...canonical reading in high schools in some parts of the United States, in New York high schools, where she... uh... lives, it is mandatory that some of her... uh... autobiographical work be read in high schools. [CITA POLIFÓNICA] [CONSIDERACIÓN]

...

So that's becoming... uh... quite interesting, obviously, there are certain parts of New York... uh... where there's a huge presence of Hispanic communities, not only Puerto Rican, but also Mexican... eh... Cuban... and these are like the three most dominant communities in that area. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] But, you may find, Venezuelans or Brazilians or people from the Caribbean, Jamaicans and all that, but the three... eh... groups... the three... eh... say minority groups that are becoming more and more important in New York are precisely Puerto Ricans, well J. Lo., she has been merchandised as the

universal Puerto Rican, right? [PROCLAMACIÓN:
RESPALDO] [CITA POLIFÓNICA]

...

Professor: Ujum. And she's marketed as
American. Umm... In Puerto Rico her literary
production is not considered canonical of
Puerto Rico. It's not Puerto Rican literature.
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

It's literature written by Puerto Ricans
abroad. And that's different. I mean, she's not
part of the national canon, but in the United
States she's not an... an American writer. She's
a Puerto Rican who lives in the States.
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

So it's a... kind of identity that is hybrid, on
the one hand, and on the other, she's neither
here nor there, I mean she's in a kind of a
limbo. Somehow. [CONSIDERACIÓN] [CITA
POLIFÓNICA]

Al presentar información concreta sobre la escritora, y el contexto de producción y recepción de su obra, observamos que además se valió de la cita polifónica y valoraciones de consideración y proclamación para evaluar la relevancia actual de la escritora en el contexto estadounidense. A través de estos argumentos que se basan en la autoridad, la profesora reforzó de manera más clara su escogencia de textos, y los motivos por los que se los presentó a su audiencia.

En referencia al análisis de los textos, se evidencia que la profesora proveyó información sobre la obra, pero también, aportó su interpretación personal de manera directa y explícita. Enfocó su atención en los textos como ejemplos de literatura en la que se representa la voz de

las minorías, lo cual constituye, en este caso en el centro de su interés investigativo.

Look at the second extract, [ORDEN EXPLÍCITA]
that's from another... uh... novel from the
trilogy, the autobiographical trilogy, "the
Turkish lover" in here...uh... Esmeralda is a youn...
is an older woman, I mean she has... emancipated
from her family and has gone out for college,
but then she falls in love with a Turkish
guy...much older guy... than... than... than she was.
So here is... um... one of those... umm... eh... break
through moments that we have in life.
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

You know, when we try to establish some distance
between our past history looking forward to
living something different in the future, see?

[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

[IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]

So here I will read it "The night before I left my mother, I wrote a letter, querida mami, I began... it began. Querida, beloved, mami, I wrote on...uh... the same page as el hombre que yo amo, the man I love. I struggled with those words, because I wasn't certain they were true. Mami understood love, so I used the word and I hoped I meant it. El hombre que yo amo. Amo which in Spanish also means master. I didn't notice the irony." So, see? Playing, with language,
[CITACIÓN DE AUTORIDAD]

Exactly, exactly. So, in here she is...uh...
highlighting, the... her inexperience as a woman,
in her interaction with other men, especially,
well, previously in the novel, this is the very
first page, [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] but, later
on in the novel...uh... she deals with the issue of
an absent father, I mean, that her mother and
her siblings and herself moved to the United
States when she was thirteen, but her father
stayed in Puerto Rico. So she had to deal with
this new life without a father figure at that
very crucial point in her life. So, what does
she do? She looks for a substitute, an older

man who would become... her lover. [ATRIBUCIÓN:
RECONOCIMIENTO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD]

Se observa de igual modo, que la docente empleó las citas de autoridad para apropiarse, en cierta forma, de la voz de la autora y presentar sus propias conjeturas a los estudiantes como si se tratase del punto de vista de la escritora. Dichas conjeturas, en algunos casos se presentaron como aseveraciones que no admiten discusión, pero que representan en realidad la interpretación personal de la docente de los textos "So, in here she is...uh... highlighting, the... her inexperience as a woman, in her interaction with other men...". En este caso, la profesora presume una intencionalidad en la autora al señalar que ésta está *resaltando su inexperiencia* con el sexo masculino. Asimismo, con el uso del auxiliar de futuro "will" en "...you'll see, she had to make a choice and she makes a kind of prologue at the beginning of her book." la docente determinó una manera de interpretar el texto que prácticamente no admite posiciones alternas, lo cual se refuerza con el uso del verbo tener, en inglés para expresar obligación '*tuvo que hacer una elección*'.

Al inicio de esta sección establecimos que la docente propició más espacios para la participación activa de los estudiantes del curso. Dicha interacción estuvo orientada desde dos perspectivas. Por un lado, a través de la asignación de tareas específicas, como la lectura en voz alta de los extractos escogidos por la docente para la clase. En este caso, se valió de las órdenes explícitas, las cuales, en el discurso docente, están relacionadas con los argumentos de poder.

Wil: I tell you that text I'm seeing is very sad.

Professor: **Aha, can you read it aloud for us?**
(to Will) [ORDEN EXPLÍCITA]

Wil: Uh... "When I returned to Puerto Rico after living in New York for seven years, I was told I was no longer Puerto Rican because my Spanish was rusty, my gaze too direct, direct? my personality too assertive for a Puerto Rican woman and I refused to eat some of the traditional foods, like morcilla and tripe stew. I felt as Puerto Rican as when I left the island, but to those who had never left, I was contaminated by Americanisms and therefore, had become less of a Puerto Rican. Yet in the United States, my darkness and my accented speech, my frequent lapses into the confused silence between English and Spanish identified me as foreign, non- American. In writing the book I wanted to get back to that feeling of Puertoricanness... uh... Puertoricanness... I had before... uh... I

Professor: So this... uh... extract that you find here is actually from the novel, you know, this is page 209, from... of the novel, "When I was Puerto Rican". Have a look, and... can anybody read it for us? [ORDEN IMPLÍCITA]

Al: "For me the person I was becoming when we left was erased and another one was created. The Puerto Rican 'Jibara'..."

Professor: Jíbara

Por otra parte, la docente empleó las estrategias argumentativas de aproximación, fundamentalmente, para recoger impresiones de los estudiantes sobre temas que se relacionaban con lo leído en clase. En algunos casos, apeló al conocimiento previo de los estudiantes, instándolos a aportar sus propias ideas y reflexiones.

... So, see? [APÓSTROFE] Playing, with language, but this time in a bilingual context... uh... she needs to explain to the English speaking reader this play of words. [ATRIBUCIÓN: DISTANCI] [CITACIÓN DE AUTORIDAD] Uh... just imagine this extract... this translated for a Spanish audience, Spanish speaking audience. [APÓSTROFE] What elements would be there, and what elements would be left out? That's a question for all of you, but if Wil wants to answer, that's...that's fine. [APÓSTROFE]

Aunque la mayor parte de los turnos fueron gestionados por la profesora, en muchos casos, la participación de los estudiantes se produjo de manera voluntaria. En algunos casos, esta intervención de los estudiantes estuvo dirigida a dar respuesta a preguntas concretas de la docente, pero también, para plantear sus propias inquietudes u opiniones. Esto se ejemplifica en los siguientes extractos.

Professor ...by Shakespeare, but if you go to a remote village in Africa and you want them to know about King Lear or Romeo and Juliet, what adaptations would you have to make in order to fit in the context of reception? [APÓSTROFE] [CONSIDERACIÓN]

Wil: I think that <...> with the kings <...>. They make you black <...> likewise <...>, so you might adapt the context, for example there's a... there was a translation made from a Spanish professional translator, for Platero, Platero I think it's the name, it's the book, and... into Chinese, okay? And then they wanted to talk about that someone was in mourn, because somebody died the *luto* and the topic was adaptation, okay? So the... uh... the color black in our... umm... culture for... mourning is okay, but not the Chinese, the Chinese <takes> the color white, it's white, so you need to make this... umm... cultural adaptation, in order to... umm...

decide if you want to go to that way, or to do the <white> if you want to appeal to these... to these people's cultures, well you would do like that.

Professor: Because there's the context of production and the context of reception, so both are affected, somehow; [CITA POLIFÓNICA] [CONSIDERACIÓN] both... have... can be changed. [CONSIDERACIÓN]

An: If you may use historical moments... similar... uh... similar... of its creation... eh... you may get... eh... some benefit in the adaptation of the... of whatever you're going to <read>, for example, there she is writing... a... a piece of literature, no? Eh...that is for American people, but... eh... people in Puerto Rico is going to understand part of it, not the whole, and she's going to readapt, the... eh... North American culture... eh... to Puerto Rican culture.

Professor: but, later on in the novel...uh... she deals with the issue of an absent father, I mean, that her mother and her siblings and herself moved to the United States when she was thirteen, but her father stayed in Puerto Rico. So she had to deal with this new life without a father figure at that very crucial point in her life. So, what does she do? She looks for a substitute, an older man who would become... her lover. [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD]

Wil: Like her master. I <...> one. <Laughter>

Professor: Like a master. See? It happens a lot.

Ra: It happens here a lot.

Professor: It happens a lot. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

Ra: Probably it happened because of what you explained the absent father <voices_ overlapping>

Professor: Well, I want to go to the pedagogical concerns that I mentioned before, I've mentioned... uh... research already, [CITA POLIFÓNICA] I based most of it on this beautiful work, [APRECIACIÓN: VALUACIÓN] I must say, I'm proud of this. [AFECTO: SATISFACCIÓN]

En los extractos escogidos para ilustrar nuestras últimas observaciones, se evidencia que aun en los momentos en los que la docente incentiva la interacción, en su discurso predominan los argumentos que articulan los razonamientos, por encima de los de aproximación. Por otro lado, también se puede observar que sus argumentaciones se sustentan en valoraciones de compromiso, en las que la docente se atribuye o se distancia de los enunciados dependiendo del grado de inversión de la profesora en sus afirmaciones. Por ejemplo, cuando la profesora utiliza la paráfrasis para relatar a los estudiantes una parte de la trama de la novela, utilizó recursos de distanciamiento para presentar sus interpretaciones como las de la escritora "...So she had to deal with this new life without a father figure at that very crucial point in her life." El uso de la frase adjetival "*very crucial*" (que señala gradación, a través de la fuerza), nos da sin embargo un indicio de que se trata de una valoración del enunciador y no de la autora del texto. Cuando posiciona de manera directa sus puntos de vista, emplea recursos de proclamación, en los que asume responsabilidad por sus enunciados de manera más clara: como cuando responde a una afirmación de un estudiante "It happens a lot."

En resumen, del análisis del rol de mediación ejercido por la docente para la construcción de la interpretación del texto literario, podemos concluir que se enfocó más

en el uso de la literatura para ejemplificar vías de análisis que se relacionan con los diferentes contextos socio- culturales de la lengua inglesa que en el desarrollo de una competencia literaria por parte de los estudiantes. Esto debido quizás a que la profesora asume que su audiencia al estar conformada por estudiantes de maestría posee un bagaje cultural amplio y un conocimiento previo que hace innecesario orientarla al desarrollo de habilidades que se supone ha adquirido en otros momentos de su formación profesional. Por tal motivo, la profesora concentró su atención en el eje investigativo y en explorar las implicaciones pedagógicas del estudio de la literatura en una maestría EILE. Esto tuvo una incidencia directa en las estrategias argumentativas seleccionadas para su exposición y por su puesto en los modos de participación de los estudiantes, quienes interactuaron con la profesora más para ofrecer a ésta sus propias impresiones respecto a las ideas presentadas por la docente, que para proporcionar un análisis de los textos presentados.

Relevancia de la Literatura en la Formación Docente

La postura de la profesora en referencia a la importancia de la literatura en la formación del docente de inglés estuvo manifestada desde el principio de la clase cuando presentó el propósito de su exposición. En el inicio, la profesora estableció que más allá de la discusión de aspectos socio- culturales, o de la consolidación de habilidades investigativas, era importante disertar sobre

las implicaciones que el uso de la literatura tiene en el contexto de la EILE.

So I was thinking about... the title of this... or the denomination of this class. Language literature and society. It's a triad, three elements that interact with one another. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] [MONOGLOSIA]

I was thinking also, about dividing my... sharing of ideas in three sections, so, one dealing with theories, as usual, is my interest in the postgraduate program that there is a revision of theories that there is a consideration and analysis of theories. Probably at the level of master's... the master's program you won't be required to produce theory or challenge theory, but at least, it's something that researchers do, look at the theories. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] Secondly, I would like to focus on <long_ pause> some pedagogical questions. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]

... Sure! I'm thinking about some pedagogical concerns, [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] because we are all teachers and obviously, we are here, taking a master's program in the teaching of English as a Foreign Language, so obviously there should be some pedagogical concerns. [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

Aunque en los extractos anteriores no se evidencia de manera explícita la postura de la docente en cuanto al rol de la literatura en la formación del profesor de Inglés, de sus valoraciones podemos deducir que para la profesora, el uso de la literatura en la formación del maestrando de EILE está unido intrínsecamente al desarrollo de capacidades y competencias que son predominantes o

prioritarias. Por lo mismo, la literatura de alguna manera se presentó como una herramienta complementaria en el desarrollo disciplinar de los participantes. Por este motivo, durante la introducción, a través de su argumentación, apuntó a demostrar que la literatura era un elemento más de su clase y no el aspecto principal de la discusión. Es así como observamos una combinación de argumentos tanto de autoridad como de aproximación, en los que empleó la modalidad elocutiva "we" para hacer parte a los estudiantes de sus puntos de vista y afirmaciones. El ejemplo que sigue, refuerza también nuestros planteamientos anteriores:

...Everything is related in the end, everything is related. Believe it or not. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

So... uh... obviously Pragmatics as a... as a discipline deals with... eh... verbal interaction, oral interaction not so much with the reading, but then again, there is interaction when you read the literary text. [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] [CITA POLIFÓNICA]

When you just read the poems that Adriana showed you, you were interacting somehow with the text, like... putting your expectations and your previous knowledge into the interpreting, grabbing the ideas of the text, again that's something that sociolinguistics deals with, [APÓSTROFE] [CONSIDERACIÓN]

Esta visión de la literatura como aspecto complementario e interrelacionado con otros conceptos importantes para la formación del docente de inglés, se reflejó también en distintos momentos de la exposición docente. Como en la mayor parte de su disertación durante toda la clase, predominaron las estrategias argumentativas para articular los razonamientos, con las cuales la

docente imprimió fuerza y credibilidad a sus afirmaciones. Del mismo modo, sus argumentaciones estuvieron basadas en enunciados valorativos monoglósicos y heteroglósicos a través de los cuales la profesora estableció su perspectiva personal frente a sus argumentaciones. El siguiente extracto ilustra de manera todavía más clara la posición de la profesora en cuanto a la posición de la literatura en la enseñanza de lenguas:

Three functions of literature they say... uh... cultural growth, on the one hand, linguistic growth, and personal growth, right? So, these three aspects are affecting our lives, when we are in touch with literature, our culture expands, our understanding of cultural matters expands, somehow; uh...we grow as people, we understand things, we reflect on things that are of universal nature, you see? [REFERENCIA AL BENEFICIO] [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]
Those things that concern all of us as humans, but we also, improve our linguistic baggage, like... we are equipped with more words to describe reality, if our language is limited, that's the experiment in "Brave New World", I think, it is or "1984", I always confuse both, where language is manipulated somehow to shape people's minds, so one day, one country...is at war with the other, but the next day that never happened. [REFERENCIA AL BENEFICIO] [PROCLAMACIÓN:PRONUNCIAMIENTO]

En la conversación sostenida con la profesora, su postura en cuanto a este tema emergió en distintos momentos de la entrevista. Por ejemplo, cuando estableció una comparación sobre las diferencias entre los estudiantes de pregrado y de postgrado, en cuanto a las habilidades y competencias que requieren desarrollar.

Sí, eh... obvia diferencia es el nivel de conocimientos, o el nivel de manejo en el idioma, otra sus conocimientos en lo que tiene que ver del entorno cultural de producción de la lengua inglesa, lo que tiene que ver con los fenómenos y movimientos literarios... eh... conocimientos de autores y de obras que el estudiante de postgrado tiene, que el estudiante de pregrado necesita adquirir.
 [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] Ahí es una diferencia, un gap bien obvio, ¿no? Pero... de resto, creo que de alguna manera eh... el estudiante de postgrado, tiene algunos insumos que hacen el trabajo... un poco más fluido.
 [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] No tenemos que... eh... esperar que nivelen sus... sus... competencias en el idioma o su manejo del idioma y podemos partir de alguna base previa, ¿no?
 [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] Que conocen ¿no? sus preferencias también en cuanto a la lectura de la literatura; muchos de ellos ya conocen cuáles son sus debilidades y cuáles son sus fortalezas como lectores de literatura, eso también ayuda. [REFERENCIA AL MODELO]

Ayuda especialmente si el profesor promueve espacios para que se comparta esa información, si... si yo me suscribo solamente a... a dar a conocer una teoría, un enfoque para el análisis de la literatura o un movimiento o un autor, o un conjunto de obras y no exploro eso que el estudiante sabe y cómo lo sabe, que es aquello que el estudiante puede hacer y no puede hacer, entonces mi trabajo está incompleto.
 [INCOMPATIBILIDAD- RECIPROCIDAD]
 [CONSIDERACIÓN]

Y eso aplica no solo a esos cursos sino a cualquiera. Es un proceso que... forma parte de mi desarrollo como profesora durante toda estas... últimas dos décadas que me han hecho entender que a fin de cuentas el conocimiento de la asignatura es importante, pero no lo es todo. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

A nosotros se nos formó en el pregrado en una época donde se hacía mucho énfasis en lo

tecnológico, ¿no? Éramos tecnólogos de la educación, entonces Estrategias y Recursos, eh... manejo de las diferentes estrategias de las diferentes... mmm... de los diferentes materiales didácticos, muy técnica la cuestión, pero muy poca reflexión sobre la materia, eso lo tuve que aprender yo a los... digamos a los... a los golpes, ¿no? por ensayo y error durante todos estos años. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

En los extractos anteriores, se evidencia que para esta profesora, la competencia cultural y literaria es un insumo de entrada que posee el estudiante de postgrado que le permite al profesor de literatura en inglés profundizar en el desarrollo de otros conocimientos y otras competencias necesarias e importantes para dar continuidad a su capacitación profesional. Por lo mismo, de su argumentación se desprende, que la formación literaria es de suma relevancia para el profesor de inglés dado que será una competencia que requerirá tanto en su práctica profesional como en otros estadios de su educación.

Por otro lado, para la docente, la literatura dentro de la formación profesional constituye una herramienta que tiene como función fortalecer la enseñanza de la lengua, por lo tanto su importancia es sobre todo subsidiaria más que imprescindible. Con la literatura, el docente de inglés puede ofrecer a sus estudiantes opciones más amplias para el aprendizaje del idioma.

Ujum. Esa es una pregunta bien interesante, porque de hecho ese es uno de los aspectos que exploramos en cursos como Problemática de la Enseñanza de la Literatura en Inglés en Venezuela...eh... ¿con qué se come esto, no? Es la gran pregunta ¿Qué tiene que ver una cosa con la otra?, oye hay mucho. [PROCLAMACIÓN:

PRONUNCIAMIENTO] Nosotros asumimos dentro del... del... de lo que es la programación de la maestría que la literatura es... eh... un insumo importante que nos puede ayudar a fortalecer la enseñanza del inglés ¿no? Es un recurso como muchos otros recursos. No lo hacemos el protagonista como el recurso, en general, dentro de lo que es el campo de la educación... [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

¿En qué le contribuye al estudiante? obviamente va a ampliar sus conocimientos dentro del área, va a profundizar también esos conocimientos, y... y con suerte... eh... va a tener una perspectiva más amplia, ¿no? más opciones a la hora de ejercer su docencia, ya sea enseñando literatura como tal o enseñando inglés como lengua extranjera. O sea, va a tener ese... ese recurso a la mano, y muy bien pensado muy bien... digerido. Entonces eso. [REFERENCIA AL MODELO] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO]

De tal manera que, para nuestra informante, la literatura tiene una gran importancia desde la perspectiva académica y profesional, pero siempre teniendo en perspectiva que la misma es complementaria y no central en la EILE. A pesar de esta afirmación anterior, en el discurso de la docente también se puede apreciar que para ésta la literatura tiene una importancia en la formación integral de cualquier profesional, y esto se relaciona más directamente con el crecimiento personal y espiritual.

...Yo diría que la literatura es relevante en la formación de cualquier profesional, y a eso me remito a que hay programas de formación de médicos donde se... hay seminarios de poesía, por ejemplo; ¿por qué? Porque el ser humano necesita... eh... refugiarse también en su espiritualidad, no puede quedarse en lo meramente técnico- académico, sino que también tiene que cultivar su espíritu, y me parece que

la literatura contribuye a eso. [REFERENCIA A
LA PROPIA AUTORIDAD] [PROCLAMACIÓN:
PRONUNCIAMIENTO]

Y cuando se maneja con... con sensibilidad, y
cuando se crea un buen ambiente de... de...
trabajo, eso contribuye a que la persona quiera
o no, va a cambiar; va a ser una mejor persona,
espero yo, va a poder experimentar eh... con su
imaginación, escenarios que van desde lo más
horrendo, lo más criminal lo más sanguinario
hasta lo más sublime. Y eso no lo puede vivir
uno así fácilmente, o sea, lo puedes vivir a
través de la literatura, lo puedes vivir de otra
manera. [REFERENCIA AL BENEFICIO]
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

Puedes explorar mundos imaginarios con los
cuales tú no vas a tener nunca contacto real,
pero... pero tu imaginación te va a ayudar a
llegar a esos lugares. Eh... vas a llegar a
Narnia, vas a... a explorar el universo de
Harry Potter, ¿no? el universo de la magia; vas
a poder esté... no se... eh... conocer otros
escenarios como los que te plantea la literatura
como 1984 como *Brave New World*, y tú dices oye,
qué puede pasar en el ser humano. [REFERENCIA
AL BENEFICIO] [CONSIDERACIÓN]

Eh... ese constante pensar que a nosotros nos
caracteriza, y que esa inquietud que siempre
tenemos de querer saber ¿cuál es el significado
de nosotros aquí? Entonces, la filosofía te lo
da, pero la filosofía es muy seca. [APRECIACIÓN:
VALUACIÓN] Lo hace de una manera muy
intelectual, no lo hace de una manera afectiva.
No lo hace con la emocionalidad, con lo
visceral, no te asusta, no te... no te enoja,
no te alegra, no te hace llorar; entonces, la
literatura hace eso. [REFERENCIA AL BENEFICIO]
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

Para finalizar esta sección consideramos relevante presentar las consideraciones de la profesora respecto a la orientación que deberá seguir la enseñanza de la literatura en el contexto de la EILE. En este extracto, quedan resumidas muchas de las afirmaciones que planteamos con anterioridad en cuanto a la función complementaria (pero no por ello irrelevante) que tiene la literatura en la formación del profesor de inglés. Desde su perspectiva, el texto literario para el docente de una lengua extranjera, constituye un recurso sustancial que le permitirá al docente ampliar sus conocimientos sobre el lenguaje, toda vez que coadyuvaría a sus estudiantes a expandir sus horizontes lingüísticos, culturales y personales. De tal manera que, para la profesora, la literatura es importante en la educación de las personas más allá de los límites de la enseñanza de lenguas.

Profesora: Sí, en algún momento te hablé de lo que hacíamos nosotros en la cátedra de adquisición del idioma. [CITA POLIFÓNICA]

Creo que ahora... entendemos mejor que necesitamos ampliar nuestro abanico de recursos. Y que no sólo se trata de lo tecnológico sino que también tenemos que apoyarnos en materia con sustancia ¿no? y creo que la literatura tiene que seguir jugando un papel importante. [PROCLAMACIÓN:

PRONUNCIAMIENTO]

Eh... no solamente como análisis literario sino como parte de las muchas cosas que podemos leer, y de los muchos elementos que podemos... usar para... para... para ampliar nuestros conocimientos del lenguaje; usar canciones de niños, para practicar la pronunciación ¿por qué no? lo hacemos con nuestros niños en castellano, ¿por qué no lo hacemos en inglés? Eh... poemas, trabalenguas, canciones, ¿por qué no? Ampliar un poco nuestro concepto de literatura no la

literatura con L mayúscula sino la literatura con l minúscula las literaturas o... eh... dentro de un ámbito más de los estudios culturales... y ampliar el horizonte, crear otras condiciones, pero sí, creo que sigue siendo importante, para... para la formación del profesor, no para... no solamente de inglés, te vuelvo a reiterar, sino de cualquier profesional. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

Acerca de los Hallazgos que se Derivan de este Estudio de Casos

Para concluir este capítulo, debemos resaltar algunos elementos de relevancia:

- 1) Al igual que en el caso número 1 no fue posible encontrar una correspondencia completa o total entre dominios semánticos y estrategias argumentativas. Sin embargo, dado que el discurso de la docente estuvo sustentado principalmente en argumentos para articular los razonamientos, también encontramos una preponderancia de valoraciones que se relacionan con el dominio semántico del compromiso. A través de este tipo de estrategias argumentativas la profesora buscó darle a sus afirmaciones una mayor fuerza y credibilidad tanto en la clase como en la entrevista.
- 2) Entre los recursos que articulan los razonamientos la docente mostró predilección por aquellos que se basan en la autoridad. Esto está relacionado también con el formato magistral que predominó durante la mayor parte de la sesión.

- 3) Existe una coherencia grande entre lo observado en clase y la evaluación de la docente en cuanto a sus prácticas pedagógicas. Para la profesora, el uso de la literatura, tanto en pregrado como postgrado tiene un carácter complementario necesario para ampliar el abanico de opciones y conocimientos del docente de inglés en la enseñanza de lenguas.
- 4) En el contexto particular de la clase observada, el desarrollo de las competencia cultural y la competencia literaria estuvo inscrito en el desarrollo de competencias que eran prioritarias (desde la perspectiva de la profesora) para los participantes de un curso de postgrado del IPC. Nos referimos en este caso a las competencias investigativa y la pedagógica. Para la profesora los estudiantes de postgrado tienen unos conocimientos de entrada mínimos de los que el profesor se puede valer para profundizar en otros aspectos y conocimientos que son fundamentales para los maestrandos.
- 5) Finalmente, en su rol de mediadora la docente aportó, a partir de sus propias interpretaciones de textos literarios, ejemplos a los estudiantes acerca del uso de la literatura como muestra contextualizada del lenguaje.

CAPÍTULO VI

CASO NÚMERO 3: PROFESOR ADSCRITO A LA CÁTEDRA DE IDIOMA PROGRAMA INGLÉS

El formato preferido de interacción de este docente para el curso Introducción a la Literatura y Cultura de los Países del Mundo de Habla Inglesa fue el dialogal, bajo el formato de clase activa. Por tanto, sus recursos de argumentación naturales fueron, en primera instancia, los usados para regular la interacción, y en cuanto a los recursos articuladores de los razonamientos se valió sobre todo de los argumentos del modelo. Sobre esto, y los recursos valorativos empleados por este profesor aportaremos mayor información con los ejemplos correspondientes en las secciones siguientes. Al igual que en los casos analizados en los capítulos anteriores, fue el docente quien se encargó de gestionar los turnos de palabra utilizando para ello la formulación de preguntas como mecanismo de regulación predominante.

La estructura de esta sesión tuvo la secuencia usual de este tipo de interacciones, es decir, una introducción seguida por el desarrollo y finalmente, una conclusión, los cuales fueron estadios claramente definidos y explícitamente presentados por el mismo docente. En general, se notaba el interés del profesor por modelar conductas ante el estudiante y de dejar evidencia de que lo discutido o desarrollado se articulaba con un objetivo

mayor, el cual estaba orientado desarrollo de las competencias cultural y literaria, pero también las pedagógicas. Cada fase de su clase se desarrolló de manera cíclica. Se realizaron varias rondas de preguntas y respuestas cortas en las el docente indagó sobre los conocimientos y creencias de los estudiantes, seguido después por intervenciones un poco más extensas del profesor. Al finalizar cada ronda de preguntas, el profesor proporcionó explicaciones, aportó ejemplos y aclaró dudas de los estudiantes. Ilustramos nuestras afirmaciones anteriores, brevemente con el siguiente extracto de la clase:

Professor: ... Do you know anything, do you have any background of Jon Agard?

Jen: I don't have any idea <laughs>

Professor: You know, this guy would be very offended if he... if he heard that. Okay... nothing... nothing at all.

Zury: <The guy> is still alive.

Professor: Yes, he's still living.

Zury: And He's from Guyana...

Professor: He's from...?

Zury: Guyana.

Professor: Guyana, that's something, we have something, he's from the Caribbean, but he is from... Guyana. Yes?

Lyd: He's a... a street poet... something like that. He's... He made... eh... poetry about <things he that he suffered> in the streets <...>

Professor: Okay. Anything else? Hum... I... For a moment I thought this might happen; he's a literature teacher, a very popular teacher... umm... and as I thought this might happen, I

brought myself some information so you can see, about Jon Agard <laughter>, we need to go from somewhere, we need to start somewhere, right?... umm... so, as a... let's take a look at this information here, I want somebody to read the information. Carl... you're gonna read it, so, go ahead.

Todas las etapas de su clase, inclusive la introductoria, giraron alrededor del mismo punto, el análisis sistemático y objetivo del texto literario. Específicamente en torno a la introducción al análisis del texto poético. Esta introducción estuvo inscrita dentro de la discusión del tema "los efectos del colonialismo", el cual es un contenido obligatorio del curso. Durante la entrevista sostenida con nuestro informante, éste nos ofreció información concisa sobre la orientación de sus estrategias de ese día:

... Los objetivos que yo me... yo cuando estaba haciendo la planificación de la clase, consideré; dije 'bueno, vamos a ver si... cuáles son los objetivos de que me puedo plantear sin ser muy ambicioso', porque tampoco había mucho tiempo para cumplir muchos objetivos, sin embargo uno de los principales era establecer una conexión lógica entre el texto y el... y el... y la temática que es los Efectos del Colonialismo. Que creo, a mi parecer quedó bastante claro al final de la clase después que hicimos todo el análisis del texto, sin dejar por fuera cuál es el procedimiento de... de... análisis de un texto literario. Que también me parece que quedó muy claro. De hecho yo empecé la clase con una pregunta... que era cuál creían ellos que es la manera más apropiada de abordar el texto... literario. Y de hecho toda la clase se fue en tratar de responder esa pregunta. Que ellos... al principio me dieron unas respuestas por aquí por allá... pero el abordaje del texto cómo debería abordarse el texto... traté yo más

o menos de... de guiar la clase para que ellos vieran cómo es que se... se... una de las maneras, no es la única, pero una de las formas de abordar el texto... literario.

Como puede observarse, el profesor se planteó la planificación de esta sesión en términos prácticos, didácticos y sobre todo, realistas; buscando a través de la interacción con los estudiantes, ajustarse a las demandas del programa del curso tanto en lo referente a los temas a abordar, como en las competencias a desarrollar.

La primera parte de la clase, fue indagatoria. El docente se dedicó a interrogar, de manera breve, a los alumnos sobre sus conocimientos previos y/o creencias en cuanto a los pasos a seguir para el estudio sistemático de un texto literario. El desarrollo de la clase estuvo abocado a la presentación del texto literario como tal y la construcción de significados partiendo de la información contextual sobre del poema, y el lenguaje del mismo. A continuación, el docente, junto con los estudiantes, procedió a establecer vínculos entre el texto y el tema conductor de la clase, "los efectos del colonialismo". Para concluir, el profesor asignó una tarea de análisis para una próxima sesión en la que los estudiantes tendrían que aplicar lo realizado en el aula. Además de enfocarse en los objetivos y contenidos señalados con anterioridad, el profesor promovió espacios para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo para el disfrute estético del texto literario, con lo cual también le dio cumplimiento a los requerimientos del programa.

En las siguientes secciones, abordaremos el análisis del discurso de este docente a partir de los ejes temáticos identificados para este estudio.

Desarrollo de las Competencias Cultural y Literaria

El estilo de interacción del profesor es directo y además directivo. Es quien posee lo que Calsamiglia y Tusón (1999) denominan "el capital verbal". Esto quiere decir, que además de tomar la palabra, y de determinar la organización de los temas a discutirse, es quien se encargó de designar los roles comunicativos de cada interlocutor. Aunque el profesor procuró que el espacio de participación de los estudiantes fuese mayor y más frecuente, fue inevitable que en ocasiones sus propias intervenciones fueran más largas, especialmente cuando ofreció explicaciones, realizó correcciones u observaciones o simplemente dio cierre a ideas construidas en las intervenciones de los estudiantes.

No obstante, a pesar de que fue el docente quien controló los turnos de palabra y los papeles comunicativos de cada interlocutor, en todo momento propició a través de sus estrategias argumentativas, una buena disposición de los estudiantes para participar, y aportar sus propias ideas, generando un clima de cordialidad y empatía.

Professor: I think some of you thought you would never see me again, soon, and yet it is happening. <Laughter>. <...> Yes... mmm, don't you feel weird, in a literature class with me?
[APRECIACIÓN: IMPACTO] **Where's the grammar part <...> where's the book? Where's the New**

Opportunities here? No New Opportunities here.
[IRONÍA] Umm... **There are opportunities for other things, but not necessarily for... for... for the book. Umm...This is the second half of your class today... uh... and it feels weird** [APRECIACIÓN: IMPACTO] **so, alright?** [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]

A través de la ironía, el docente captó la buena disposición de sus estudiantes al presentarse a sí mismo como una sorpresa inesperada (y quizás no tan agradable) para ellos. Apeló al sentido el humor de la audiencia al emplear la ironía como mecanismo para romper el hielo. Aunque de su presentación inicial se desprende que los estudiantes y el docente habían tenido contacto con anterioridad, también es obvio que había sido en un contexto de enseñanza diferente, por este motivo, el docente hace alusión a materiales y estrategias didácticas empleados en ocasiones anteriores en clases de Inglés: *"Where's the grammar part?" "Where's the New Opportunities?"* Con esta forma aparente de auto-crítica, en la que el profesor aceptó que posiblemente los estudiantes lo viesan en este rol docente con extrañeza *"... don't you feel weird?"*, el profesor de alguna forma también estableció que durante esa clase, demostraría sus competencias como profesor de literatura, además de generar espacios u oportunidades para el aprendizaje de "cosas nuevas." Es así como con esta estrategia, el docente establece la dinámica de la clase, a la vez que atrae el interés de los participantes a sus argumentaciones.

Por otra parte, el docente también empleó el recurso de la ironía como mecanismo para propiciar la autocorrección en los estudiantes, como queda en evidencia en el siguiente extracto:

Professor: The title... the structure... Okay, what else?

Fran: Or read the synopsis, for example the...

Professor: The synopsis?

Fran: Yes, the...

Professor: The thing that happens in your brain?
[IRONÍA]

Jen: Synopsis

Fran: No... the synopsis

Professor: Ah the synopsis, the synopsis... yes the synopsis. The synopsis is different from the synopsis, [MONOGLOSA] okay? Yes, be careful [IRONÍA] <laughter>. The synopsis. Is this... do you think... umm... is that recommendable?

To read a synopsis before approaching, before analyzing the... the text? [CONSIDERACIÓN]

Como puede observarse, con esta estrategia el profesor buscó que el estudiante reconsiderara lo planteado y se auto-corrigiera. Al no lograrlo al principio, el profesor insistió empleando la misma estrategia y consiguió que fuesen los demás alumnos quienes corrigiesen a su compañero aportando la respuesta esperada. En este caso, la ironía tuvo un propósito diferente (o que fue más allá) de la crítica, y fue conseguir que el estudiante prestara atención al lenguaje empleado y de esta manera se responsabilizara activamente de su proceso de instrucción. Esta última afirmación quedó reforzada con la siguiente pregunta realizada por el docente "... do you think... that is recommendable? To read the synopsis before analyzing the text?" Como puede observarse, en cuanto al desarrollo de las competencias tanto cultural como literaria, el

profesor, procuró desde el principio que el estudiante llegara a sus propias conclusiones. Sin embargo, los puntos de vista del profesor se reflejan también en cierto modo, a través de sus preguntas.

De igual forma, en el proceso de interacción con los estudiantes el profesor procuró establecer vínculos de identificación con los mismos con el propósito de, por un lado, presentarse como una persona cercana con ideas y sentimientos compartidos con su audiencia "This is the second half of your class and it feels weird", y por el otro, de valorar la imagen de sus interlocutores (Cros, 2003), validando en su discurso, los sentimientos (en este caso) de los estudiantes respecto a su presencia como profesor en aquella ocasión en particular.

La identificación de grupo como estrategia de argumentación durante la clase en cuanto al desarrollo de la competencia cultural y la competencia literaria, funcionó también para advertir al estudiante que tendría una participación activa durante la interacción. Al mismo tiempo, utilizando valoraciones de actitud, el docente mitigó el impacto de esta imposición al establecer que las actividades a realizar serían sencillas, como puede observarse en el ejemplo que sigue:

So... uh... what we are going to do [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] **today, is very simple,** [AFECTO: SEGURIDAD] **before** we start I want to tell you two things; **yes, before we start, because we haven't started... yet.** [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] The first thing I want to tell you is a comment, and the second thing I want to tell you is a question, okay? So, let me begin with the comment.

De tal forma que el profesor se valió principalmente de estrategias argumentativas de aproximación para establecer tanto los temas y contenidos a desarrollarse, como las formas de interacción. Implicando al estudiante a través de un "nosotros" cuyo objetivo trasciende el de la mera cortesía lingüística y que sirve para predisponer positivamente a la audiencia a participar. Otros mecanismos empleados por el docente para involucrar de manera activa al estudiante en su proceso de desarrollo de competencias fueron el apóstrofe y la presuposición de conocimientos, como se ilustra en los ejemplos que siguen:

**That is one thing I wanted to know if you were...
if you agreed with, I didn't want to say it
myself, but I wanted to know if it came from
you, [APÓSTROFE] and apparently we agree, I
agree with that... with that idea, we have to
research about the author. [PROCLAMACIÓN:
RESPALDO]**

Como puede observarse, para el docente es importante que el estudiante participe de manera activa y consciente en el desarrollo de sus competencias. Es por ello que empleó recursos interactivos con los que valoró positivamente la imagen de los estudiantes al señalarlos como interlocutores legítimos con capacidad para ofrecer respuestas acertadas o razonables a sus planteamientos. Igualmente, el docente estableció vínculos con sus estudiantes al apelar a los conocimientos previos de estos y que además eran compartidos. Esta dinámica interactiva fue la que predominó durante toda la sesión, como puede observarse en los ejemplos que siguen.

I'm not only going to introduce the unit on...
uh... poetry, but also I'm going to introduce one
of the most popular, relevant and interesting

authors of the Caribbean. [APRECIACIÓN:
CALIDAD]

**Do you know who that is? Did you read that
before coming to class? <laughs> <pause> No you
have no idea?** [PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS]

**<no idea who am I talking about?> <Voices_
overlapping> I was waiting for a <chorus of>
answers or something like that** [IRONÍA]

**<laughter_ from the audience>. Okay, I'm going
to show you it's a surprise, then,** [IRONÍA]

**I'm going to show you <the thing> this guy
is one of the most...umm... predominant, one of the
most influential Caribbean writers... or poems
or... poets that is still living.** [PROCLAMACIÓN:
RESPALDO]

Sin embargo, la función de estas estrategias de aproximación no se limitó a la valoración positiva de la imagen del estudiante. En el extracto anterior, podemos observar que además el profesor apuntó a señalar también aquellos conocimientos que los estudiantes debían poseer, destacando la relevancia de los mismos a través de valoraciones de apreciación y proclamación. De igual forma, a través de la presuposición de conocimientos, el docente incentivó al estudiante a reconsiderar sus puntos de vistas o al menos a revisar sus impresiones.

**Aha... So we know that we already have the
background of... of the author, we know the author
is from Guyana, [PRESUPOSICIÓN DE
CONOCIMIENTOS] so we might think, at first,
because we're biased by the biography of the...
of the author, that Clapham Common might be in
Guyana. [CONSIDERACIÓN] [PRESUPOSICIÓN DE
CONOCIMIENTOS]**

Adicionalmente, a partir de los recursos que se basan en la solidaridad, el profesor hizo conscientes a los estudiantes de las estrategias seguidas para el desarrollo

de sus competencias. De tal manera que a través de su discurso explicitó el propósito de sus prácticas pedagógicas a los estudiantes. Lo anterior lo podemos ilustrar con el ejemplo que sigue:

Okay, okay... as long as... it is clearly stated, or you can prove it with evidence from the... the... the text itself, right? Notice that what we're doing is a simple exercise, [APRECIACIÓN: COMPOSICIÓN] [APÓSTROFE] right now, we're doing... uh... the analysis of a poem, but when we do this kind of activities, what we are trying to do apart from learning about another culture, or apart from learning about another person, an author, apart from getting in touch with the literature of a particular... uh... country, etcetera, we are also deepening our own mental processes when it comes to analyzing a text, because the process is... is basically the same thing over and over, what we do is usually the same thing, but we need to know what the same thing is; [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]

Al centrar la atención de los estudiantes en las estrategias seguidas para construir el análisis, el profesor pretendía demostrar que las mismas eran transferibles a cualquier tipo de texto literario. De este modo, no solamente incentivó el acercamiento crítico al poema, sino que además propició espacios para consolidar el desarrollo de las competencias, lo cual es de vital importancia en este curso introductorio. En el ejemplo anterior, se puede apreciar además que el docente utilizó valoraciones de actitud a través del recurso de apreciación "... Notice that what we're doing is a simple exercise" para asomar su postura en cuanto al procedimiento de análisis, utilizando el adjetivo "simple" que sirvió para reducir la naturaleza del ejercicio.

Este propósito por parte del docente de generar y garantizar la transferibilidad de conocimientos y competencias se evidencia también a partir del uso de otro tipo de estrategias argumentativas, como las que se basan en el argumento del modelo. Con las mismas, estuvieron dirigidas a señalar a los estudiantes cuáles eran los pasos adecuados a seguir para realizar un análisis sistemático y objetivo de un texto literario.

The thing is that if you approach the text with a preconceived notion of somebody else's digestion of the text, whatever you have in your hands, you're dealing with in your hands, is not your own... process of thinking, [REFUTACIÓN/NEGACIÓN], it's like interpreting what it... what has already been interpreted and that's not the idea, [JUICIO: CAPACIDAD] [REFERENCIA A LA INCOMPATIBILIDAD] the idea is to work with the text first, with your own interpretations first, digesting the text by yourselves and then after you come up with conclusions, you can compare your own conclusions with... somebody else's. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] Why not? But after you have done the <reading> yourselves. [REFERENCIA A LA RECIPROCIDAD] If you check that... on the internet, before even reading, you approach the text with a preconceived notion, which is not recommended. [REFUTACIÓN/CONTRA-EXPECTATIVA] [REFERENCIA A LA INCOMPATIBILIDAD] Otherwise you will be... uh... let's say keen on <feeling> something that probably you wouldn't have thought at the beginning without the synopsis. [CONSIDERACIÓN] [REFERENCIA AL BENEFICIO] So, no internet help at the beginning, that's something that I recommend you not to do (...) [REFERENCIA AL MODELO/REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

En el extracto seleccionado, se evidencia que además de indicar a los estudiantes cuáles eran las estrategias menos adecuadas para iniciar el análisis de un texto literario, el profesor posicionó aquellas que sí consideraba como convenientes. Para ello se valió de recursos de refutación y proclamación con los que estableció cuáles son las conductas modélicas a seguir para realizar una lectura crítica del texto, las cuales presentó ante su audiencia como irrefutables.

Lo establecido con anterioridad quedó reforzado por el docente mismo durante la entrevista. En la misma, a través de argumentos del modelo, especialmente aquellos que hacen referencia a la incompatibilidad, el docente hizo hincapié en las conductas que se deben modificar en el estudiante en cuanto a creencias erróneas que el mismo pueda tener sobre el análisis del texto literario para un curso de este tipo. Asimismo, utilizó valoraciones de juicio y atribución para distanciarse de conductas que considera erróneas y de reconocimiento para posicionar aquellos comportamientos que son aceptables.

... el estudiante de Introducción a la Literatura es un estudiante que se está apenas eh... familiarizando con lo que es el texto literario, e Introducción a la Literatura es un curso bastante teórico a nivel de historia, geografía, cultura, pero a nivel de análisis es un curso introductorio... es muy introductorio, [JUICIO: CAPACIDAD] entonces iniciando en Introducción a la Literatura me parece que... el estudiante todavía tiene muchas dudas sobre cómo hago yo para llegar a una respuesta apropiada. [CONSIDERACIÓN] Sobre todo cuando ellos por lo general tienden a... a... a decir que el... cualquier cosa se vale. Lo

que yo sea que diga eso se vale, entonces... y
no siempre es así, [REFERENCIA A LA
 INCOMPATIBILIDAD] [ATRIBUCIÓN:
 DISTANCIAMIENTO] o sea... que fue lo que les dije
al comienzo cuando les dije que una
interpretación y un análisis no es la misma
cosa, o sea, tú me puedes dar tu opinión y tu
motivo de... tus opiniones de... tus
sentimientos del poema, que son una cosa, pero
otra cosa muy diferente es el... el digamos...
la respuesta verdadera, basándome en evidencia
real, textual, observable, que muchas veces
ellos no utilizan, [PROCLAMACIÓN:
 PRONUNCIAMIENTO] [REFERENCIA A LA
 INCOMPATIBILIDAD] ellos a veces desperdician
mucho el texto, basándose en argumentos que no
están fundamentados en la... en la evidencia
textual, sino que se basan mucho en su... en su...
sentimientos, [JUICIO: CAPACIDAD] [REFERENCIA A
 LA INCOMPATIBILIDAD] ¿no? y eso no está mal,
siempre que sea un paso inicial, que fue lo que
les dije al comienzo, [ATRIBUCIÓN:
 RECONOCIMIENTO] que no dejen eso por fuera
porque su forma de sentirse con el texto, viene
de algún lado, si el texto lo hace sentir de
una manera específica, debe ser por algún
motivo, pero no se pueden quedar con eso nada
más, [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] [REFERENCIA A
 LA INCOMPATIBILIDAD-RECIPROCIDAD] hay que
buscar la manera de ir más allá y ese más es lo
que ellos a veces no ven con claridad, entonces,
teniendo eso en cuenta y pensando que esto es
un curso introductorio... eh... me parece que
es súper... eh... relevante o pertinente hacer
mucho énfasis en el... en el proceso de análisis
del texto literario, [CONSIDERACIÓN] por eso lo
elegí como tema... prácticamente tema central,
 [REFERENCIA A LA RECIPROCIDAD]

De igual forma, durante la clase el profesor recurrió a argumentos que hacen referencia al beneficio y al modelo, junto con valoraciones de actitud y compromiso para

incentivar a los estudiantes a imitar patrones de conducta deseables para analizar el texto literario de manera apropiada y provechosa. En el siguiente extracto se evidencia, que el profesor mostró una alta adhesión a estos planteamientos presentándose en la mayoría de los casos como autor de sus enunciados: "but we need to know what the same thing is...", "what we have to do is basically... approach the text...". Igualmente, a través de sus valoraciones utilizando la modalidad elocutiva "we" involucró a su audiencia como parte del discurso, indicando de esta forma, que se trata de conductas que los estudiantes *deben* seguir. Por otro lado, destaca el empleo de construcciones verbales como "we need to" o "we have to" para denotar obligación, con lo cual otorga fuerza a su argumentación. Esto demuestra que para el docente, las acciones que recomienda para realizar el análisis de un texto literario son acciones establecidas y por lo mismo, irrefutables.

Anytime you have a text, it doesn't really matter if it's a poem, or if it's a novel or if it's a short story, or anything; research about the author is a good idea, [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] **to get an idea of who wrote it at least; it's important, okay?** [REFERENCIA AL BENEFICIO]

...

... because the process is... is basically the same thing over and over, what we do is usually the same thing, but we need to know what the same thing is; otherwise, the same thing becomes unclear and it is always unclear, [REFUTACIÓN: CONTRA-EXPECTATIVA] **okay? So what we have to do is basically... approach the text, sometimes, when we have problems analyzing a literary text it is because we don't approach the text...**

appropriately. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]
 [REFERENCIA A LA INCOMPATIBILIDAD] And
 approaching the text, if you know how to do it,
it's going to be a ride, it's going to be very,
very, very pleasant thing, okay? [AFECTO:
 SATISFACCIÓN] [REFERENCIA AL BENEFICIO] So
 notice what we're doing, this is an exercise,
 because what we're doing, we're doing it
 together and this is what you can do by
yourself, whenever you are alone reading a
poem. [CONSIDERACIÓN] [REFERENCIA AL BENEFICIO]
 So, I'm going to read this first and I see what
 I think about it, but then you have to go into
more details like what we're going to do now,
okay? [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] Reading
 stanza, by stanza. To unveil the mysteries of
 the <...> setting. [REFERENCIA AL MODELO] Let's
 read the first "Me not no Oxford don/ me a
 simple immigrant/ from Clapham Common/ I didn't
 graduate/ I immigrate." Notice I am
 highlighting some elements of the... of the
 stanza, the first one Clapham common, and the
 second one, "I didn't graduate I immigrate",
 before [REFERENCIA AL MODELO]

En los anteriores ejemplos destaca también cómo el profesor empleó este tipo de argumentaciones para hacer conscientes a los estudiantes de la transferibilidad de la información. Dicho de otro modo, el profesor, les proveyó a los estudiantes de orientaciones que pudiesen seguir siempre para analizar cualquier tipo de poemas u obras literarias. De lo cual podemos deducir que el docente considera importante la ejemplificación para el desarrollo de la competencia literaria. De igual manera, para el profesor es relevante explicitar sus estrategias a los estudiantes para que los mismos sean capaces de aplicar dichas estrategias en su propio proceso de análisis del

texto. Esto último, se ilustra también en el siguiente ejemplo.

... let's take a look... at more formal elements of the poem, because now, and look at what we're doing it would be... we checked our own... general impressions about the poem. Then we are checking stanza by stanza looking for evidence... that supports our perceptions. And that evidence supports our thinking. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] **If we do that, we are in the way of a good analysis, not just an interpretation.** [REFERENCIA AL MODELO]

En cuanto al desarrollo de la competencia cultural, el profesor apeló a argumentos basados en la autoridad, específicamente cuando revisó o aportó información a los estudiantes sobre el contexto de producción o sobre el autor del poema estudiado. Este tipo de argumentación surgió en el discurso docente generalmente después de realizar una indagación previa sobre los conocimientos de los estudiantes. Una vez terminada dicha indagación, el profesor complementó lo aportado por los estudiantes con información adicional la cual presentó de manera crítica, proporcionando sus valoraciones de manera mezclada con los hechos. Por ejemplo cuando realizó afirmaciones como “...He started writing at the age of sixteen, so he's very... he likes literature very much...” en la que presentó su opinión (intensificada a través del uso del adverbio “very”) sobre las preferencias del escritor, basándose en el hecho de que ha escrito literatura desde muy joven.

So, this is more or less what Lyd, was saying before., he writes about his own experiences on the streets, in...in... modern society. We have more information about him... here... some of the

information is repeated, so let's just take a look at what is not repeated. He moved to the UK in the seventies, so he was born in forty nine; he moved at the... in seventy seven, so when he moved to the UK he was twenty eight years old. [CITACIÓN DE AUTORIDAD] [MONOGLOSIA]

Nowadays he's almost seventy. So he's lived in the UK, longer than he did in Guyana. He's lived in the UK like for around forty years already. Okay? More... almost... well not twice... but... much more... than he lived in Guyana. [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] Uh... he's an actor, he's performer... uh... he's a lecturer... he writes books for children. [MONOGLOSIA] Okay? Notice that he has quite... experience... he has lots of experience in the writing of literature and he's a poet, <he carries an <...> entertaining>, [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] okay? And he reads his poetry as I said before. Umm...He started writing at the age of sixteen, so he's very... he likes literature very much, [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] and... he... there's this little thing about him living in the UK when he is from Guyana, and having lived a long time in each one of the two countries, okay? Umm... he considers himself both an outsider and insider... in the country, in the British culture, because he's lived for a long time there and he is part of the culture, but he is also not from there, so he's considered both as an insider and an outsider of the culture. [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] Umm... and he was a teacher before going to the UK was a teacher of French, literature, English... a teacher of Latin so he's a teacher by nature he's a teacher, he teaches, okay? And he uses literature... to... uh... express... his way of thinking about the world, okay? [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] So in essence, this is who Jon Agard is; and... today we're going to work on...

one of his most famous poems... [PROCLAMACIÓN:
RESPALDO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD]

Otros argumentos basados en la autoridad, como la cita polifónica fueron empleados también para proporcionar a los estudiantes explicaciones técnicas referentes a la estructura formal de un texto poético. Con este tipo de argumentaciones el profesor demostró a sus estudiantes sus conocimientos sobre el tema, afianzando su credibilidad en los estudiantes, toda vez que los proveyó del refuerzo teórico que necesitaban para desarrollar sus competencias.

...Something that is very common in poetry, and poems is that poems have rhyme. [MONOGLOSIA]
[CITA POLIFÓNICA] **Even though they don't have rhyme, because not all poems have rhyme, okay?**
[CITA POLIFÓNICA] **Rhyme is not an obligatory element of poetry. You...you can rhyme but it may not rhyme and it still has rhythm. The rhythm is not depending on rhyme that's not dependent on rhyme, so it doesn't have rhyme, but it looks like it has rhythm.**

Los argumentos que hacen referencia a la propia autoridad surgieron en el discurso del profesor para explicitar a los estudiantes la orientación de la discusión, así como las estrategias que el docente implementaría durante la clase. De este modo, el profesor, también presentó sus puntos de vista en cuanto a las actividades a realizar y sobre el autor del poema que analizaría durante dicha sesión con los alumnos.

So today's... class, which... which I see more as a guided discussion, [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]
because that is what we're going to have, a guided discussion on something, a piece of literature... [MONOGLOSIA] **uh... I would like to... and I'm going to introduce, well this is an**

introduction to... uh ... Caribbean... uh... poetry...
poetry<...> <in the course> but also... uh...
Caribbean literature, literature from the
Caribbean, I'm not only going to introduce the
unit on... uh... poetry, but also I'm going to
introduce one of the most popular, relevant and
interesting authors of the Caribbean.
[APRECIACIÓN: VALUACIÓN] Do you know who that
is? [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]

Como puede observarse en el ejemplo anterior, el profesor utilizó este tipo de razonamiento no tanto para presentarse a sus estudiantes como una autoridad válida y creíble, como para justificar la orientación de sus opiniones y sus prácticas ante sus estudiantes. Por lo mismo, se puede apreciar también en su discurso, valoraciones de pronunciamiento en las que se presentó como el autor de sus enunciados, así como de actitud, específicamente de apreciación con las que posicionó de manera más clara sus opiniones personales "one of the most popular, relevant and interesting authors of the Caribbean."

Las argumentaciones relacionadas con el poder emergieron en el discurso del docente a través de la formulación de preguntas al igual que en los casos analizados en los capítulos anteriores. A partir de éstas, este profesor también compelió a los estudiantes a compartir sus interpretaciones, corregir sus afirmaciones y reconsiderar sus conclusiones. No obstante, en este caso en particular, destaca el uso de estos argumentos de manera explícita ante los estudiantes al principio de la clase para indicarle a los estudiantes la manera en cómo estos debían realizar sus intervenciones, esto queda evidenciado en los siguientes extractos:

The comment is very simple... uh... when I was getting ready for this class, I was trying to have everything under control, so that everything went alright, as usual, when you are getting ready for something, you want it to be perfect, you want it to be okay, excellent. As well as possible. And I know <as> I couldn't control everything, [CONSIDERACIÓN] I know you always participate a lot, I know you're going to offer your opinions, a lot, and... that is to some extent, your participation is going to sway the class in one direction or another, okay? But I don't want it to sway so much as you change the... the natural course of the class... [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] which I already have planned I already have in mind. So I am going to... ask you a favor, [ORDEN EXPLÍCITA] eh... when you are participating in class, because I'm going to ask questions... I'm going to ask some questions... I'm going to ask some questions to you in class... try to keep your participations as clear, relevant, concise and consistent as possible. Okay? [APRECIACIÓN: CALIDAD] [ORDEN EXPLÍCITA] I mean if I ask you a about something in particular, try to answer about that something in particular, okay? [ORDEN EXPLÍCITA] because we have limited time and I want to cover... what I planned for today... which is not very much... actually, but I want to work with the whole thing thing <immediately> and two hours of time seems like a lot of time for a whole... for a short piece of literature, and sometimes you realize it's not enough, and we need more time for that. Okay? So, let's try to keep it simple, but also very fruitful. [ORDEN EXPLÍCITA]

Como puede observarse, de una manera cordial, "... So I am going to... ask you a favor..." el profesor se anticipó a posibles digresiones por parte de los estudiantes y les indicó sutilmente que tales conductas no eran convenientes para la dinámica de la clase. De tal manera que, desde el inicio, el profesor impuso el ritmo de la lección,

basándose en su figura de autoridad y de mando. Al mismo tiempo, señaló, a través de valoraciones de apreciación cómo deberían ser idealmente las intervenciones de los estudiantes "... clear, relevant, concise and consistent..." estableciendo, al mismo tiempo, que los estudiantes debían evitar conductas opuestas. Sin embargo, pese a la insistencia en que los alumnos evitaran desviaciones del tema principal, el profesor no aclaró exactamente en qué consistía una intervención, clara, relevante o concisa; solamente enfatizó la necesidad de que los estudiantes no se desviaran de los temas para poder desarrollar la clase de una manera eficiente y provechosa.

En resumen, podemos destacar que para el profesor es de gran importancia que el estudiante sea consciente de su propio proceso de aprendizaje. Por este motivo, el profesor explicitó en todo momento a sus alumnos la naturaleza de las actividades para analizar el texto literario y cómo éstas eran transferibles a la lectura crítica de otras obras. Es así como sus estrategias argumentativas y valoraciones estuvieron dirigidas a lograr: (i) que el estudiante se involucrara de manera activa en el desarrollo de sus competencias responsabilizándose de este modo de su propio proceso de instrucción; y (ii) ejemplificar a través del modelo cómo los alumnos pueden realizar un análisis sistemático y objetivo del texto literario. Sobre esto último aportaremos mayores detalles en la siguiente sección de este análisis.

Construcción de la Interpretación del Texto Literario

El análisis del texto literario comenzó prácticamente desde el inicio de la clase. Los estudiantes habían sido instruidos con antelación a leer el texto, investigar sobre su autor y tomar nota acerca de aquellos aspectos textuales que consideraran relevante para la discusión, razón por la que el docente, aunque no fuera el profesor a cargo del curso esperaba que los estudiantes estuvieran familiarizados de alguna forma tanto con el texto como con el tema a desarrollar. Por este motivo, cuando abordó el análisis directamente cuestionó a los estudiantes sobre lo que debían haber investigado.

(...) I want to know... **did you research anything about Jon Agard? Have you ever read anything about his life? What he's done? And his experience, anything? Do you know anything, do you have any background of Jon Agard?**
[APÓSTROFE] [ORDEN IMPLÍCITA]

Jen: I don't have any idea <laughs>

(...)

Zury: <The guy> is still alive.

Professor: Yes, he's still living.

Zury: And He's from Guyana...

Professor: He's from...?

Zury: Guyana.

Professor: Guyana, that's something, [IRONÍA]
we have something, [AFECTO: SATISFACCIÓN] he's from the Caribbean, but he is from... Guyana.
[MONOGLOSIA] Yes?

Lyd: He's a... a street poet... something like that. He's... He made... eh... poetry about <things he that he suffered> in the streets <...>

Las estrategias para regular la interacción por lo tanto, resultaron cruciales, dado que a través de las preguntas el docente exploró lo que el estudiante conocía o desconocía acerca del texto, lo cual le sirvió al profesor como una guía para orientar la construcción del análisis. Las preguntas, en algunos casos, como las que se ilustran en el ejemplo anterior, son cortas y concisas, sobre todo cuando iban dirigidas a que el estudiante aportara información específica sobre el texto, el autor o el contexto. En algunos casos, como el que sigue, las preguntas tuvieron una naturaleza más abierta, especialmente cuando se trató de obtener interpretaciones o "impresiones" sobre el texto estudiado.

Professor: Right... uh...What is your first impression... of the poem? [APÓSTROFE] [ORDEN IMPLÍCITA]

Students: The grammar <voices_ overlapping>

Di: The grammar.

Professor: The grammar... What happens with the grammar? [APÓSTROFE] [ORDEN IMPLÍCITA]

Students: <voices_ overlapping>

Carl: Syntactical isn't very...

Lyd: The man doesn't know how to... speak, doesn't know how to write... another language. He... he want to... to say that... he doesn't... he doesn't know how to speak well. This language, any language, I mean.

Professor: From what you see... you're saying that the speaker doesn't know how to speak the

language very well. [APÓSTROFE] [ATRIBUCIÓN:
DISTANCIAMIENTO]

Lyd: That language.

Professor: Okay, okay.

Carl: It's like unusual... unusual English.

Professor: It's not his native language,
according to what you see there. [APÓSTROFE]
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

Fran: He tries to write as the way he speaks.

Lyd: The use of language... the use of language
is about <how good>... what in this case the poet
writes... he speaks in that way, too.

Professor: Okay. Alright. Anything else?
[APÓSTROFE] [ORDEN IMPLÍCITA]

Andy: He speaks English in a different way as
the Queen... or the British uses.

Professor: Okay. Notice that everything you're
telling me is about speaking. [ATRIBUCIÓN:
DISTANCIAMIENTO] [APÓSTROFE] He speaks, he
speaks, he speaks, he doesn't speak, he knows
how to speak, he doesn't know how to speak... but
everything is about the language, so far,
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] can you see
anything else apart from the use of language?
[APÓSTROFE] [ORDEN IMPLÍCITA]

Como puede observarse, el profesor antes de cerrar cada ronda de preguntas esperó por la participación de varios estudiantes antes de volver a intervenir. Al principio sólo lo hacía con el fin de ofrecer una interpretación sobre lo dicho por algún estudiante, o para solicitar que alguno aclarase una idea aportada. En consecuencia, empleó recursos valorativos con los que se distanciaba de lo dicho por los estudiantes y los responsabilizó a ellos

directamente de sus afirmaciones *"From what you see... you're saying that the speaker doesn't know how to speak the language very well."* Asimismo, queda en evidencia que el profesor como mediador ayudó a construir el análisis tomando como punto de partida aquellos aspectos que los estudiantes mismos destacaron en sus intervenciones, instándolos además a que desarrollasen sus razonamientos o que aclarasen sus ideas. Cuando cerraba su intervención, sin embargo, pedía a los estudiantes que centraran su atención en otros aspectos diferentes. En ocasiones como en el ejemplo anterior, sin embargo, no los guió de manera directa: *"...can you see anything else apart from the use of language?"* De esta forma, les indicó a los estudiantes que existían otros elementos del texto que podían analizar sin ofrecerles una respuesta concreta o definitiva, de manera que fuesen los propios estudiantes quienes desarrollasen sus propias interpretaciones y análisis. Lo observado concuerda con la evaluación del docente de sus prácticas pedagógicas y el rol del profesor como mediador de lectura en un curso de literatura. La cual argumentó con estrategias que hacen referencia a la propia autoridad que empleó, sobre todo, para aludir a su propia experiencia y valoraciones de proclamación y pronunciamiento para mostrar su adhesión a sus propios enunciados.

Yo lo veo más desde el punto de vista de... de guiar [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] **les decía yo a los estudiantes en clase, vamos a guiar, no vamos a verlo como una clase, porque yo no les estoy enseñando el texto, el texto ya está allí ustedes están allí yo estoy aquí...**
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] **estamos... vamos a tratar más bien de... de guiar una discusión,**
[REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] **entonces me**

parece que... teóricamente lo que yo hago es
trabajar con preguntas; me gusta mucho... eh...
sacar información, porque a veces lo que ellos
necesitan es el estímulo para, para lograr
llegar a un cierto conocimiento, a una... no
tanto un conocimiento, pero a la respuesta,
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] a lo que
descubre el misterio del texto literario.
[REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] A veces
ellos no llegan hasta eso por su cuenta porque
ellos no saben qué preguntas se van a hacer
ellos mismos, entonces no llegan hasta allá,
por sus propios medios, pero... tal vez si tienen
a un instructor que les haga las preguntas más
o menos adecuadas ellos puedan irse abriendo
camino por... por el análisis por la
interpretación del texto, poco a poco ellos se
van dando cuenta de que sí se puede...
[PROCLAMACIÓN: RESPALDO] que sí pueden hacer
ese proceso, sí pueden empezar, sí pueden
develar cosas, sí pueden entender cosas;
[REFERENCIA AL BENEFICIO] pero lo que hace a mi
parecer lo que hace el instructor es enseñarles
a saber qué preguntarse, más que la respuesta
siempre va a estar allí, porque la respuesta
está antes... está en el texto. [PROCLAMACIÓN:
PRONUNCIAMIENTO] El asunto es ¿cómo llego a
encontrar esa respuesta?, ¿por dónde me voy a
meter?, ¿cuál es el camino que voy a seguir?
Ese tipo de cosas y así es que me gusta a mí
trabajar más que todo el texto literario, no
darles la respuesta, o decirle: 'mira esto se
hace de esta manera o se hace de otra manera',
sino, simplemente le voy haciendo pregunta. Y
hasta cierto punto... y en cierto punto del...
de la lección o de la... digamos, del... de la
discusión, hacer... eh... un llamado de
atención a 'mira cómo lo estamos haciendo, o
sea, vamos a ver; lo estamos haciendo, pero
mira cómo lo estamos haciendo.' Este es el
proceso que estamos siguiendo, en la
construcción de significados, en la

construcción de respuestas, en la construcción de una conclusión lógica del texto,
[CONSIDERACIÓN] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] de modo que ellos vean que las preguntas sí son útiles, para ellos hacer... su propio proceso de construir su propio... sus propias conclusiones sobre el texto literario.
[REFERENCIA AL BENEFICIO] [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] Entonces metodológicamente hablando me parece que es súper efectivo el uso de las preguntas, más que irles diciendo, o... o... o no sé, darles las respuestas uno mismo que es lo que a veces es lo que uno cae ¿no?, que uno hace el análisis por ellos y les muestran y ellos entienden lo que uno quiere decir, pero eso le quita un poquito de protagonismo al estudiante en el proceso de análisis.
[REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD]
[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

Adicionalmente, podemos observar cómo el docente, aun tratando de no influenciar con sus propias opiniones el análisis, les señaló a los estudiantes aspectos que consideraba que eran necesarios resaltar en la interpretación. De esta manera, aun cuando no presentó sus inferencias de manera explícita sí dirigió la atención de los alumnos hacia aquellos elementos textuales que tenían importancia desde su perspectiva. Incidiendo así en la construcción de los significados aparentes en el texto. Estas afirmaciones las apoyamos en los extractos siguientes.

Professor: Ah okay! Okay, okay, but from the title... I mean... what I mean is from the title. In the title there is no mention to a... any dictionary, [MONOGLOSIA] **so when you read the title how come you come to the conclusion it might be a dictionary?** [APÓSTROFE]

Lucy: Maybe a person, he's a well-educated person, or maybe a community... umm...

Professor: Who is Oxford? Yes, you know that usually happens when, you know... [APÓSTROFE]

Lucy: Who is a well- educated person and... this person, the speaker doesn't speak like that <or doesn't know how to use the language> <...> those feelings, maybe it's like protest or something?

...

Professor: Umm... okay. What do you think the author, or the speaker, let's talk about the speaker, what do you think the speaker might have gone through, to get to that... uh... display of information, [CONSIDERACIÓN] because that... it's a poem, I know, it's a poem... but a poem is a dis... a display of ideas; [MONOGLOSIA]

a poem it's like speaking,
[CONSIDERACIÓN] okay? [APÓSTROFE] And it's
presenting ideas, the speaker is presenting
ideas, so what do you think that speaker might
have gone through to come up with this?
[APÓSTROFE] [CONSIDERACIÓN]

Jen: A certain discrimination <voices_ overlapping>.

Professor: Certain, kind of... discrimination...
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

Jen: Yes because of the way he speaks, or...

Dia: The way he uses the language.

Jen: Exactly.

Professor: For example.

Dia: He sounds or... he seems like he is... aggressive; he's being aggressive.

Professor: Aggressive. What... what makes you think he is aggressive? [APÓSTROFE]
[CONSIDERACIÓN]

Dia: Because he says ... I have no gun/ I have no knife/ but mugging the Queen's English is the story of my life.

Con recursos como la ironía y la presuposición de conocimientos, el docente además de valorar la imagen de su audiencia, y propiciar un clima amigable para obtener la buena disposición de los alumnos, también les señaló aquellos aspectos que debían haber revisado o investigado en preparación para la discusión. Fue una forma sutil también de guiar el análisis hacia aspectos específicos que circundan la obra y que además eran importantes para una mejor comprensión del texto, como por ejemplo, el texto producto de un actor social.

Okay? His name is... I'm going to show you now... that's the guy, okay? Yeah, and I even brought a picture so you can see his face in case you see that picture again, that's is one of his most popular pictures, so in case you see that picture around, you know who that is.
[APRECIACIÓN: VALUACIÓN] **He looks like a literature teacher, right?** [CITA POLIFÓNICA]
[CONSIDERACIÓN]

Students: <laughter> yes / no

Professor: **Well, because he is, I mean, I'm saying he looks like because he is, he's a literature teacher,** [CITA POLIFÓNICA]
[MONOGLOSIA] **and... He's a poet,** [MONOGLOSIA]
and... Oh, well I'm going to ask you because... I want to know... did you research anything about Jon Agard? Have you ever read anything about his life? What he's done? And his experience, anything? Do you know anything, do you have any background of Jon Agard? [PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS]

Jen: I don't have any idea <laughs>

Professor: You know, this guy would be very offended if he... if he heard that. [AFECTO: INFELICIDAD] Okay... nothing... nothing at all. [IRONÍA] [PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS]

En el extracto anterior se aprecia cómo el docente combinando recursos argumentativos de complicidad y solidaridad incentivó al estudiante de manera positiva para que éste participara. Por otro lado, a través del uso de recursos monoglósicos enfocó la atención de la audiencia en aspectos sobre el autor que consideraba de relevancia para construir el análisis del texto. Esto se evidencia también en otros momentos de la construcción del análisis como en el extracto que sigue:

Professor: Ujum... What is mugging?
[PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS]

Zury: Stealing, taking away... somehow... So even though he's speaking in English he's giving like a special sort of <...> speaks in a different manner and it's right <the way> he speaks it so, that's the way he's trying to identify himself, even though, it's like the same language... it has something different, for example <...> the attitude about <...> and he considers some <...> features.

Professor: Okay, so, he is definitely expressing something, and he wants to be... heard. He wants attention; from the title... Sorry? [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD]

En el siguiente extracto se puede observar que la ironía, además de generar un clima de acercamiento entre el docente y su audiencia, se empleó también para establecer analogías entre lo leído y la cotidianidad de los estudiantes, aunque de una manera esencialmente humorística. El énfasis

siempre estuvo puesto, sin embargo, en la construcción de los significados en la obra, esta vez, desde la evidencia textual que puede encontrarse en el poema.

...Yes, it's like when you do... when you write your... uh... your homework, remember English I to V? <Laughter> and Reading and Writing I? And you write your things and you say this is perfect, it's beautiful and then you give it to me and you get... I give it back with modifications? For you that's destruction [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] <laughter> Even though it's not really... uh... according to me, I'm not destroying, I'm actually trying to help, [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] but for you... you see changes, that's destruction. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [IRONÍA] Maybe for Oxford don it's the same case. The fact that you are changing... my language is destroying it, in a way. Okay? Right. [CONSIDERACIÓN] And then we go on building tension, like a story, remember stories have a beginning, they have a climax and then we go down they have an ending, right? [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] Towards the middle of the poem, there seems to be some kind of building tension, with the repetition "I warning you Mr. Oxford don/ I'm a wanted man/ and a wanted man / is a dangerous one". [CONSIDERACIÓN] And he repeats the dangerous thing, but it's not... it's not only dangerous, it's wanted. Who is wanted, usually? Who is usually wanted? [CONSIDERACIÓN] [APÓSTROFE]

Otros recursos de solidaridad como la identificación de grupo fueron también frecuentemente empleados durante la interacción con los estudiantes para motivar la participación activa de estos en la construcción de significados en un clima amigable y cercano. Debemos resaltar también el uso de recursos valorativos de

proclamación para posicionar de forma directa los propios puntos de vista del enunciador, pero bajo la modalidad elocutiva haciendo referencia a un nosotros: "we" "let's" con lo que se hizo a la audiencia partícipe y co-responsable de la afirmación, a la vez que los involucró en la dinámica del análisis.

(...) Okay, notice we're going from a general... we're checking the general impressions of the poem, based on... language, based on the use of language for example, but now we're going to get into get to more specific details, because we can't leave that... at... at mere... impression.

[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] Okay?
[IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]

...

It's like... imposing, it's like imposing, from the title, [CONSIDERACIÓN] which we should've paid more attention to closely before, okay?

[IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] The title; we said it before, what do you do before reading the poem? We read the title, right? So from the title we notice there is an imperative there. Listen! It's an imperative. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]
[IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]

...

Okay, let's try to continue <noise_ on_ the _ background >; okay, why is the author trying to do with the first stanza? [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] [CONSIDERACIÓN]

Students: <noise_ on_ the _ background>
<voices_ overlapping> <...>

Professor: Okay, let's... let's concentrate on... the purpose, the purpose, before getting into details. What is the purpose of the first stanza? [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]
[CONSIDERACIÓN]

Andy: To establish that he is a simple man.

Professor: Sorry?

Andy: To establish that he is a simple man.

Professor: To establish that he is a simple...?

Andy: Man.

Professor: Man. Okay, what else? [ORDEN
IMPLÍCITA]

En el discurso de este docente, las estrategias argumentativas que articulan los razonamientos fueron empleadas en algunos casos con la finalidad de ofrecer en cada ronda de preguntas un cierre con el que el profesor aportó su propio análisis o interpretación del poema. En otros casos para hacer aclaratorias, correcciones, o sustentar sus razonamientos. En el caso particular de los argumentos basados en la citación de autoridad, el docente los empleó precisamente para apropiarse de la voz del autor del texto y aportar su propio análisis del poema, aun cuando utilizó recursos de atribución que hacían alusión al discurso citado o referido en su valoración:

(...) and then he says: "I didn't graduate, I immigrate", so he is opposing two ideas... there.
[ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] Graduation versus immigration, and he is presenting those two ideas as if they were... mutually exclusive.
[ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] If I graduate, I don't immigrate, and if I immigrate I don't graduate; so he is setting... an idea that whoever immigrates is not... a professional or a graduated person. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD]

...

Okay. There's a... a very interesting... eh... use of images, what we call images... in literature

[APRECIACIÓN: VALUACIÓN]. And there is... notice how he uses the... the... instruments, he makes an opposition... he attempts to show an opposition of instruments or tools [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD]. The tools that are physical, like an axe or a hammer, okay? Versus the tools which are linguistic, like syntax or grammar. [MONOGLOSIA] So he says, I don't have this instrument to destroy this other instrument, but I don't need this tool, to do whatever with another tool. And again he's reinforcing the idea he previously presented, he has no guns, he has no knives [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD]. He's not actually attacking, physically anything or anyone. [REFUTACIÓN: NEGACIÓN] Okay? And again, he can do harm, because he can still split up syntax and he can still mash up... grammar... without... doing harm to anyone [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO] [CITACIÓN DE AUTORIDAD]. Just the language, just the language. I think that's quite clear, right? [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] So far. And again he's misspelling words there to... uh... emphasize the way he himself would pronounce... the words. [CITACIÓN DE AUTORIDAD] [ATRIBUCIÓN: RECONOCIMIENTO]

En el proceso de análisis del texto literario las citas polifónicas, las cuales relacionamos con los recursos de monoglosia y heteroglosia, surgieron en momentos en los que se proveyó o revisó información sobre el autor o el contexto -el cual provenía de distintas fuentes bibliográficas o virtuales- para reforzar la interpretación con evidencia contextual. En los siguientes extractos presentamos algunos ejemplos de lo afirmado.

A stereotype, which he himself, if we talk about Agard, not the speaker, if we talk about Agard, he himself breaks that stereotype, because he is an immigrant... immigrant, but he is also a professional, [CONSIDERACIÓN] and he is a... he belongs to academia. Okay? He... is a professional teacher, lecturer, etcetera, but he is also an immigrant, [MONOGLOSIA] so it means that it's not really mutually exclusive, but that speaker, he brags and remember this speaker is not necessarily Jon Agard. [CONSIDERACIÓN]
[CITA POLIFÓNICA]

...
He moved to the UK in the seventies, so he was born in forty nine; he moved at the... in seventy seven, so when he moved to the UK he was twenty eight years old. Nowadays he's almost seventy. [MONOGLOSIA] So he's lived in the UK, longer than he did in Guyana. He's lived in the UK like for around forty years already. [MONOGLOSIA] Okay? More... almost... well not twice... but... much more... than he lived in Guyana. Uh... he's an actor, he's performer... uh... he's a lecturer... he writes books for children. Okay? [MONOGLOSIA] Notice that he has quite... experience... he has lots of experience in the writing of literature [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] and he's a poet, <he carries an <...>

Los argumentos que hacen referencia a la propia autoridad surgieron muy pocas veces durante la clase. Cuando emergieron, pudo observarse que el docente utilizó mecanismos de mitigación, por ejemplo el modal "would", con el que dio apertura a posiciones divergentes de la suya. De esta manera, la imposición de la idea a través de este mecanismo de autoridad es menos explícita a pesar de que la postura se posiciona empleando la primera persona gramatical "I". De lo que puede deducirse que el profesor busca presentarse a sí mismo más como un moderador de la

discusión que como una autoridad irrefutable en cuanto al proceso del análisis literario.

Well, I wouldn't use the word objective, because you know objectivity doesn't really exist. Okay? [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] **But less biased.** [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] **Okay? We're talking about... uh... analyzing, we're talking about not being biased, but... what?**

No obstante, el profesor, recurrió con mayor frecuencia a este recurso durante la entrevista al ponderar su papel como mediador de lectura en el proceso de análisis del poema en la clase observada. Sin embargo, consideramos que en su argumentación la finalidad del profesor fue ofrecer razonamiento sustentado en su experiencia sobre la orientación de sus prácticas que fortalecer su imagen como autoridad académica.

No yo siento que... de hecho lo hice adrede, traté de cuando hice mi planificación de clase, yo traté de hacer la mayor cantidad de preguntas posibles, de manera que yo hablara menos que ellos. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] **Que ellos fuesen los que me dieran la respuesta. Y... y más o menos, agarrar las respuestas como una especie de rompecabezas e irlos poniendo juntos, que ellos vieran más o menos por donde nos estábamos metiendo. Siempre haciéndolo muy... evidente, para que ellos vieran cómo se... como se... cómo lo estaba haciendo yo particularmente.** [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

Utilizando argumentos del modelo, como señaláramos en la sección anterior, el docente procuró hacer conscientes a los estudiantes del desarrollo de sus competencias. Asimismo este tipo de argumentos surgió cuando el docente

hizo alusión a su propia experiencia como lector literario. En el siguiente ejemplo, se evidencia que el docente empleó este recurso como un mecanismo ejemplificador para demostrar a los estudiantes que las primeras lecturas de un texto pueden generar interpretaciones erróneas o inexactas, por lo que es necesario profundizar en los conocimientos, a través de, por ejemplo, la investigación.

When I read the poem for the first time I thought that, but then I did the same thing you did, I said: okay, I'm not going to take it for granted, I'm going to look for it,
[INCOMPATIBILIDAD-RECIPROCIDAD] [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] **and it turns out that Clapham Common is in London,** [MONOGLOSIA] **and then he says: "I didn't graduate, I immigrate", so he is opposing two ideas... there.** [CITACIÓN DE AUTORIDAD]

Los argumentos relacionados con el poder, se manifestaron en forma de órdenes explícitas e implícitas no solamente en la formulación de preguntas, sino también para dar instrucciones precisas a los estudiantes respecto a las actividades realizadas. Más que la imposición de una idea el profesor buscaba con este tipo de argumentación dirigir la actividad hacia un punto específico, con base en el poder de acción otorgado socialmente al docente sobre su clase. En el siguiente extracto se observa cómo el profesor combinó la orden explícita con la identificación de grupo "This is what we're going to do: I'm going to ask you to read the poem silently first..." con lo cual la orden quedó matizada al incluirse el propio docente como parte del grupo que realizará la actividad.

This is what we're going to do, [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO]: I'm going to ask you to read the poem silently first, very quickly, okay? Because I want you to get an idea, a very general idea of what the poem is about, [ORDEN EXPLÍCITA] and after we finish reading silently I'm going to ask a different person to read each stanza, because I want to see and I want to hear you reading it; see how it sounds. Okay? So, go ahead, I'm going to give you a couple of minutes <long pause>. Are you ready? , [ORDEN EXPLÍCITA]

...

that poem is in your handouts. Yes... right? ... umm... I'd like to... I have the whole thing here, in your handout it's in one column. I just have it here displayed in two columns so we could see the whole thing together. **Can you read? Can you read <that from here>? Well, you can read it there or you can read it in your handouts, okay? Because it is exactly... exactly the same. , [ORDEN IMPLÍCITA]**

En el siguiente extracto, se observa también el uso de las órdenes explícitas e implícitas en conjunción con las estrategias para regular la interacción, con la finalidad principal de lograr la buena disposición del estudiante. Podemos observar entonces, que la imposición que es característica de este tipo de argumentaciones fue atenuada por el docente a través de la valoración de la imagen del estudiante. Igualmente podemos apreciar en este extracto que con los recursos valorativos, el docente posicionó sus puntos de vista de manera, en algunos casos, irrefutable para señalar acciones que los estudiantes debían haber ejecutado para el análisis "I'm actually, you know, assuming that this might be your second reading..." "you might already have an idea of what at least... what the

poem is about...". Posturas que también quedaron mitigadas con el uso de modales como "might" o con la construcción verbal "I suppose".

Professor: Okay. I suppose that by...you know with the first reading, I hope this is not the first reading, I'm actually, you know, assuming that this might be your the second reading or the third reading, okay? [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS] But imagine it is the first, you might already have an idea of what at least... what the poem is about, the topic of the poem, for example, what is the theme of the poem. [CONSIDERACIÓN] [ORDEN EXPLÍCITA] Maybe you have... a slight idea about the speaker of the poem, or maybe what the speaker talks about, etcetera, etcetera, etcetera, but before we get into those details, [CONSIDERACIÓN] [PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS] I'd like to listen to you reading the poem, okay? But not one person, I'm going to ask...these are nine stanzas, I'm going to ask each... nine people... nine people to read each stanza. So, would you like to start? Yes? Go ahead. [ORDEN IMPLÍCITA]

Di: Listen Mr. Oxford don: Me not no Oxford don/ me a simple immigrant/ from Clapham Common/ I didn't graduate/ I immigrate.

Professor: Okay... uh... Jai. [ORDEN EXPLÍCITA]

Jai: But listen Mr. Oxford don/ I'm a man on de run /and a man on de run/ is a dangerous one.

Professor: Okay... uh... Andy... [ORDEN EXPLÍCITA]

Andy: I ent have no gun/ I ent have no knife/ but mugging de Queen's English/ is the story of my life.

Professor: Ujum...uh... Yare. [ORDEN EXPLÍCITA]

Yare: I don't need no axe/ to split/ up yu syntax/ I don't need no hammer/ to mash/ up yu grammar.

Professor: Ujum... uh... **Carl.** [ORDEN EXPLÍCITA]

Carl: I warning you Mr. Oxford don/ I'm a wanted man/ and a wanted man/ is a dangerous one.

Professor: Right...uh...I don't know... **Zury...** [ORDEN EXPLÍCITA]

Zury: Dem accuse me of assault/ on de Oxford dictionary/imagine a concise peaceful man like me/ dem want me to serve time/ for inciting rhyme to riot/ but I tekking it quiet/ down here in/ Clapham Common.

Professor: Okay, right... uh... **Gin** [ORDEN EXPLÍCITA]

Gin: I'm not a violent man Mr. Oxford don/ I only armed wit mih human breath/ but human breath/ is a dangerous weapon

Professor: Aha...**Lyd.** [ORDEN EXPLÍCITA]

Lyd: So mek dem send one big word after me/I ent serving no jail sentence/ I slashing suffix in self-defence/ I bashing future wit present tense/ and if necessary/

Professor: Right... if necessary... [ORDEN IMPLÍCITA]

Lyd: I making de Queen's English accessory/ to my offence

Professor: To my offense.

Lyd: To my offense, sorry.

Por otro lado, se evidencia también el carácter directivo de este tipo de recursos, los cuales empleó para compeler a los estudiantes a continuar con la dinámica establecida en la clase. De esta forma incidió en el comportamiento de

los estudiantes instándolos a involucrarse en la clase de manera activa.

Para concluir, retomaremos algunos aspectos que consideramos relevantes en cuanto a la construcción del análisis del texto durante esta sesión y el rol del docente como mediador, tal y como se evidencia en la observación de la clase y como las percibe el docente mismo. Para empezar, el profesor considera que un docente como conductor de la clase no debe proveer a los estudiantes de respuestas definitivas sobre el texto literario. Por tanto, sus preguntas iban dirigidas a que fuese el estudiante quien le diera forma y sentido a los significados propuestos por el texto, los cuales afirmó el profesor, están ahí. Adicionalmente, la orientación de sus prácticas docentes apunta a hacer al estudiante consciente de su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo el profesor explícitamente indicó a sus estudiantes las fases del análisis y cómo las mismas eran transferibles a otro tipo de textos literarios. Es por ello que su argumentación se apoyó principalmente en las estrategias de solidaridad y complicidad con las cuales tuvo como objetivo propiciar un ambiente amigable que incentivara la participación de los estudiantes. A manera de cierre, presentamos un extracto de la conversación sostenida con este profesor en la que destacó la importancia de que el docente emplee las respuestas del estudiante para guiar la discusión de la clase. En su reflexión, el profesor utilizó argumentos que hacen referencia al beneficio y al modelo y recursos

heteroglósicos para enfatizar la pertinencia de sus prácticas.

...gracias a esas respuestas fue que yo logré... desarrollar más cosas, pues. [REFERENCIA AL BENEFICIO] Y había respuestas que me daban los estudiantes que me hicieron... mmm... considerar puntos que no tenía planificados desde un comienzo... [CONSIDERACIÓN] esté... por ejemplo, yo no tenía planificado hablarles de una interpretación o un análisis, pero cuando ellos me hablan de esos términos yo digo, bueno, vamos a abordar el término a ver si ellos lo manejan, [REFUTACIÓN: CONTRA-EXPECTATIVA] pero estratégicamente hablando... eh... es eso, pues, ver el poema, y responder la mayor cantidad de preguntas sobre el poema, de manera que ellos vean... esté... por cuál es el camino que nos estamos metiendo. [REFERENCIA AL MODELO]

Relevancia de la Literatura en la Formación Docente

Durante la clase, no pudimos observar momentos específicos en los que el docente estableciera de manera clara la relevancia de la literatura en la formación docente *per se*. No obstante, al hacer referencia a los conocimientos que sobre el lenguaje deben poseer los estudiantes, de alguna manera hizo alusión a la aplicabilidad del estudio de la literatura como uso creativo de un idioma, lo cual es también objeto de interés para un estudiante de lenguas.

if we use our knowledge of... uh... grammar, we know that the word 'but' contrasts, so... there is a contradiction there, apparently.
[CONSIDERACIÓN] [PRESUPOSICIÓN DE CONOCIMIENTOS] Do you think that is true?

[APÓSTROFE] He says he's an immigrant, but then he contrasts being an immigrant here... with being also a man on the run, as if they were different things. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] **So you think on the run has a negative connotation there? ...** [APÓSTROFE]

Su postura sobre este tema, sin embargo, la obtuvimos claramente durante la entrevista. En la misma, el profesor empleó estrategias para articular los razonamientos con el fin de apoyar sus afirmaciones. En los siguientes extractos analizaremos los recursos empleados por este profesor para posicionar su visión en cuanto a la literatura y su papel en la formación del profesor de literatura.

el poema es un medio, para hacer llegar otras cosas ¿no?, otras ideas... [MONOGLOSIA] **que fue lo que trabajé hoy en clase** [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] **no solamente vamos a hablar de Listen Mr. Oxford Don, sino... vamos a ver para qué nos sirve ese poema a nosotros como futuros docentes, o sea que es lo que estamos haciendo nosotros para desarrollar pensamiento** [CONSIDERACIÓN] **¿no?** [REFERENCIA AL BENEFICIO] **Y el poema... está allí para eso, yo creo que más para simple información sobre la cultura, es también para desarrollar nuestros propios procesos de pensamiento y hacerlo evidente,** [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] **¿no? Entonces... eso también toma tiempo en clase.** [REFERENCIA AL BENEFICIO]

En el ejemplo seleccionado, el profesor estableció diáfananamente, a través de argumentos que hacen referencia al modelo y la autoridad, y recursos relacionados con el dominio semántico del compromiso, que desde su perspectiva la literatura tiene una función más que nada utilitaria en la formación del docente de inglés en formación. En principio como vehículo para exponer al estudiante a la cultura de la lengua meta, pero también como instrumento

para desarrollar el pensamiento. De igual modo, para el docente, es importante hacer consciente al estudiante de la utilidad de la literatura en su formación aun cuando durante esta clase en particular, el docente no estableció de manera explícita la importancia de la misma en el área de la EILE. Podemos reforzar lo afirmado en el siguiente ejemplo:

... definitivamente el curso de literatura como se ve en pregrado, o los cursos de literatura como se ven en pregrado están hechos precisamente para formar una consciencia de la cultura de un país... de habla inglesa. [MONOGLOSIA] [CITA POLIFÓNICA] De los países de habla inglesa, que son los países que utilizan la lengua que ellos están aprendiendo, o la lengua que ellos van a van a enseñar en clase, a fin de cuentas. [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] Sí me parece que es relevante, para los estudiantes saber... cómo es esa cultura, con qué se están metiendo con un texto literario, cuál es la visión, porque el texto literario a fin de cuentas es un reflejo de esa realidad de toda esa gente que está en esos países, y si uno no tiene la posibilidad de hablar con un nativo, uno bien puede ver cómo se expresan esos nativos a través de su literatura[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] Eso le da... mucho un alto grado de consciencia a los estudiantes, si se trabaja... detalladamente... como es... como es el proceso de desarrollo, como son los elementos históricos que influyen en esa literatura, etcétera. [CONSIDERACIÓN] Le da un alto grado de consciencia a los estudiantes sobre... qué está pasando en ese... en esa... en esa cultura, o en esas culturas... eh... mucha gente que estudia idiomas y da clases de inglés no ha tenido ni siquiera la oportunidad de salir del país. [REFERENCIA AL BENEFICIO]

[CONSIDERACIÓN] Entonces la pregunta es ¿Cómo hace un profesor de inglés que se supone que va a enseñar la lengua y la cultura de una lengua, si nunca ha viajado o ha estado en contacto con esa cultura, no? [REFERENCIA AL MODELO] Y la literatura creo que es una de las maneras en las que... podemos acercarnos más a esa cultura. [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] Lo que nos acerca más a la cultura es la literatura. [MONOGLOSIA] Más allá de un simple análisis lingüístico o de una estructura gramatical, que nos enseña la lengua mas no nos enseña lo que pasa esa gente culturalmente hablando, históricamente hablando y me parece que los cursos de literatura, todos los cursos de literatura, hacen mucho énfasis en eso [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] En ese despertar de la consciencia del estudiante... ese... ese... estar... eh... aware, ¿no? lo que uno dice en inglés de muchas cosas que la gramática no... no devela. [CONSIDERACIÓN]

El profesor se apoya en los postulados curriculares para posicionar su opinión en cuanto a la utilidad de la literatura como medio para acceder a las representaciones de la realidad de la cultura estudiada. Para referirse a los mandamientos curriculares, empleó la cita polifónica y recursos monoglósicos que no admiten mayores debates. A través de estos recursos y estrategias, estableció que lo dicho no se trata de una interpretación sino el propósito de los cursos de literatura tal y como están establecidos en el programa. Cuando determina su visión personal en cuanto a esta función, empleó recursos de proclamación (con los que otorgó a sus enunciados una cierta naturaleza irrefutable) así como argumentos que se relacionan con su

propia autoridad como docente "Sí **me parece** que es relevante, para los estudiantes saber... cómo es esa cultura... porque el texto literario a fin de cuentas es un reflejo de esa realidad de toda esa gente que está en esos países, **y si uno no tiene la posibilidad de hablar con un nativo, uno bien puede ver** cómo se expresan esos nativos a través de su literatura." Estos argumentos que hacen referencia a la propia autoridad quedan mitigados con modalizadores como "me parece" o construcciones verbales como "creo que" con los que dio apertura a posiciones divergentes de la suya.

El uso de estos argumentos que se basan en la propia autoridad, sin embargo, tuvo como finalidad fundamental justificar la orientación de las prácticas docentes del profesor y cómo las mismas demuestran la relevancia que para él tiene la literatura en el proceso de instrucción del docente de Inglés, como queda evidenciado en el siguiente extracto, en el que el profesor describió y evaluó lo realizado durante la clase, empleando además recursos valorativos de actitud para indicar sus preferencias, y de proclamación para mostrar su grado de adhesión ante las ideas presentadas. Destaca en este ejemplo también el uso de argumentos que hacen referencia al beneficio para justificar la pertinencia de este tipo de textos en una clase de lenguas.

Ah bueno, pero eso lo estábamos conversando ahorita, ¿no? lo del... lo del... el papel que cumple, o el rol que cumple el texto literario como una herramienta para enseñar lenguaje.
[APÓSTROFE] **A mí me gusta mucho utilizar textos literarios...** [AFECTO: SATISFACCIÓN] **cualquier texto... lo que pasa es que los libros de texto**

por lo general tienden a... a... minimizar un poquito la... la aplicación de textos literarios, y utilizan otro tipos de géneros en el texto, utilizan, recortes de periódicos... eh... revistas, artículos, ensayos etcétera,
[ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] pero el texto literario además de mostrarnos elementos lingüísticos para enseñar también trae elementos que van más allá de la mera estructura, que es conocimientos sobre otros... sobre otros países, pero lingüísticamente hablando para hablar inglés... [PROCLAMACIÓN: RESPALDO] es un texto súper rico en estructura, súper rico en lenguaje... y súper rico en... en... en utilización del lenguaje, que muchas veces no se ve tan claro en un artículo de periódico, por ejemplo, o en una... en una revista... o en... un resumen, o en una receta de cocina, que es cómo se utiliza el lenguaje para interactuar [APRECIACIÓN: CALIDAD] [REFERENCIA AL BENEFICIO] y muchas veces el texto literario, dependiendo de los textos, sobre todo en los libros de texto... eh... se trabaja mucho con extractos, pero sobre todo si esos extractos tienen interacción entre personajes, se ve mucho eso también, lo que es la... la pertinencia del uso del lenguaje, la formalidad, la informalidad, tantas... tantos usos del lenguaje que se les puede dar, a través de la literatura que se evidencia en la literatura, [CONSIDERACIÓN] y que muchas veces no se evidencia... en la literatura me refiero a ficción a historias a incluso poesía obras de teatro, etcétera, sobre todo prosa... en prosa y en interacción entre personajes se ve mucho el elemento... eh... interactivo el elemento contextual que a veces se pierde cuando uno ve otro tipo de texto. Entonces el... ese es eso básicamente ¿no? diría yo. [CONSIDERACIÓN] [REFERENCIA AL BENEFICIO]

En cuanto a la dirección futura que deberá tener la incorporación de la literatura en los cursos de lengua, el docente estableció la necesidad de concientizar al docente en formación sobre la utilidad y aplicabilidad práctica de la literatura en la EILE. En otras palabras, de los beneficios que aporta la incorporación de la literatura como recurso para complementar la enseñanza del idioma. De manera que para el profesor, se deben seguir propiciando los espacios para que el estudiante del programa valore la utilidad de la literatura y la incorpore además en su praxis docente. Para referirse precisamente a esos beneficios de la literatura el docente empleó distintas estrategias argumentativas del modelo y recursos heteroglósicos en los que se atribuyó la autoría de los enunciados, posicionando claramente su opinión. Asimismo, se observa que en la medida que el profesor realizó observaciones más personales empleó valoraciones relacionadas con el dominio semántico de la actitud.

... El... Precisamente el asunto del texto literario, la utilización del texto literario y no verlo como una pesadilla, [AFECTO: SATISFACCIÓN] [REFERENCIA AL BENEFICIO] que muchos profesores les gusta están de acuerdo, saben que es importante, blah, blah, blah... pero al final... a fin de cuentas no utilizan el texto en clase porque para ellos no es práctico. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [REFERENCIA A LA INCOMPATIBILIDAD] Entonces más bien es enfatizar el... y concientizar a los profesores... más allá... que ellos ya están concientizados, ¿no? yo diría que sí están concientizados, [JUICIO: CAPACIDAD] pero tal vez... profundizar un poco el... la utilización práctica del texto en clase para que no se quede

por fuera. [APRECIACIÓN: CALIDAD] [REFERENCIA AL BENEFICIO] Y esas son cosas que sí se pueden hacer, sí se pueden lograr siempre que haya una... una planificación, una... una estrategia... de trabajo [CONSIDERACIÓN] con el texto literario, no verlo como una pérdida de tiempo... [REFERENCIA AL BENEFICIO]

...Entonces yo creo que hay que enfatizar eso, [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] sobre todo para los profesores que están en... que salen, que se gradúan de aquí y van a dar clases a liceos, por ejemplo. [REFERENCIA A LA PROPIA AUTORIDAD] Porque aquí en la universidad sí se trabaja, no demasiado, o no todos los días, pero sí se trabaja. [JUICIO: CAPACIDAD] En un liceo prácticamente la utilización es nula, casi siempre. [JUICIO: CAPACIDAD] [REFERENCIA AL MODELO] Esté... por la experiencia que... de profesores que... yo he escuchado por allí, compañeros de trabajo que me dicen: "¡No, Alexis, si tu utilizas un texto literario, imagínate esos muchachos no van a entender nada! Y si me pongo a explicarles el texto se me van los cuarenta y cinco minutos y cuando vaya a ver, ya no tengo clases, sino que... bueno ya se me fueron la primera hora... se me fue en pasar la lista en hacer no sé qué..." [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] entonces claro hay una rutina de trabajo que también va en contra de... de la utilización de estrategias adicionales o de materiales adicionales, en clases, no sólo el texto literario, cualquier cosa. [MONOGLOSIA] [REFERENCIA A LA INCOMPATIBILIDAD]

Del análisis de los extractos anteriores se desprende que para el docente la función de la literatura en la formación del profesor de Inglés tiene por lo menos tres dimensiones: (i) una dimensión cultural, ya que el texto literario es una manifestación de las realidades sociales

del lenguaje en estudio; (ii) una dimensión lingüística, puesto que en el texto se presentan usos del lenguaje que son reales y activos; y (iii) una dimensión reflexiva, puesto que a través del texto literario se puede propiciar también el desarrollo del pensamiento autónomo y reflexivo.

Acerca de los Hallazgos que se Derivan de este Estudio de Casos

Para concluir nuestro análisis resaltaremos los siguientes elementos sobre las prácticas discursivas de este profesor:

- 1) El discurso del docente se construyó fundamentalmente a partir de las estrategias argumentativas que regulan la interacción. Su prioridad se concentró en orientar al estudiante a realizar un análisis del texto literario de manera autónoma y crítica a partir del uso de sus propias habilidades y conocimientos previos. Esto es coherente con la evaluación de sus estrategias durante la conversación posterior a la clase sostenida con el profesor.
- 2) En lo que se refiere a las estrategias para articular los razonamientos, las mismas surgieron en su discurso para apoyar sus valoraciones, aportar ejemplos o explicar aspectos relacionados con el análisis. Estos recursos fueron mayormente utilizados, por otra parte, cuando el profesor evaluó sus prácticas docentes en la entrevista.
- 3) El poder como estrategia argumentativa surgió concretamente para justificar la orientación de las

actividades. Con ellas el docente incidió en el comportamiento de los estudiantes en el sentido de que les impuso la forma de realizar la lectura y en general la dinámica de la clase.

- 4) Las valoraciones del profesor apuntaron principalmente a mostrar en qué medida se identificaba o se distanciaba de las afirmaciones presentadas a los estudiantes. Es por ello que en su discurso docente predominaron los recursos del dominio semántico del compromiso. Sin embargo, se pudo observar que mientras más abiertamente establecía su posición personal en clase o durante la entrevista, mayor propensión tenía también a emplear recursos valorativos de actitud.
- 5) El docente resaltó la importancia de explicitar a sus estudiantes las estrategias empleadas para realizar la lectura crítica del texto literario, de manera que estos pudiesen transferir dichas estrategias al análisis de otros textos literarios.
- 6) En su rol de mediador, el docente destacó la función de las preguntas para propiciar la construcción del análisis del texto literario, pero igualmente para ofrecerle una guía al estudiante para que pudiese realizar el análisis del texto de manera sistemática y organizada. Por otro lado, considera que a través de las preguntas el docente puede a su vez encontrar vías de análisis alternas de las originalmente planificadas que le den mayor riqueza y profundidad a la construcción de significados en el texto.
- 7) Finalmente para el profesor la importancia de la literatura en la formación del docente de inglés

radica en su valor como vehículo para comprender las representaciones culturales manifestadas en la obra; como medio para complementar el aprendizaje y la enseñanza de la lengua y como recurso para desarrollar el pensamiento crítico.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo, presentamos las consideraciones finales que se derivan del análisis del discurso docente de nuestros informantes. A través de estas consideraciones pretendemos establecer vínculos entre los hallazgos y los objetivos planteados en esta investigación. En atención a esto último, este capítulo está dividido en tres secciones fundamentales.

En primera instancia, nos enfocaremos en retomar los resultados que se derivaron del estudio de las prácticas discursivas y pedagógicas de nuestros informantes a partir de la interpretación de sus estrategias argumentativas y recursos valorativos. Nos proponemos establecer puntos de coincidencia y divergencia en el discurso de cada docente, aun cuando reiteramos que con este trabajo no buscamos establecer patrones que pudiesen ser generalizables, sino que por el contrario, pretendimos estudiar el fenómeno en su singularidad. Consideramos pertinente, sin embargo, concentrarnos en los aspectos coincidentes y divergentes de las estrategias empleadas por cada uno de los profesores, puesto que nuestros hallazgos arrojan indicios importantes en cuanto a la interpretación de los mandamientos teóricos y curriculares por parte de los

profesores, al menos en el contexto del Programa Inglés del IPC.

En segundo lugar, nos abocaremos, en el plano de lo teórico, a discutir los aportes que surgen como resultado de la articulación de los fundamentos de la teoría de la argumentación con las categorías de análisis de la teoría de la valoración para el área de la pedagogía del discurso. Específicamente nos concentraremos en presentar los alcances y las limitaciones de nuestro modelo de análisis a la luz de nuestros objetivos de investigación y los resultados obtenidos.

Finalmente, en la última sección de este capítulo presentaremos nuestras recomendaciones en el plano académico, investigativo y pedagógico.

Sobre el Análisis de los Resultados

Del estudio de las prácticas discursivas y pedagógicas a partir de la interpretación de las estrategias argumentativas y valorativas de profesores con formación en el área de enseñanza de la literatura en inglés pudimos identificar los siguientes aspectos coincidentes:

1. Para los tres docentes el desarrollo de la competencia cultural y de la competencia literaria está supeditado, o intrínsecamente relacionado con el desarrollo de otras competencias que tienen igual, o incluso, mayor importancia en la formación del profesor de inglés, tales como, las lingüísticas, comunicativas y pedagógicas, en el caso de los

estudiantes de cursos de pregrado y las académicas e investigativas en el caso particular de los docentes estudiantes de postgrado. Esto es cónsono con los requerimientos curriculares.

2. Los tres docentes en su rol de mediadores del texto literario, gestionaron y administraron el capital verbal de la interacción completamente. Asimismo, controlaron los temas a desarrollarse y ofrecieron orientaciones dirigidas a ofrecer a los estudiantes modelos a seguir para la realización de un análisis sistemático, organizado y también contextualizado del texto literario. Del mismo modo, los tres profesores procuraron vincular el análisis del texto con los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes en otras fases de su formación, ya sea de manera explícita o implícita.
3. En cuanto a la relevancia de la literatura en la formación del docente de inglés, para los tres profesores la literatura representa un vehículo ideal para el acceso contextualizado a la cultura del lenguaje meta. En los tres casos se valora el texto literario como hecho del lenguaje que permite mostrar a los estudiantes usos activos y creativos del idioma que trascienden en muchos casos los estándares de lo que se considera el uso "correcto" de la lengua.
4. En los tres casos, se considera que la enseñanza de la literatura en inglés en el IPC deberá seguir orientada a la sistematización del proceso de análisis del texto literario en clases y a la provisión de las herramientas necesarias para realizar una lectura

crítica y reflexiva de la obra, toda vez que se capacite al estudiante para establecer puentes entre la lectura de un texto literario y su propia práctica profesional.

En lo referente a sus prácticas discursivas, en otro orden de ideas, destacan las siguientes coincidencias:

1. Independientemente de las estrategias argumentativas dominantes en cada caso, todos los profesores utilizaron tanto las estrategias para articular los razonamientos (o de distanciación), como estrategias para regular la interacción (o de aproximación) para lograr la adhesión de los estudiantes a sus planteamientos. Razón por la cual, afirmamos que el discurso argumentativo de ninguno de estos docentes puede considerarse como lineal u homogéneo. Esto último quizás se explique en la naturaleza de la formación profesional de cada uno. Al ser profesores formadores de docentes, los mismos buscan valerse de diferentes medios, estrategias y recursos no solamente para transmitir información a su audiencia sino también para modelar a través del ejemplo conductas que son deseables o que se esperan de un profesor.
2. En los tres casos, pudimos observar que las argumentaciones del modelo constituyeron, entre las estrategias para articular los razonamientos, una parte fundamental del discurso de cada docente, aun cuando en apariencia no fueron las dominantes en cada interacción. A través de las mismas, y con base en el poder y autoridad que les es otorgado institucionalmente, los docentes ejemplificaron a los

estudiantes patrones de conducta a seguir o imitar que son deseables tanto para el desarrollo de competencias como en la construcción de un análisis sistemático y objetivo del texto literario.

3. La imposición de razonamientos a través de argumentos del poder se dio en los tres casos de manera sutil o mitigada a través de las preguntas, con las que los docentes llevaron a los estudiantes a reflexionar sobre sus planteamientos, los incentivaron a autocorregirse o los guiaron para que llegasen a determinadas conclusiones. Igualmente, con este tipo de argumentaciones los profesores impusieron al estudiante un rol activo en la interacción, dado que con las preguntas los compelieron en cierto modo -sin prácticamente ofrecerles otra opción- a participar. Es así como se evidencia la relación de fuerza expresada en el poder manejado por cada docente.
4. En referencia a los recursos valorativos, queda demostrado en el análisis de cada caso que los profesores utilizaron en mayor medida recursos relacionados con el dominio semántico del compromiso -con una inclinación hacia los enunciados heteroglósicos de proclamación- que valoraciones relacionadas con la actitud, predominando en estas últimas, las afirmaciones de juicio. Lo cual pudiera explicarse en el hecho de que en el discurso docente es de suma importancia sustentar los planteamientos a través de mecanismos de extra-vocalización, para aludir al discurso referido, y mecanismos de intra-vocalización para responsabilizarse de los enunciados

y mostrar grados de adhesión ante ciertos postulados. Sin embargo, las valoraciones de actitud, en muchos casos sirvieron para perfilar de manera más clara la ideología de los profesores, posicionada también, a través de sus argumentaciones.

En cuanto a las discrepancias de cada práctica pedagógica y discursiva de los profesores, encontramos lo siguiente:

1. Para cada docente el desarrollo de la competencia cultural y la competencia literaria tiene un valor y una relevancia diferente, a pesar de que para todos ellos ambas competencias son importantes. Para el docente que representa nuestro primer estudio de casos, por ejemplo, estas competencias le permitirán al estudiante, además de dar cumplimiento a los requerimientos de los cursos de literatura, integrar todas las destrezas, conocimientos y competencias adquiridas durante todo su proceso de formación como docente. Razón por la que a su juicio, la enseñanza de la literatura es un componente indispensable en la educación del docente de lenguas. Mientras que para los otros dos docentes, el desarrollo de las competencias cultural y literaria constituye un mecanismo a través del cual el estudiante complementará su proceso de formación. Por lo tanto, ellos evalúan la literatura como un componente de gran importancia en la instrucción del profesor de inglés en tanto que vehículo para acceder a otras representaciones culturales de la realidad.
2. Asimismo, encontramos diferencias importantes en la postura de cada docente en cuanto a su rol como

mediadores de lectura. Especialmente en lo que se refiere a la manera de percibir y asumir la moderación de una clase. Para la profesora número dos, el proceso de mediación estuvo explícitamente influenciado por sus propias interpretaciones. Esto debido quizás al formato de interacción dominante de la clase que fue magistral. En tanto que para los otros dos profesores, especialmente para el caso número tres, la mediación se realizó desde una perspectiva más moderadora, en el sentido que se proveyeron los insumos a los estudiantes para que compartieran sus interpretaciones y llegaran a sus propias conclusiones de manera analítica. En cuanto al caso número uno, esta moderación se produjo de manera más restringida, puesto que este profesor fue quien propuso los temas y elementos a analizar.

En lo que se refiere a la construcción del discurso docente a partir de sus estrategias argumentativas y recursos valorativos, consideramos importante resaltar las siguientes diferencias:

1. En cada caso, las estrategias de regulación de la interacción cumplieron un rol distinto. Para el profesor número uno, las mismas sirvieron para que el estudiante demostrara un dominio básico de las convenciones literarias. Aunque el docente incentivó a los estudiantes a aportar sus propias ideas, la orientación de estas estrategias fue mucho más directiva en el sentido de que se basaron sobre todo en elementos del texto que el profesor destacó. Esto último contrastó grandemente con el profesor número

tres, quien durante su clase guio el análisis a partir de aspectos destacados por los estudiantes. Mientras que la profesora número dos se valió de estas estrategias para indagar de manera abierta sobre las impresiones de los estudiantes.

2. Por otro lado, en cuanto al empleo de las estrategias de argumentación para articular los razonamientos se observaron finalidades diferentes. Fundamentalmente con las estrategias que estuvieron basadas en la autoridad. Por una parte, fue notable la preponderancia de éstas en el discurso de la informante número dos, quien dio fuerza y sustento a sus enunciados de manera explícita demostrando a través de su discurso sus conocimientos. En los casos de los informantes uno y tres, por otro lado, estas estrategias de autoridad se utilizaron de manera muy concreta (e infrecuente), por ejemplo, cuando fue necesario aclarar conceptos, dar explicaciones o proveer definiciones. Estas estrategias, en conclusión, no constituyeron la base del discurso de estos dos profesores.

3. Por otra parte, encontramos en el discurso del profesor número uno una mayor propensión a combinar diferentes estrategias argumentativas en su discurso en comparación con los otros dos docentes. Del mismo modo, encontramos una mayor combinación de recursos valorativos, especialmente distintos recursos heteroglósicos que están relacionados con el dominio semántico del compromiso. En cuanto al dominio semántico de la actitud (que surgió con menos

frecuencia en el discurso del primer informante en comparación con los otros dos profesores), las afirmaciones más frecuentes fueron las relacionadas con el juicio y la apreciación.

Acerca de los Aportes Teóricos de la Investigación

El principal aporte que se deriva del presente estudio es el modelo articulado de análisis de las estrategias argumentativas empleadas por los profesores sustentadas y/o enriquecidas con los recursos lingüísticos de la teoría de la valoración. Con este modelo de análisis consideramos que se sientan las bases teóricas para el desarrollo de nuevas investigaciones en las que se continúe estudiando la incidencia de las posturas ideológicas adoptadas por los hablantes en la construcción de sus argumentos. El discurso docente, como ya hemos establecido en capítulos anteriores, no consiste simplemente en la reproducción de saberes, procedimientos o conocimientos, sino que constituye un acto argumentativo a través del cual estos procuran convencer, acercar, persuadir a su audiencia sobre la importancia de los cursos que enseñan, y además, tal y como afirma Cros (1995) de su competencia para impartirla.

A partir de los postulados de la teoría de la valoración, que se ocupa principalmente del análisis de los mecanismos de los que se vale un hablante para adoptar posiciones en contra o a favor de las afirmaciones que presenta a su audiencia (toda vez que orienta a ésta a asumir dichas posturas) (Martin y White, 2005), encontramos precisamente una vía sistemática para el estudio de las estrategias de

las que se vale un docente para construir su argumentación ante los estudiantes. Esto con base en el hecho de que el complejo articulado ideológico de las valoraciones de un docente se refleja en su discurso y en la manera que se suscribe o distancia de los fundamentos disciplinarios o académicos de la asignatura que imparte. Estas valoraciones a su vez, las presenta a sus estudiantes desde su figura de autoridad y poder, para incidir en sus formas de pensar y en sus conductas.

La limitación más importante que encontramos en el acoplamiento de ambas teorías fue hallar una correspondencia exacta entre las categorías argumentativas y los dominios semánticos de la actitud y el compromiso. Por ejemplo, aunque en un inicio, basándonos en la información teórica que tuvimos a nuestra disposición, encontramos una afinidad entre recursos de aproximación basados en la complicidad como la ironía y el dominio semántico de la actitud, no siempre se evidenció en el análisis valoraciones relacionadas con esta dimensión, sino con la heteroglosia o la monoglosia. Del mismo modo (aunque de manera menos frecuente), encontramos valoraciones de juicio o apreciación en argumentaciones basadas en la autoridad, las cuales, en nuestro modelo asociamos más bien con el compromiso. No obstante, nuestra investigación demuestra que la construcción de las argumentaciones en el discurso docente está influida y enriquecida por sus valoraciones personales, ya sea a través de recursos de compromiso o de actitud sin importar la naturaleza de tales estrategias.

Por otro lado, en el discurso docente las estrategias argumentativas no emergieron en muchos casos de manera homogénea o lineal. En los tres casos, especialmente en el caso del profesor número uno, pudimos hallar evidencia del uso combinado de estrategias. Lo cual puede explicarse en la naturaleza compleja de la comunicación oral.

En lo que se refiere al estudio del pensamiento del profesor encontramos que la orientación de su práctica profesional (además de su formación académica) determina en gran medida la interpretación de cada docente acerca de la función de la literatura en el contexto de los programas de inglés de pregrado y postgrado en el IPC. Esto tiene una incidencia en las decisiones que toma para darle cumplimiento a los programas y se evidencia también en sus prácticas discursivas. Tómese como ejemplo la postura del informante del caso número uno para quien la literatura se presenta como un ingrediente imprescindible en la formación del docente de lenguas, (y por lo tanto, las asignaturas del área de Cultura y Literatura son las más importantes de toda la carrera), en contraste con la visión de los otros dos informantes para quienes la literatura es importante, pero su función es más bien complementaria. Todos estos docentes, como ya se estableciera, tienen una formación académica formal en el área de la enseñanza de la literatura en inglés, sin embargo, al tener una experiencia docente distinta, hacen énfasis en distintos aspectos relacionados con el texto literario y la formación del docente de inglés. No obstante, debemos señalar que en aspectos esenciales del currículo, el discurso

argumentativo de cada docente no presenta diferencias importantes.

Recomendaciones

De nuestra experiencia investigativa, enfocada en el estudio de las prácticas discursivas y pedagógicas de profesores con formación en el área de la enseñanza de la literatura en inglés surgen las siguientes recomendaciones:

- ✚ Profundizar en el estudio de las preguntas como mecanismo regulador de la interacción. En los casos estudiados encontramos que cumplen una función que trasciende la mera interrogación. En nuestro trabajo investigativo pudimos observar que a través de las preguntas los docentes establecieron pautas de comportamiento, posicionaron puntos de vista, a la vez que señalaron aspectos que consideraron importantes resaltar. Por tal motivo consideramos que una investigación más amplia acerca del uso de las preguntas en el discurso docente podría aportar indicios también importantes acerca de la manera en la que el docente construye su argumentación y posiciona o se distancia de los enunciados de su área disciplinar.
- ✚ Por otro lado, consideramos necesario ahondar en el estudio del dominio semántico de la gradación y en cómo los recursos léxico- gramáticos propios de este dominio determinan la naturaleza de los significados escalados, es decir, si se relacionan con la actitud

o con el compromiso. De acuerdo a Martin y White (2005) una característica determinante de los significados actitudinales y de compromiso es que son susceptibles de ser graduados. En el caso del primero a través de la adjetivación y el uso de adverbios y en el segundo a través de las construcciones verbales y la modalización. No obstante, cuando se analiza el discurso oral encontramos que no siempre estas categorizaciones se cumplen completamente haciendo difícil clasificar con exactitud una afirmación como de actitud o compromiso.

- ✚ Adicionalmente, en el dominio semántico de la actitud la línea entre afecto y apreciación es algo "borrosa". Por lo cual recomendamos también que en investigaciones futuras se indague acerca de la incidencia de los elementos contextuales y culturales que podrían modificar significativamente las interpretaciones que se hacen de ciertos enunciados.
- ✚ En cuanto al área de la enseñanza de la literatura en inglés recomendamos ampliar esta investigación a docentes con formación literaria (o cuya práctica se inscribe en la enseñanza de la literatura) de otros institutos de la UPEL, con lo cual se puede obtener información relevante en cuanto a la orientación de las prácticas docentes en este campo de toda la universidad, lo cual es una necesidad y un deber en el marco de la implementación del nuevo plan de estudios.
- ✚ Del mismo modo, recomendamos una investigación más amplia en la que se indague acerca de la posición de profesores de inglés (tanto de la universidad como de

otras instituciones) sobre la función de la literatura en la formación del docente de lenguas, pero también en la enseñanza del inglés en general.

✚ Finalmente sugerimos realizar nuevas investigaciones con este mismo modelo de análisis pero explorando la comunicación escrita; por ejemplo revisando tesis y/o trabajos de investigación que se enfoquen en las prácticas docentes.

REFERENCIAS

- Adam, J. (1992) Hacia una definición de la secuencia argumentativa en *Comunicación, Lenguaje y Educación* N° 25, 9-22.
- Ángel, D. (2011) La Hermenéutica y los Métodos de Investigaciones en Ciencias Sociales en *Estudios Filosóficos* N° 44, pp. 9-37. Bogotá: Universidad de Antioquia.
- Arias, F. (2012) El Proyecto de Investigación. Introducción la metodología científica. 6ª edición. Caracas: Editorial Episteme.
- Arias, M. (2000) La triangulación metodológica: sus principios, sus alcances, sus limitaciones. *Revista Investigación y Educación en Enfermería* [Revista en línea], 18. Disponible: <https://bit.ly/2uTUEPI> [Consulta: 2019, Mayo 02]
- Areizaga, E. Gómez, I. e Ibarra, E. (2005) El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación en *Revista Psicodidáctica*. N° 2, 27-46. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Avsenik, I. (2013) Reality and Truth in Literature. From ancient to modern European literary and critical discourse. Goettingen: V&R Unipress.
- Batallán, G. (2003) El Poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18, N° 19, pp. 679-704. Disponible: <https://goo.gl/gcjcyj> [Consulta: 2017, noviembre, 08].
- Bazán, D. (2008) El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela. Rosario: Homosapiens.
- Bentivoglio, P. y Malaver, I. (2012) Corpus sociolingüístico de Caracas: PRESEEA Caracas 2004-2010. Hablantes de instrucción superior en *Boletín de Lingüística*. N° 37-38, pp. 144-180. Caracas: Faces-UCV.

- Bernstein, B. (1990) Poder, Educación y Consciencia. Sociología de la Transmisión Cultural. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- Birello, M. (2012) Teacher cognition and language teacher education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg en *Bella Terra Journal of Teaching & Language Learning & Literature*, 5(2), 88-94. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- Bolívar A. (2000) La lectura como un modo de interacción social en *Zona Próxima*, núm. 1, 22-43. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Borg, S (2003) Teacher cognition in grammar teaching: a literature review en *Language Awareness*, N° 2, 96- 108.
- Brumfit, C. y Carter, R. (ed.) (1986). Literature and language teaching. Oxford: CUP.
- Calderón, S. (2016) Integración del aspecto cultural en la clase de Inglés en *Educare*, N° 1, 207-218.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999) Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso. Barcelona: Ariel.
- Cárdenas Páez, A. (2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos de Literatura*. [Revista en línea], 11(6), pp. 5-18 Disponible: <https://goo.gl/osChQb> [Consulta: 2016, August 23].
- Carter, R. (2007) Literature and language teaching. 1986-2006 a review en *International Journal of Applied Linguistics* vol. 17 (1), pp. 3-13. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Carter, R. & Long, M. (1992) Teaching Literature. New York: Longman.
- Cardozo, R. (2009) Hacia la interpretación de la comprensión de la lectura en estudiantes docentes de inglés. Tesis Doctoral no publicada. Caracas: UPEL.
- Castañeda, A. y León E. (2003) [Lenguaje, Literatura y Sociedad]. Programa Analítico no publicado. Caracas: UPEL-IPC.

- Castro, E. (2005) El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Chumaceiro I. y Pérez L. (2011). La literatura como puente para la lectura en A. Bolívar y R. Beke (comp.) *Lectura y Escritura para la investigación* (pp. 41-70). Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Cisneros, M. y Muñoz, C. (2014) Los mecanismos de la valoración en la construcción del discurso en el aula universitaria en *Revista Colombiana de Educación*. N° 66, pp. 247-266. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Colás, P. (1997) La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 119-142.
- Colomer, T. (2001) La enseñanza de la literatura como expresión de sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 22, 1-19. La Plata: Universidad de la Plata.
- Colomer, T. (2002) El papel de la mediación en la formación de lectores en F. Garrido *Lecturas sobre Lecturas* (9-29). México: Consejo para la Cultura y las Artes.
- Colomer, T. (2010) la didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación en *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible: www.biblioteca.org.ar [Consulta: 2016, agosto, 28].
- Contreras, M. y Contreras, A. (2012) Práctica pedagógica: Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos en *Revista Heurística* N° 015 pp. 197-220. Disponible: <https://bit.ly/2UDa2LY> [Consulta: 2017, marzo, 18].
- Creswell, J. (2009) Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Los Angeles: Sage Publications. Inc.
- Cros, A. (2003) Convencer en classe. Argumentación y discurso docente. Barcelona: Ariel.
- Cros, A. (2014) El discurso académico como discurso argumentativo: el argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico en *Comunicación, Lenguaje y*

- Educación* [Revista en línea]. Disponible: <https://www.researchgate.net/publication/28269999> [Consulta: 2017, enero, 15].
- Cuenca, M. (1995) Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación en *Comunicación Lenguaje y Educación*, 25, 23-40.
- Dabenigno, V. (2017) La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción de los memos a la ronda de codificación y procesamiento de entrevistas en Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman (comp.) *Estrategias para el Análisis de Datos Cualitativos*, 22-71. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Díaz Villa, M. (2001) Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico. Bogotá: Editorial Nomos.
- Dijk, T. van (1978) La Ciencia del Texto. Un Enfoque Interdisciplinario. Barcelona: Paidós.
- Dijk, T. van (1999) El Análisis Crítico del Discurso en *Anthropos* (Barcelona). N° 186 pp. 23-36. Disponible: <https://goo.gl/TiqTnV> [Consulta: 2017, octubre, 30]
- Dijk, T. van (2000) Ideology and Discourse. A Multidisciplinary Introduction.[Libro en línea] Disponible: www.discourses.org. [Consulta: 2014, enero, 09].
- Dijk, T. van (2005) El Discurso como interacción social. Estudios sobre el Discurso II. Una Introducción Multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.
- Djafri, Y. (2013). Great texts and literary appreciation: An Algerian University experiment. *Adventuring in the Englishes: Language and literature in a postcolonial globalized world*, pp. 109-129. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Ducrot, O. (2001) El Decir y lo Dicho. Buenos Aires: Edicial.

- Durán, D. (2004a) [Introducción a la Literatura y Cultura de los Países del Mundo de Habla Inglesa]. Programa Analítico no publicado. Caracas: UPEL-IPC.
- Durán, D. (2004b) [Literatura Británica]. Programa Analítico no publicado. Caracas: UPEL-IPC.
- Durán, D. (2015) [Introducción al Discurso Literario]. Programa Analítico no publicado. Caracas: UPEL-IPC.
- Durán, D. y González, A. (2018) *Literature: An operational definition (In the context of EFL teacher training)*. Trabajo de ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Ember, C. y Ember, M. (2010). Cultural anthropology. International edition. London: Pearson.
- Fairclough, N. (1992) Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, M. (1992) El Orden del Discurso. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2002) La Arqueología del Saber. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (2005) The Hermeneutics of the Subject. Lectures at the College de France. New York: Palgrave MacMillan.
- Freire, P. (1987) Pedagogía del oprimido (36° Edición). Montevideo: Siglo XXI Editores, S.A.
- Freire (1997) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid: Siglo veintiuno de españa editores, s.a.
- Galeano, E. (1989) Diez errores o mentiras frecuentes sobre literatura y cultura en América Latina. *Nueva Sociedad* 56-57, 65-78. Buenos Aires.
- García Madruga, J. (2006) Lectura y Conocimiento. Barcelona: Paidós.
- González, A. (2007) Developing stylistic and reader-oriented teaching strategies for the culture and literature area courses of the English program of the

- Modern Languages Department of the Instituto Pedagógico de Caracas. Trabajo de Grado no publicado. Caracas: UPEL-IPC.
- González, A. (2014) Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios en LETRAS Vol 56 N° 91 p.p. 46-66. Caracas: IVILLAB.
- González- Rey, F. (2006) Investigación Cualitativa y Subjetividad. Guatemala: ODHAG
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa en *Por los Rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, pp. 113-145. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Hall, J.K. (2012). Teaching and researching language and culture. Second edition. New York: Pearson.
- Hermida, C. (2000) Poder y Autoridad en Isonomía, N° 13. pp. 179-190. Disponible: <https://goo.gl/jaqbgY>. [Consulta: 2017, noviembre, 08].
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010) Metodología de la Investigación. Quinta Edición. México D.F.: Mc. Graw Hill.
- Kaplan, N. (2004) Nuevos Desarrollos en el Estudio de la Evaluación en el Lenguaje: La Teoría de la Valoración en *Boletín de Lingüística*, Vol. 22, pp. 52-78. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Kaplan, N. (2007) La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre evaluación en el lenguaje en *Análisis del Discurso ¿Por qué y para qué?* pp. 66-116. Caracas: Editorial CEC, S.A.
- Lazar, G. (1993). Literature and language teaching. A guide for teachers and learners. Glasgow: CUP.
- Lázaro Carreter, F. (1992) Hacia una moderna pedagogía de la literatura en Boletín Informativo [Artículo en línea N° 217. Pp. 32-37] Disponible: <https://goo.gl/F3HPLb> [Consulta: 2016, agosto, 28]
- León, E. (2011) Construcción Discursiva de las Posiciones de Poder de los Personajes en Cuentos Escritos para Niños. Tesis Doctoral no Publicado. Caracas: UCV

- Márquez, E. (2007). La entrevista cualitativa en *Ensayo y Error*, N° 33. pp. 127-144.
- Marrero González, C. (2013) Competencia cultural. Enfoque del modelo de Purnell y Campinha- Bacote en la práctica de los profesionales sanitarios en *ENE. Revista de enfermería*, N° 7 (3), 1-9. Canarias.
- Martín- Barbero, J. y Luch, G. (2011) Proyecto: lectura y escritura y desarrollo en la sociedad de la información. Bogotá: CERLALC- UNESCO.
- Martin, J.R. y White, P.R.R. (2005) The Language of evaluation. Appraisal in English. Hampshire: Palgrave-MacMillan.
- Moeschler, J. (1985) Argumentation et Conversation. Geneve: Hatier- Credif.
- Monje, C. (2011) Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica [Libro en línea]. Disponible: <https://goo.gl/Do8Fv6>. [Consulta: 2017, octubre, 27]
- Munita, F. (2014) *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Muñoz, N., Musci, M., Pac, A., Meoniz, S. y Constantini, A. (2010) Examen de las nuevas teorías de la argumentación para un replanteo de su enseñanza en *Informe Científico Técnico*. [Revista en línea] Disponible: <http://dx.doi.org/10.22305/ict-unpa.v2i2.23> [Consulta: 2019, 02, 2019]
- Olsbu, I. y Salkjelsvik, K. (2006, Septiembre) *La literatura en clase (I): leer hacia la competencia literaria*. Ponencia presentada en ANPE. I Congreso Nacional, 2006, año del español en Noruega: un reto posible, Noruega.
- Packer, M. (2010) La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana (L. Sampson y M. Tenorio, Trads.) en *Psicología Cultural* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La>

%20investigacion%20hermeneutica.pdf. [Consulta: 2017, octubre, 27]

Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41 (4), p.p. 465-496. Cambridge: CUP.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989) Tratado de la argumentación. La Nueva retórica. Madrid: Editorial Gredos.

Pérez Serrano, G. (1994) Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes. Madrid: Morata.

Plantin, C. (2002) La Argumentación. Barcelona: Ariel.

Ricœur, P. (2006) Teoría de la Interpretación. México D.F.: Ediciones Siglo XXI.

Ríos Saavedra, T. (2005) La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional en *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 51-66. Santiago de Chile Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

Riva Lara, M. de la (2012) El paradigma del pensamiento del profesor en *Revista Xicli*

Sánchez Corral, L. (2002) Metáfora, cognición y competencia literaria. *Publicaciones*, 32, 33-53.

Sandín, C. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones. España: McGraw Hill.

Santamaría D. (2016) *Un ejercicio social y político: Didáctica de la experiencia literaria*. Trabajo de grado no publicado. Caracas: UPEL-IPC.

Santander, P. (2011) Por qué y cómo hacer análisis de discurso en *Cinta Moebio*, 41, 207-224

Santos Febres, M. (2016). *¿Para qué sirve la Literatura?* [Página web]. Disponible: <https://goo.gl/ThbUph> [Consulta: 2016, Octubre 26].

Selden, R., Widdowson, P., and Brooker, P. (2005). A reader's guide to contemporary literary theory 5th edition. Herefordshire: Simon and Schuster International group.

- Solar, M. y Díaz C. (2009) El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad en Investigación y Postgrado Vol. 24 N° 1 pp.115-141. Caracas: RevInvPost-UPEL.
- Stake, R. (1998) Investigación con Estudio de Casos. Cuarta Edición. Madrid: Ediciones Morata
- Tarabay, F. (2003) Estrategias argumentativas en el discurso docente de la clase magistral universitaria. Tesis Doctoral no publicada. Mérida: Universidad de los Andes.
- Tarabay, F. y León, A. (2004) La argumentación en la clase magistral en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. N° 9 pp. 35-47. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (2a. reimp.). (J. Pratigorsky, Trad.). Barcelona: Paidós
- Toulmin, S. (2002) Los Usos de la Argumentación. Barcelona: Ediciones Península.
- The Appraisal Website (2019) [Página Web en Línea] Disponible: <http://www.grammatics.com/appraisal/> [Consulta: 2019, Mayo 1]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2002) Diseño Curricular. Especialidad Inglés. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Subdirección de Investigación y Postgrado (2009) *Prospecto Académico de Estudios de Postgrado del IPC*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2015) Diseño Curricular. Inglés. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006) Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: FEDUPEL
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011) Documento Base del Currículo UPEL. Caracas: Autor.
- Valles, M. (1999) Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Madrid: Síntesis.

- Voloshinov, V. (1973) *El Signo Ideológico y la Filosofía del Lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- White, P.R.R (2002) Appraisal: the language of evaluation and stance en *The Handbook of Pragmatics*, pp. 1-23. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- White, P.R.R (2015) Appraisal theory en *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. pp. 1-7. Disponible: <https://goo.gl/RzjH6R> [Consulta: 2017, marzo, 18]
- Wodak, R. y Meyer, M. (2009) *Methods of Critical Discourse Analysis*. Second Edition. London: SAGE Publications Ltd.

[ANEXO A]

TRANSCRIPCIÓN PRIMERA CLASE OBSERVADA

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL CURSO: LITERATURA BRITÁNICA

PERÍODO: 2018-I

NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 11

TIEMPO TOTAL DE GRABACIÓN: 118.03 MINUTOS.

TEMA DESARROLLADO: ELEMENTOS GENERALES SOBRE DRAMA (TÉRMINOLOGÍA TÉCNICA RELACIONADA CON EL GÉNERO); ANÁLISIS DE LA PIEZA TEATRAL 'THE HOURGLASS'.

ESTRATEGIA DE INTERACCIÓN: CLASE ACTIVA BAJO EL FORMATO DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS CON INTERVENCIONES MÁS LARGAS DEL PROFESOR PARA ACLARAR DUDAS, CORREGIR INFORMACIÓN, EXPLICAR CONCEPTOS.

Professor: Okay, Morning everybody. Umm, sorry, for... for skipping our class last... Wednesday. It was just... sort of thing I should try to, you know, not to not get involved to I could not get rid of, to avoid, it had to do with professional compromise, etcetera, etcetera. Okay, let's begin working. Uh, before we start analyzing, I suppose you have been reading, which is the first step, the first necessary step. But before we start analyzing... drama, there are some questions we have to ask. And the first question I already asked last session. We were talking about, literature, we were talking about different genres and we were saying, we were checking, what is the central ingredient in drama? Which is?

Be: Speech.

Professor: Speech. Notice we did not use the traditional term. The traditional term should be something like conversation, dialogue, but, remember that we were saying..

that, sometimes in drama we find monologues; and then, that is speech, because something that is speaking we shouldn't consider that a dialogue, can we? It's two different aisles; but, umm, but... it is... philosophically speaking it is a dialogue, because it is two different things <unintelligible> one person, but for technical purposes in linguistic terms it is only one person, so it is a monologue, and then we concluded it is speech. Umm... how do we call that in linguistics? In grammar? Specially if we consider Halliday? If we consider... umm... Stratificational grammar?

Li: Discourse?

Professor: Discourse? What kind of processes? What kind of process... is... speech? It is definitely not a material process. What is it?

HR: I think it was Instrumental, social phenomenon...

Professor: It has to do with instrumentation. It has to do with society; how do we classify this? It is not a mental... sorry, I was about to spoil it somehow; it's a mental process, and it is particularly, speech, it has to do with language. Umm, some people would say, at some point, HR, some people would conclude it is relational... If we include the social aspect. Okay, now, I was asking you to check the glossary. If you checked the glossary, the general glossary, there are terms which apply to any genre. Any genre. Okay? Give me one example, one device, one term which applies to any genre. Which we find in any form of literature. In any genre.

Ri: Images.

Professor: Images. They apply to anything. What else?

Ja: Assonance?

Professor: Assonance; it can be found in anyone, but it is particularly... uh... applied to sounds, that's mostly poetry.

HR: Metaphors and...

Professor: Metaphors. Metaphors and the use of... some images to imply something when you mean something else which is

also related closely related to the use of language. Aha. What else?

Li: Allusions?

Professor: Sorry?

Li: Allusions.

Professor: Allusions. You find allusions in any literary genre in any literary form. Now, the important thing now before we started checking drama, is which terms, which devices are particular to drama? Which of them apply specially to drama? For example. Which ingredients are particular to drama?

IC: Those that speaks about stage...

Professor: For example?

IC: The Acting area.

Professor: Sorry?

IC: Acting area.

Professor: The acting area. You find the acting area in drama. Notice we can find an equivalent in other genres. For example, setting, is the equivalent for the acting area in prose. We could be more generic. Okay, what else? What else?

Ri: Props.

Professor: Props. I mean, props are... umm... are artificial items which we use in drama to make it more realistic, more believable. Okay, good, what else?

Be: The characters?

Professor: Actors! I mean, we find no drama without actors. We need actors. Which would be the equivalent in prose? What's the equivalent for actors in prose?

Students: Characters?

Professor: Characters. Okay, what else?

IC: Speech.

Professor: Speech. Now, be careful. Speech is a very <repetition> generic term..

IC: Well, dialogue.

Professor: It is dialogue.. we can say linguistic exchange. To be more specific. Even if it is you and yourself, there is a linguistic exchange. Good, what else? <pause> Think about those things we commonly find in drama.

Ja: Umm the people who are in charge of creating the...

Professor: How do you call them?

Ja: Playwright, the director

Professor: The playwright... it would be an author in general. But when it refers to drama, it is a playwright. Aha, what else? You were mentioning other people, for example.

Ja: The director...

Professor: The director. We mentioned before the actors. What else?

Ja: How do you pronounce the...dramat... I don't know how to pronounce... the dramat...

Professor: Dramaturg? ... Aha. Okay, what else? You said, anything related to stage has to do with drama. What else do we find in a stage?

IC: it can be, umm... theater?

Professor: the Theater itself. The building. The construction. Aha, what else?

HR: Backstage, upstage.

Professor: Stage. What we find in the stage. The different parts of the stage. Upstage, downstage, etcetera, etcetera. Uhum, there are two or three things basic ingredients we cannot... we should not forget. If we include actors, and stage, what other things are involved to make this thing believable? Realistic.

Ja: Interaction.

Professor: Yeah, but that is acting, that is an action. That is not something you touch, non-tangible. What else? If we have the actors and we have the stage, what else do we use? You should know this...<long pause>

Ri: The audience...

Professor: Well, but the audience, the audience is not part of the acting. It is not part of... I mean, there is an interaction, of course, and the audience has to process what is going on, but it is still not part of the... actual performance. What else? There are two or three things we should include and they are very important. How do you present the actors to the audience? <Pause> and I repeat the same thing I have told you about twice or three times. How do we make it more realistic?

Ri: The narrator.

Professor: The narrator; not necessarily. There could be narrators specially in traditional drama and the Greek theater. But this is not essential.

IC: Is it eh, eh... a representation of real...?

Professor: That's another abstraction, IC that's another abstraction. This is very concrete.

Be: Umm... the... theme?

Professor: That is abstraction too. The theme is something you don't see. Something you interpret, you analyze, but there are observable things.

Ja: Ah <gestures>.

Professor: Aha. How do you call that? <Gestures>.

Ja: Costumes.

Professor: Costumes. How do we call the set of costumes and clothes and all that? How do we call that in drama? When you see a film at the end, in the credits, you see these words.

Ri: Wardrobe.

Professor: Wardrobe. Okay? The wardrobe. What else? This one is tangible, the next one is tangible, it's not so easy to notice. It is there. It is obvious, but obvious is very frequently kind of invisible.

Li: Prompters?

Professor: Props we said that before. We did props. Uhum? Listen... lighting... is very important. I mean, the use or the absence of light is very important. It can mark transitions it can mark changes, different places, hi! (to some students arriving late) <Pause> Okay. Uh, so, if we <repetition> check all this, we are making a clear distinction, between what is drama and what is the rest of literature, Okay? One of the things I mentions is... or B... or the two of them, is that there is a theme. There is an idea, there is something. Now is this particular to drama? Does that belong to drama itself and alone?

Students: No.

Professor: No, I mean, that is one of the essences of literature. If you have nothing to say, you don't write. Just like that. So, if you write, it is because you believed... you had something to tell... somebody. So, this theme, this central matter. This message, you are going to find in any piece of literature. How is it different in drama? What makes it different, in drama? < Very long pause>

IC: That... drama is... created...

Professor: Drama is...

IC: ...created to be... played?

Professor: Aha. Drama is created to be *performed*. Okay? To be acted. Okay?

Li: Drama is broken on into acts

Professor: Drama is broken, is separated in acts. The acts are separated in...

Li: Scenes.

Professor: Scenes. Okay? That's particular to drama. Now, notice something <very long pause>. When you see a play, and I recommend you to go to the theater, if you have a chance, or see a film or something, carefully. When you see a film when you see a play. Who is talking to you? Who is talking to you?

Ja: No one.

Professor: No one? So you go there and you listen to nobody? There are no words and nothing...?

Students: There are characters. The actors

Professor: The actors are performers. The question is who is talking to you?

IC: The play.

Professor: The play doesn't talk. Does it?

HR: The playwright.

Professor: The playwright. The playwright is talking to you. I mean, you are listening to the actors, sure, you see the actors, but actors are not free to say whatever they want. I mean, this is not based on improvisation. They have to say what? <Long pause> what is it the actors say?

Student: The script?

Professor: What is it they describe? What is it...?

Lu: The script.

Professor: The script. Who produces the script?

Lu: The playwright?

Professor: The playwright. So, the actors are just some kind of middle man between the playwright and you. But there is another ingredient we very frequently forget. The playwright produces a play, sure. The audience sees the play, but there is another person in between. Another person we never see.

Lu: The narrator.

Professor: No, sometimes there is no narrator, but there is another person.

Li: Prompter.

Professor: No, the prompter reminds the actors what they forget, or something, but there is another person, and this person is very important. Who serves an intermediary, it serves as a middle man, between the playwright and the audience.

Ri: It's the... director.

Professor: No, he just said narrator, I said no narrator.

R: Director, director

Professor: The director. Why the director? Why?

Ri: We are... we are seeing his or her perception of reality. What he or she understood...

Professor: Wait a minute. This one is more concrete, this one is more technical. The director presents his perception of what? What is that?

Ja: Of the script?

Professor: Okay, the director makes decisions on the script, on the play. What is the relevance of the director? How do we notice the director's influence... in the play? How do we notice that?

Lu: By the way he organizes, light music...

Professor: The way he organizes music, light, etcetera, props. What else? What else? There are some crucial ingredients.

Li: Speech, tone.

Professor: Speech... when you say speech...?

Li: I mean... vocals, I don't know

Professor: When you say the vocals, what do you mean?

Lu: The lines.

Professor: The lines. What do we mean? I mean, what part of the lines does the director mess with?

Ro: The scenes.

Professor: The what?

Ro: The scenes, I mean the ones...

Professor: No, it's more specific. It is more specific. When you read the lines, what is it lines don't tell you?

Ma: The tone.

Professor: The tone, what else? Remember phonetics and phonology?

Lu: The intention.

Professor: Yes, but the intention is outside the actual language.

IC: Intonation?

Professor: Intonation, tone; what else?

Ma: Rhythm.

Professor: Rhythm. What else? There is one more little detail.

Ma: Pitch?

Professor: Pitch. What more? You studied suprasegmentals.

Be: Stress?

Professor: Stress. Now why is stress so important? If you read a line, there is no specific emphasis. The director decides which words in that line is the most important, for example; in that sentence; so, when we see a play. What we see is the director's perception, interpretation, analysis of the play. Umm... which plays do you remember by Shakespeare?

IC: Hamlet.

Professor: Hamlet.

Ro: Othello.

Professor: <whispering> Sorry?

Ro: Othello.

Professor: Othello, what else?

Ma: Romeo and Juliet.

Professor: Romeo and Juliet.

Ro: Timon of... Timon

Professor: Timon of Athens

HR: King Lear.

Professor: King Lear.

Ro: Nightmare's... A nightmare's... or something related to nights.

Professor: A Midsummer... Night's Dream. There are many. Notice the second you mentioned was Romeo and Juliet. We know Romeo and Juliet. There are many things we forget about Romeo and Juliet in fact, I very much... doubt, that any of you has read Romeo and Juliet complete. Why? Because, reading drama is not very interesting, is not very attractive, we prefer to see drama performed. Now, if you remember Romeo and Juliet there are things we forget. The story develops in about... three or four days. The whole story which looks like a year or something, is two or three days. Romeo and Juliet are teenagers; they are about 15 or 17 years old. It doesn't matter whether the actors are 30 or 40 or whatever, in the original play they are kids. Umm... but there are many different versions of Romeo and Juliet. And these versions, depend on what?

Ro: The director.

Professor: The director's decision. Umm... I would recommend you, if you have a chance, I would recommend you to see this film by Di Caprio and this other girl I can't remember her name. Umm... it is a wonderful, a wonderful version. It takes place in Canada, and there are these two big families <unintelligible> and having economical power, political power, so you know Juliet are contemporary characters. And, the interesting thing about this version

is that the director decided to make it closer to the audience, to contemporary audiences. So it would be much easier for you to understand the use of guns, instead of knives or swords. Umm... cars instead of chariots, etcetera. So, the director makes decisions. Now, what is the relevance of this part of the conversation? The relevance is... that even when we see nobody between the actors and you, there are two people, at least, there are two people there who are involved with the idea, and you don't notice, very frequently. They are the playwrights and the director. Common people, the average audience would see the play and that's it. It is entertaining or not, that's it. But you are not the average. You are going to teach English; you are teaching right now. So, you handle this from a different perspective. You are not going to give your students your analysis of... whatever literary work you are giving. But you organize your class so that the analysis would be adapted to your students, to your class, to your objectives to your course. Just in the same way, the director, manipulates the play. And the playwrights sends a message. When you give your students a piece of literature, there is a message there. But it is your decision how you present it to your audience. Okay? Alright, let's begin then, dealing with drama, before we continue: is there any question about... literary terms we find in drama? You were supposed to check the glossary, so, is there any question is there anything you would like to make clear? Before we continue, before we start analyzing drama? <prolonged silence> No questions? Are you sure?

IC: I have a question but, from the questions you told us... to search. You told us to search about drama, tragedy and theater, the difference. But I was searching and I found that drama, that tragedy is part of drama.

Professor: Tragedy is part of drama?

IC: And Theater would be the part of drama ...

Professor: Ah!

IC: I don't know... I couldn't find the differences.

Professor: Hum. Let me ask you a silly question. What is the relevance of the glossary? Why is a glossary important?

Lu: To communicate.

Professor: Sorry?

Lu: To communicate.

Professor: To communicate. <Long pause> Listen, a glossary, like everyday life language, is a set of conventions. <Long pause> <language switch>. Piensen, una palabra, que alguien en la calle le puede decir y que los va a ofender, que ustedes saben que los va a ofender. No me la digan, piénsenla. Okay ¿Por qué esa palabra que ustedes pensaron, los ofende? No me lo digan, piénsenlo ¿Por qué esa palabra les altera el estado de ánimo? ¿Por qué les molesta? A lo mejor no se han dado cuenta hasta ahora, pero les molesta porque hay un acuerdo en que esa palabra tiene que molestarles. Es más, voy a hacer una especie de reto. Piense en el significado de esa palabra o esa frase. Piense en el significado. Hasta qué punto, ese significado realmente debería afectarlos? Cuando uno piensa esto se da cuenta, de que ha estado haciendo el papel de tonto durante mucho tiempo. Porque a mí me molesta eso porque quedamos de acuerdo que me tiene que molestar, pero la verdad es que no debería molestarme. Esa es la realidad. <Cambio de idioma> So, the same, situation, the same concept applies to glossaries. The importance of a glossary is, we agree on the meaning of something. So, when I use a literary term I don't need a long explanation. I say metaphor, and immediately in your brains there is 'aha, it is a comparison in which there is... with no explicit comparison but it's, etc., etc., etc...' So the glossary serves the purpose of... facilitating communication. So, if these four terms... three, are not clear now, the rest of the study can be complicated; because they are the basic terms dealing with drama. We said, drama and theater could be considered equivalent, except for the fact that theater is also specifically the construction, the building where the representation takes place. Notice sometimes it is not a building. It can be open space. Okay? So drama is presented in the open... outdoors. But the difference is that drama...

has to do with the whole performance and the actors and the <hesitation> scripts and the music and whatever. Now, the problem is that traditionally, in everyday life, we make up an equation between drama and tragedy, that is the problem. That is the problem. Okay? A tragedy is... give me an adjective, a tragedy is...

Ma: Sad

Professor: Sad. What is the closest word? A tragedy is tragic. A comedy is... comic. Now, the problem is we concluded because of social agreements, we concluded that drama is tragic. Not true. Drama is dramatic. It is physical, it is observable, it is... different. See what I mean? I remember when I was talking to you on... Friday, last week... some people are dramatic. What is it that means? It means that they make the conversation, actions, behaviors, gestures, intonation they are dramatic, some of your friends are dramatic. Remember people you know. And some other people are not dramatic. Some people we speak with <unintelligible> problems. You see? Now, drama has to do with representing reality on stage. Whether it is tragic or comic that's a different business, we don't care. Tragedies are tragic and comedies are comic. Can we use other adjectives? Sure. Umm... Ma says tragedies are sad. Dreadful. Depressing. They maybe upsetting at some point. But comedies are entertaining, they are funny. They are humorous. If this is clear, the rest should not be so complicated. You see? Now remember this is classical... drama. Today, we can find tragedy and comedy in the same play. So the play is...

Ri: Tragic-comic.

Professor: Tragic- comic. Some tragic events, carry a comic tone. Have you ever had fun at a funeral?

IC: No.

Professor: Haven't you? Hum. Of course! I mean, Venezuela is a strange place and funerals are, situations in which you listen to jokes, and also some... umm ...how you call this? Uh, anecdotes, about um the dead person and things that happened. It can be funny. Now the situation is sad, but it could be tragic-comic. Or vice versa. How many tragedies

can take place in a disco? At a party? Have you ever been to a tragic party? Sure, perhaps not for everybody, perhaps for yourself, perhaps you had some expectations about the party and they didn't... come true? So, in contemporary drama this is not so easy to classify. We find tragic-comedies; we find closed drama, we find social drama; we find domestic theater. We find monologues, we find... I mean, there are many other literary *forms*. Arts, Genres, Forms. Now the most important thing, IC, in what you are saying, is conventions. The most important thing is we agreed on what we are saying. Okay? If you go out of this class, the word genre, in Spanish, *género*, can have two, three other meanings. Now we don't care of those meanings out there. They exist, they are valid for other contexts. In our context, genre or *género* has to do with divisions of literature. Listen what I am saying is so relevant, that, if it is not clear for you, you are going to have troubles. Out there many people say <language switch> 'el género novelesco; el género de... detectivesco. El género romántico' <cambio de idioma>, what is they are talking about?

Ma: Forms.

Professor: Not even forms, Lu. Not even forms; they are talking about what?

HR: Categories?

Professor: Sorry?

HR: Categories?

Professor: What kind of categories? <language switch> Detectivesco, suspenso, romántico <cambio de idioma>. They have to do with... what? <language switch> Horror.

IC: Novelas?

Professor: No. <pause> It has to do with the theme. And the effect of the theme on the audience. Okay? Horror. So, it has to deal with horror. It has to make you afraid or terrified or frightened with something. Okay? Alright. So, the first play we're going to see just as an example we will see some others, but the first one we're going to analyze as an example is... The Hourglass... by...

Students: William...

Professor: William... Butler... Yeats. Okay? What did you learn about Yeats?

Ro: He's Irish.

Professor: Irish...

Ro: Or was ...

Professor: Was Irish.

Ro: He's a very popular... umm... author?

Professor: Again?

Ro: He's a very popular author.

Professor: Very popular, very popular, very popular... where?

IC: England.

Be: In the literary world.

Professor: In the literary universe for most academics.

Ro: In the 20th century.

Professor: In the 20th century.

Ro: And he used to write a lot about existence and some <unintelligible> the idea of the existence about God..

Professor: How religious ideas, metaphysical world... etcetera. Now listen to this, this is important. When you speak for academic purposes. When you write for academic purposes. You have to be very careful on the words you select. Ro said, he's very popular. You see, this is a statement. How many of you had never heard about Yeats before? So, if he is very popular, how is it you didn't know about him? Ah! Because he is not popular in Venezuela, you see? And that's a problem. You may be very popular in Great Britain. In the UK, and perhaps in Europe... Uh... you see? So be careful with the adjectives you choose the adjectives you select. And how you support what you say. Okay? Umm, what else do you remember, about, about Yeats?

IC: He was awarded <hesitation> He won a Nobel Prize.

Professor: Good. A Nobel Prize. So, should be important the literary world. Okay? What else? <Pause> What else?

IC: It is not something strange, but eh, I found that he was born in Sandy Mount Ireland, but he was educated in Ireland and London and I was looking in the map, I was watching the map, it seems to me a little bit difficult. I don't know the last... because he was...

Professor: Okay.

IC: ...From Ireland to London the distance is very very long, and in the 19th, in the nineties

Professor: the nineteenth century, the early twentieth century...

IC: How could he be educated there and in London too?

Professor: Okay, if you listen to IC, I suppose, you may come to the same question. It is strange. Now, why does that sound strange to us?

Ro: because we may think there might be <unintelligible> far away, and... <unintelligible>.

Professor: We are responding to a personal perspective. Present day, personal perspective. Which, perhaps, was not the same perspective they had one hundred years ago. One. Two we are referring to another culture, in a different place, in another moment. Why did he go to London if he was British? Even in the 20th century we found more complicated things, for example, people in India would travel to London for university education. I mean, is even more distant. It is far, far away. People in Hong Kong would go to London for education, why? Why? It is very, very far away. Why would they do that?

Mi: For education...

Professor: For education, but didn't they have any education in Hong Kong? Didn't they have any education in India? (to a student) For?

Ro: Better education.

Professor: A Better education. A better education according to whom?

Students: The British.

Professor: According to the British. Now when these people, British or not, they were British, in Ireland, in India, in Hong Kong, to which British?

R: Also according to the person who is going to study in those British places.

Professor: The persons who are going to study there must consider necessary, consider it necessary, I have to. So who established those patterns?

IC: Society.

Professor: Which society?

IC: High.

Professor: High society; which part of society? In English, they would use the term, *intelligentsia*, and *intelligentsia* has nothing to do with intellectual capacities. We are talking about... the highest, cultural, layer of society. There is Venezuelan *intelligentsia*, there is Colombian *intelligentsia*, there is Latin American *intelligentsia*, there is British *intelligentsia*. It has to do with specific societies. In the British society, British *intelligentsia*, 100 years ago, they decided that London was the place where you would study if you wanted good education. So, be careful. Why is this important? When you read a biography you have to read it critically. It is not just information, it is information you have to analyze. What is the connection between that biography and this work? What is the connection between that biography and you, yourself? How does that biography apply to your context or not? How is that presented in a piece of literature or not? So, it is more than reading, again. We are going to try and be critical not only when you read a literary text; when you read, when you read the news, when you watch TV, when you see a film. When you read poetry, when you listen to people, be critical. Go beyond the words. Okay? Now, we have been talking about, Yeats's life. What is the connection between

the author, in this case, and the Hourglass? The work? What is it?

Ro: Well, it takes place in Ireland...

Professor: It takes place in Ireland? Does the play take place in Ireland?

Ro: Well, umm... the Fool is talking about places that are in Ireland.

Professor: Okay Listen to Ro, the Fool mentions some places, these places are in Ireland, therefore, the action takes place in Ireland.

IC: We don't know.

Professor: We don't know.

IC: If the...

Professor: Listen <repetition>. We are Venezuelan, we are in Venezuela and we speak Venezuelan Spanish. Great. Can we mention any places outside Venezuela?

Students: Yes.

Professor: Sure. Can we mention any places outside this planet?

Students: Yes.

Professor: Sure. So, it is it is evidence we can use but not so categorically. Do you see, Ro? It is not saying it takes place in Ireland..

Ro: It may take place ...

Professor: It may take place in Ireland. It could very probably take place in Ireland, yes but language is important, you see? Remember we were talking about this piece of homework? And how to use language, how you express ideas? You can be categorical if you are a politician and you want to persuade people, I mean you have to; but if you want to be critical you have to try and be more objective. This is important for you class activity and for your pieces of homework. Okay, what other connections do we make between Yeats and the Hourglass?

IC: Maybe the Wiseman seems to be himself.

Professor: The Wiseman sounds like Yeats himself.

IC: Maybe.

Professor: Maybe when you said, if not Yeats, part of Yeats. Maybe, aha, (to Ro) speak loud honey.

Ro: or Yeats used to be a well-educated man, and the Wiseman is uh... described or is uh...

Professor: Is the Wiseman well educated or not?

Ro: Yes it is...

Professor: Yes, like Yeats.

Ro: Yeah, I mean, if you are going to write about someone, you need to know how that someone... is, so...

Professor: Aha, usually, Ro, and this is a very important question in the area of literature. Usually, what is it writers write about? What they think they know best. They may be wrong, by the way. But that is what they believe. They believe in the bottom, even if this is not conscientious, they believe this is what they know best. So, what is it Yeats is talking about? A well-educated man who looks like him. And there is another characteristic in this man, which can make us believe, he may be related to Yeats. What other characteristics do we find in the Wiseman?

IC: He didn't believe at all.

Professor: He doesn't believe...?

IC: At all.

Professor: He doesn't believe in...

IC: In God.

Professor: In God. I mean he hasn't believed in God through life. Is Yeats an atheist? No, but through an atheist, he is representing his ideas. What he believes atheism is and how wrong they may be. What about the Fool? What is the Fool representing? By the way, why do you think, Yeats uses the word fool? What does it mean in this place? The Fool.

Lu: I think... umm... the Fool is supposed to be a believer, so...

Professor: It is supposed to be...?

Lu: A believer. He believes in God.

Professor: A believer.

Lu: Yeah, and the wise man, doesn't believe in God and he is the wise man, so he calls the Fool a fool because he believes in God and...

Professor: Okay Maybe for the Wiseman, the fool is foolish because, the fool believes in God.

IC: Yes.

Professor: How do we interpret the word fool? Ma.

Ma: The Wiseman considers...

Professor: No, no, no. Forget about the play. When you think of the word fool, what is a fool?

Ma: They are not intelligent, they are not smart.

Professor: A fool is intelligent?

Ma: No, are not.

Professor: Ah, fools are not smart, they are not intelligent.

Ro: I don't know I have always, uh... you know, believed that...uh... fools are people who... somehow know the truth, but they just decide not to face the truth. I mean, they decide to be uh...fooled?

Professor: They pretend?

Ro: They pretend? Yeah! It's like the people <unintelligible> it is like they accept that.

Professor: Okay Fools are not foolish but they pretend to be foolish and they know something we don't know...

Ro: It is not that they pretend, it is that they decide to be fooled, they decide to believe, I mean uh...

Professor: I am going to ask you a more complicated question now. Why am I asking about the word fool?

IC: Because there is a fool in the play.

Professor: Because it is a word in the play. That is a good reason.

Ro: Yeah, there is like... uh... a name...

Professor: Aha, there is no name, but the Fool. Ri.

Ri: We may have a misconception about the term.

Professor: Because, we may have a misconception about the term. In the Anglo-Saxon culture, when I say culture, I am talking about at least, 1500 years. In the Anglo-Saxon culture, what is a fool? Aha, what is a fool? What was a fool, originally, for most of the Anglo-Saxon culture for ten centuries? What was it?

Be: A person with... mental problems.

Professor: A person with mental problems? No.

Ri: I know the answer because this is not the first time I take this course, so...

Professor: Sorry? Okay. This is not the first time you see the course, but anyway, tell us, Ri.

Ri: A fool is a person who is in charge of entertaining kings.

Professor: A fool was a person in charge of entertaining, royalty. The king, the queen, princes and princesses. So the fool was synonym for...

Students: Fun

Professor: For?

Li: Clown

Professor: You didn't use a word like a clown before.

Student: Actor?

Professor: No. he was an actor in a way. Do you play cards?

Lu: Ah! A Joker.

Professor: Joker. A person telling jokes all the time. Making fun of everything and then. Sorry?

Ri: They were amusers

Professor: They used to be amusing. Entertainers. Now listen. The important thing... is, in the Anglo-Saxon culture, the Fool, more than a person, more than a character is an institution. In every court there would be one or two or three fools. This is so important for us to know, that the fool had even privileges most people didn't. I mean, the Fool could tell the truth to the king and you said is that a privilege? Yes, because remember we're talking about absolute monarchies, and the king or the queen they would have people executed... because. Why? Because. He executed Lu, why? Because he is late for class today. And *this*, this would not be discussed, there was not law for the king's word. In that context, the joker had the guarantee he would not be executed. No matter what you said. Unfortunately, some fools were executed. Because, kings had absolute power, in some cases they would not respect this privilege. But most of the time, the joker, the fool, could even tell the king 'you are so silly, you are so foolish', 'you're taking my job' and nothing would happen. So if we think about, institutions. <Pause> The fool would be in charge of some things nobody would be. The fool, would be something like an advisor, like a counselor. Why is this important? Because in the Hourglass, the Fool is everything but stupid. You can call him anything you want to, but he is not stupid. He's not foolish. He is not silly, in fact, as Ro mentioned before, the Fool seems to represent and IC, at some point, Yeats alter ego. Yeats' superman, according to psychoanalysis, Freud, etcetera. Okay? Like William Butler Yeats' highest thoughts are in the Fool. And Yeats old values, knowledge, in the Wiseman. Now, there are other characters. These are perhaps the two most important characters obviously, but there are some students, pupils; there are the Wiseman's children, family, and his wife.

Student: the Angel.

Professor: The Angel. Why are the pupils important? What is it they represent? Even if they are not personalized, no names, nothing. Why are they important?

IC: because they... they seems, they seems to represent what... the role he did with them.

Professor: Yeah but, you are pointing to more precise analysis. On the surface what is it they represent?

Ro: A new generation?

Professor: A new direction?

Ro: No. A new generation.

Professor: A new generation, in society; the next generation. The future of society. What about the children? Again, a new generation, the continuation, but... there is another ingredient. There is another... tie between the Wiseman and the children, what is it?

Lu: They are related.

Professor: Sorry?

Lu: They are related.

Professor: They are related. They are... (To another student who is speaking) speak up, honey! Do you have a boyfriend?

Ro: Yes! (Jokingly).

Professor: He must be so happy about your sweet voice, but sometimes I suppose that your boyfriend must want to listen to you, I want to listen to you, too.

Ro: You don't really want to listen to me.

Professor: Of course. <Pause>. that is the problem. I want to listen to you.

Ro: Okay, I mean eh, we have two new generations, right? We have the ones who have learned from him and we have the other kids, but, I mean, the Wiseman, doesn't have to worry about pupils because they are not his blood. So, the Angel showed up and then he said 'Okay, you are going to die, eh because you're making other people uh, <unintelligible>'

Professor: Unbelievers.

Ro: Yeah, uh, but, the way I see it, uh I don't think it really matters, I mean the pupils they are not related, and his kids are not going to go to heaven.

Professors: Okay, but you are making it more complicated, Ro. What you say it is true, it is definitely true. But that is more complicated. What is the connection between the Wiseman and his kids, which is different from the Wiseman and pupils? What is the difference? There is an academic connection with the pupils. What about his kids? What kind of connection?

Students: Feelings.

Ri: There is a biological connection.

Professor: Feelings in what terms...Richard?

Ri: There is a biological connection between...

Professor: There is a biological connection. They are, they represent, and this is a metaphor, his own bloodline. There is an emotional connection. There is family tie here. In both cases, we're talking about the future, and you said something which is not precisely right. He doesn't care about the pupils' future. I mean, he does, but in a different way. They represent, the extension of knowledge, the kids represent the extension of the family. My descendants. And this a crucial difference. What about his wife? What is it she represents? Ro said, Uhg, what does that mean? What is the problem with the wife?

Lu: She doesn't like the character of the wise.

IC: She doesn't have a personalit...

Professor: May I possibly listen to Ma?

Lu: I said... I think, Ro...

Professor: May I listen to Marshall?

Ma: She doesn't like the role of women.

Professor: She doesn't like the role of women. Who?

Ma: You asked for Ro.

Professor: Ro. Ro doesn't like the role of women...

Ma: ...in the play.

Professor: In the Play. What is the role of women in the play? There is one woman. Notice, this woman, if you remember the glossary, this woman is a stereotype. This is not a woman, she represents a social group. Women. I suppose that this wife in Ma's subconscious mind it became plural. The role of women, what is the problem of women in the play? Ro.

Ro: They have to do what their husband said.

Professor: They have to do what their husband says. They are...

Ro: They have to believe what they said; they have to...

Professor: What? (Imitating gestures from one student) Put it into words.

Ro: well, they don't have criteria.

Professor: they don't have a personal criteria. In the play. They have somebody else's criteria. Ja?

Ja: The same. She is so compliant.

Professor: She is?

Ja: She is so compliant. I mean she does everything the person...

Professor: She is an appendix to the man. To the husband. Express it. Ro, you are making many gestures, use language, use language. Can we give an adjective to express all of this an adjective about the woman? (Voices overlapping). Submissive. She is like a pet. (Digression) Aren't you worried for that <unintelligible>? Umm, you see? If we consider your reaction, it is not a nice character. But William Butler Yeats is not stupid. Otherwise he would have never gotten the Nobel Literature Prize. What are the advantages of submissive people? And you say, none. Yes. What is the advantage of submission?

Ja: You don't get in troubles.

Professor: You don't get in troubles. You don't usually get in troubles.

Ri: Sometimes you listen people, give them what they want to... listen to what they want to see, but listen to the dominant people... you would get something. For example if they are...

Professor: You get something in return, for your submission I behave, you make me feel good.

Ri: If you pretend you are submissive and you have necessity and that is what you want, you can save your life.

Professor: I can solve my personal problems.

Ro: Yeah you won't take responsibility, eh... when there is a delicate situation going on.

Professor: You won't take responsibility. Where is it responsibilities come from, Ro?

Ro: From knowing what they have to do.

Professor: No.

Ro: No?

Professor: There is a terrible source for responsibilities. Where do responsibilities come from?

Lu: Morality?

Professor: In a way...

Ro: Decisions?

Professor: Decisions. What is it decisions symbolize? Decisions are the essence of what?

Lu and IC: Freedom.

Ma: Actions.

Professor: Freedom. Your freedom is expressed in decisions. Choices. Alternatives. Freedom is expressed in actions through decisions, through choices. And when you make decisions, decisions create, generate, produce, responsibilities. Whatever you decide is going to make

consequences and those consequences are yours. So notice, there are life lessons here. Do you see the difference between the average audience and the person who analyzes literature? Do you see how an apparently harmless piece of literature can become a bomb? Depending on which hands it is? Can you see the power of literature in your hands as a teacher? If you take literature to your classes? Do you notice? Are you aware of your responsibility as a teacher? <pause> If you haven't, it is about time. Okay Umm. The Hourglass, we didn't pay attention to the title by the way, the Hourglass. Why is that important? Lu you're smiling. Why is that important?

Lu: I think it's a symbol.

Professor: It is a symbol. A symbol of...

Lu: Umm, a symbol of time.

Professor: Time. Usually an hourglass is a symbol of time. But not only time. Time as something you cannot stop. Time as something out of your control. Okay?

Ja: Professor, In this case, it could be a symbol of anxiety, perhaps?

Professor: Anxiety, it can produce anxiety. And in the play, why is the hourglass relevant?

Lu: it represents... the...

Professor: Yeah, listen, Ro. The hourglass is a symbol in society, in history, in culture, but in the play, it carries even more meaning. Why?

Ro: Because it represents the man's life.

Professor: It represents the Wiseman's span of life. What he is left with now. This is the time for your life. You've got it. See what you do with it. Listen, we all know we are going to die, fortunately. I mean, fortunately, we are going to die. Living forever must be a crazy thing, a terrible thing. In my opinion, if you want to be immortal, that's your business. Now, now. There is a big difference in knowing that you're going to die and knowing exactly how much time you've got left. That must perhaps produce anxiety. So that is the most important thing when we look

at the hourglass in the play, it means the Wiseman's span of life. Okay, there is the first literary term you find in the play, is *dramatis personae*. Where does it come from?

Li: Latin?

Professor: Latin. Obvious. *Dramatis personae*, what does that mean, what is *dramatis personae*?

Lu: Characters?

Professor: The list of characters in a play. So *Personae* is plural. The list of characters. Is that the list of actors? No. Actors are complete persons, with a name and a family name, or something, but the characters are those people interacting in the play. Even on the paper, they are the characters. Who are the characters? They're on the reading "The Wiseman and the Fool, some pupils, and the Angel the Wiseman's wife and two children." Are we going to find any more characters in that? No. In the *dramatis personae* you list of all the characters necessary. Now, you read the play, I suppose I wish, I hope. Why is this play curious? I mean did anything call your attention? While reading the play? Does it sound like an easy play to represent, on stage? Why, Ro? Why does it sound easy to represent? To perform, why?

Ro: Umm... you don't need many characters.

Professor: Not many characters, you don't need contract many people you don't have to pay a lot of money.

Ro: And you basically need a desk and a studio...

Professor: the scenery is very very simple. Not complicated, more than the scenery we have lights. It is what is important. What color do you imagine the scenery in?

Ro: Blue.

Professor: Blue.

Ma: Golden.

Professor: Older?

Lu: Golden.

Professor: Golden. I don't know. I imagine this a dark place. Okay? Umm... now. When we read the play carefully, we notice we are not given much information about a scenery, wardrobe, props, lights, etcetera. How does that become an advantage for the director?

Lu: You can do whatever you want.

Professor: You can do whatever you want. You can make it into a traditional play, you know, style, classic... clothes, etcetera, or you can make it contemporary, synthetic. Or the characters dressing exactly the same way or not. Let's suppose we dress all of the characters the same way. How does this affect the audience? <long pause> What is it, as a director, I am making emphasis on?

Ro: They're equals.

Professor: They're equals to your eyes, so where is the difference?

Lu: In the speech...

Professor: In the speech, what you say, how you say it, who you say it. Okay? Notice then, there are very very few stage directions. This is what I want you to notice; very few, why? Because they are not relevant for the author, for the playwright. They are not important for him. So the emphasis is on the ideas. The words. The language. The events; more than how they look. Okay Ok? The scene: "A large room with a door at the back and another at the side opening to an inner room." which of course we cannot see. "A desk and a chair in the middle." Notice there are not physical descriptions, not an old desk, not a modern desk, a desk, no color, "A desk and a chair in the middle. An hourglass on a bracket near the door. A creepy stool near it. Some benches. The Wiseman sitting at his desk." Why Wiseman in capital? Why Wiseman in capital letters?

IC: Because he is the main character?

Professor: Perhaps, we are I. Look at this, this is very important. We are and this is a very important term, we are foregrounding. You are putting this in the front. Hey look at this! The Wiseman is important. Ok? "The WISEMAN [turning over the pages of a book]".the stage indications.

Notice the use of brackets, not parentheses, but brackets. "Where is that passage I am to explain to my pupils today? Here it is, and the book says that it was written by a beggar on the walls of Babylon: "There are two living countries, the one visible and the one invisible; and when it is winter with us it is summer in that country; and when the November winds are up among us it is lambing-time there." I wish that my pupils had asked me to explain any other passage, for this is a hard passage." Again, directions "[The FOOL comes in and stands at the door, holding out his hat. He has a pair of shears in the other hand.] It sounds to me like foolishness; and yet that cannot be, for the writer of this book, where I have found so much knowledge, would not have set it by itself on this page, and surrounded it with so many images and so many deep colors and so much fine gilding, if it had been foolishness..." Who is saying this?

IC: The Wiseman.

Professor: The Wiseman. So, the playwright interrupts The Wiseman's speech, but he explains what is happening simultaneously. The fool coming in, but the Wiseman keeps talking. Ok? So we have to imagine this. Now, what is it the Wiseman is expressing?

IC: His thoughts.

Professor: Thoughts. Do you express your thoughts all the time? No, fortunately. Otherwise, my mother would be... terrified by your words... you don't express your ideas all the time. Why is the Wiseman saying all of this? Number one because that is what he's thinking, but number two because..

Lu: Because as an audience, you cannot know what he is thinking about.

Professor: The playwright is aware of the fact that you cannot read the mind of the character. So how does he make the thoughts accessible to you? The character speaks out. Listen, there is a crucial term in literature, I know that you have dealt with it before, but if you haven't I would like you to make a deeper research about this, when I say deeper... I mean no longer than 15 minutes of your life.

(Pauses to write something on the whiteboard) Then, let's do something so you can... know what I mean. I am meaning, that's important. Suspension of disbelief. Is there anybody in your life you don't believe specially? Apart from me, I mean, is there anybody you don't believe very much in? Okay, very important person. Sometimes we play games with people. And you make a person believe you believe what she or he is says. You don't, but you pretend. 'Ah, you went to Miami. Sure. And when did you? last month, <unintelligible> Wonderful, I wish I could go with you; you don't believe, but you pretend. Why do you pretend?

Ja: To prevent that person from getting mad at you?

Professor: To prevent that person from going mad at you. To avoid unnecessary quarrels. Good. In literature, we always, pretend to believe. When you take a book when you take a novel, the texts that you know it is fiction, sometimes you read real-life stories, biographies, chronologies, chronicles, uh, travel accounts. But, literature is mostly figurative language and fiction, mostly. Okay? Umm. But we pretend, we pretend, to believe, why? (Digression) Could you please sign up here? Just sign up. Why? Why do we?

Lu: Because if you don't... you close your mind.

Professor: if you don't, you close your mind to the literary world and then what? Wait a minute, wait a minute. If you don't you close your mind. What happens if you close your mind?

Ri: you're not going to enjoy it.

Professor: You are not going to enjoy. Sure you're not going to enjoy the play, or whatever you read the story, the novel, and the play. What else? What else?

Ri: You're not going to understand.

Professor: You're not going to understand. No, we may understand, you may understand, but... it's not going to work. It is not going to work. Have you got a boyfriend or a girlfriend? Listen if you got a boyfriend or a girlfriend like Ro, she told us she had a boyfriend before. Umm, if you do, you need to trust that person, you need to trust

that person. Mostly. Mostly, not all the time. Now, why? Why do you have to trust this person? Listen, there is a piece of psychologically <unintelligible>. Chances are that you will spend most of your time not with that person, so if you are not with that person and you disbelieve you distrust, you are going mad, you will go mad, you see? Our friend Ma was so jealous remembering some events some time. Then you go jealous, and your life becomes miserable. So you need to believe in this person. Now, if you stop believing, what do you do? You break up. Why? Because you cannot carry out a relationship with a person you don't believe in anymore. You see? The same thing happens with literature. When you take a book, whenever you come into a film, whenever you come into a poem or a novel or a book, the first thing you want to do is Okay, let's take it, let's read. I know this is fiction, let's see what it has to tell me. So what do you do? You suspend disbelief. Why? Because in the bottom of your minds, we know that literature represents reality. Some reality is there, and this reality maybe underline may be implicit. Okay? But we need this... (Digression) No, no, no. I hate funny colors. So we need to believe there is some reality here some not the whole thing, so what do we do? We take the rest which we know it's not true, in order to find what dose of reality is there. What is the connection between that, and what we are doing today in class?

Ma: Oh, well, you may or not may believe in God, in angels...

Professor: we may believe or not in God or angels or...

Ja: Professors.

Professor: Professors, aha, that's important, that is very important. In fact, do these characters exist? In actual life? No, they are fictitious characters. We see the actors, but the character is fictitious. So we need to take the character in, so that the message can reach us. We need to accept the Wiseman is there and the Fool is there and the pupils are there and the children and the wife, and the angel, in order to make the play work. You see? So far we have perhaps you have not noticed, but have been analyzing the play before reading it out loud. We're going

beyond the words. We are trying to find a message, an idea a topic a thing. Something... there. Some lesson. Something which makes reading worthwhile <language switch> Si voy a leer, que valga la pena. Si tengo dos capítulos y el asunto no me lleva a ninguna parte, cierro ese libro y me voy pal carrizo <cambio de idioma> Even if we know it is fiction, we must consider it valuable. When I say valuable, I do not mean precious, sometimes what we're looking for is entertainment, and that's valuable, that's important. Sometimes, I hope, most of the time, we would read for the sake of pleasure because you want to read. At least for literary purposes. Okay? Alright. Now in the first line, in the first line we take about fifteen lines there. What is the difference between the first line I use and the second line I use in the same sentence? How can we explain the first line is made of fifteen lines? What is the difference? How do we interpret, how do we use the word *line* here?

Ri: Well, we can say in drama <unintelligible>.

Professor: Exactly! When you say one line, you do not mean one sentence or one line you mean what one character says at once. That is my first line, my second line, my third line. So the third line, in drama, takes 15 lines at the typography, at the print. Okay? Two different meanings for the same word. The fool says Lu?

Lu: Give me a penny

Professor: give me a Penny. Now, this could be "Give me a penny "or "Give me a penny "or "Give me a penny "or... (uses different intonations for the same word) I mean, it is words, you see the importance of the director here? Give me a penny and the Wiseman says, Ri.

Ri: "Here he has written: "The learned in old times forgot the visible country." That I understand, but I have taught my learners better."

Professor: Professor: in this... sorry... This is a strange, umm exception to the rule. Ri, we say learned, this is curious, the rule said it should be learned (corrects pronunciation of word) Learned, I mean we add

one more syllable, there are some exceptions, okay? Crooked, learned, okay? Now. Again, again...

Ri: "The learned in old times forgot the visible country."

Professor: Speak up, Ri, have you got another girlfriend? Okay, go ahead.

Ri: "Here he has written: "The learned in old times forgot the visible country." That I understand, but I have taught my learners better."

Professor: Okay. Listen, we have read three lines. The Wiseman speaks. The Fool speaks. When the Wiseman speaks for the second time. What does that imply to us... as the audience?

IC: That he don't doesn't care about the Fool.

Professor: He doesn't care about the Fool.

IC: He continues doing what he was doing.

Professor: He continues talking, reading, he says what he wants to say. Now, if we are the audience and we are we have to possibilities: One

IC: Umm... the Wiseman doesn't care about him, because he doesn't mind, because he is a fool.

Professor: Ah. The Fool is a fool. But the Wiseman is foolish. Is that what I. is saying? Aha, what else? Another possibility?

Lu: Maybe, the Wiseman is more important

Professor: The Wiseman is more important for whom?

Lu: For the audience?

Professor: For?

Lu: The audience?

Professor: How do you know? How do you know the Wiseman is more important for the audience? The Wiseman is more important for the playwright. Maybe. What else? Another possibility.

Ri: The Wiseman is deaf.

Professor: He's too...

Ro: He's too focused on the reading and what he is umm

Professor: He's too focused on his reading and? And?

Ro: What he is about to teach.

Professor: And what he is about to teach. And?

Ro: So he is ignoring everything else.

Professor: So he is ignoring everything else, including the Fool.

Ri: I was saying maybe he is deaf.

Professor: Ah, maybe he is deaf? Ja are you going to say something?

Ja: No.

Professor: So there are possibilities, we don't know yet. So what do we do in order to answer this question? We continue. And then why is this important? Because the playwright is making sure you keep reading. 'I make you question, okay, now what? I try to stimulate curiosity.' Okay. And then, the Fool says, Mi.

Mi: Would you give me a penny?

Professor: Would you give me a penny? Look this is a yes no question, so intonation is rising at the end this is what we study in phonetics and phonology. So it should be would you give me a penny? No, would you give me a penny. Would you give me a penny? And the Wiseman says, Be.

Be: "What do you want? What do you want? The words of the wise Saracen will not teach you much."

Professor: Okay, "what do you want? The words of the wise Saracen will not teach you much." Umm is the Wiseman listening to the Fool or not? No, again, look, this is curious. Because apparently, he is talking to the Wiseman, to the fool when he says what do you want? But it could also be a rhetorical question. Rhetorical questions have not necessarily an answer or the answer is obvious. Remember? So this is a question intended for everybody and

nobody, we very frequently we make rhetorical questions. Especially when we speak to ourselves. And there is no addressee. There is no receiver. But we make the question. You look at yourself at the mirror and say, 'Are you stupid?' This is a silly rhetorical question, you know the answer, you don't need an answer, you are not talking to any person. That is a rhetorical question. So these questions are not necessarily addressed to the Fool. The Fool says... Ja.

Ja: "Such a great wise teacher as you are will not refuse a penny to a Fool."

Professor: Aha. And who is the Fool talking to?

Ma: The Wiseman?

Professor: The Wiseman. It is obvious from the very beginning. This is obvious. But, we still cannot find that connection a linguistic connection between the Wiseman and the Fool. Doesn't seem to listen. Not yet. The Wiseman says: "What do you know about wisdom?" The Fool says: "Oh, I know! I know what I have seen." "What is it you have seen?" Aha, now it is different, why, Ma?

Ma: Uh, because the Wiseman is addressing the Fool.

Professor: How do you know... he is addressing the Fool?

Ma: The personal pronoun *you*.

Professor: *you*, and?

Ma: That "what is that you have seen?"

Professor: Aha, there's an allusion to a previous word a previous concept, a previous something. Is this anaphoric, cataphoric, endophoric allusion? Anaphoric, isn't it? Okay there is an allusion to something else, notice I have told you this a hundred times. Notice in these courses we use whatever you have studied in your career, grammar, phonetics English, reading and writing, now we add culture, we add literature, we add life. And this is the reason why this is the most important part of your career. Whether you believe it or not, Ro. Okay, now look the Fool takes a long line, a long line, HR, would you please?

HR: "When I went by Kilcluan where the bells used to be ringing at the break of every day, I could hear nothing but the people snoring in their houses. When I went by Tubbervanach the young men used to be climbing the hill to the blessed well, they were sitting at the crossroads playing cards. When I went by Carrigoras where the friars used to be fasting and serving the poor, I saw them drinking wine and obeying their wives. And when I asked what misfortune had brought all these changes, they said it was no misfortune, but it was the wisdom they had learned from your teaching."

Professor: Umjum. What is it The Fool is answering? What question?

Lu: What he has seen?

Professor: What he has seen. Why is this important, Lu?

Lu: Because the Wiseman asked what eh...

Professor: The Wiseman asked "What have you seen?" and he answers. Now, when we read carefully what the Fool has just said. What is the Fool saying?

Ri: That he has seen the result of his teaching <unintelligible>.

Professor: Okay, Ri, is going two steps ahead. This is important. When we read critically we make predictions. Ri, is talking about the possible interpretations of what the Fool just said. Now, linguistically speaking, grammatically speaking there is something very important. What the Fool says is what he has seen, there is no interpretation, you see? He's not using, he's not giving opinions. I have seen these people, in that place, say this do that. He doesn't say I have seen sad people here, and happy people there and... No no no no... So the Fool, believe it or not, the Fool is being very objective. And then, the Wiseman, we can assume, is going to guess, infer, assume. "Run round to the kitchen, and my wife will give you something to eat." What would you say about this line grammatically speaking?

IC: It is an order.

Lu: It is a command

Professor: It is a command, it is an imperative, aha what do you say Lu?

Lu: I said it is a command.

Professor: It is a command. Aha, what else? What connection can we make between this sentence and the previous?

Lu: He is just ignoring what the Fool is saying.

Professor: He is kind of ignoring what the Fool said. If we use grammar... remember Grice? Remember to be precise, to be cooperative, to be true, to be... what is strange here in this conversation? It is apparently what? Umm?

Lu: It is one-sided.

Professor: it is one-sided and apparently it is what? <Long pause>. It is apparently incoherent. It looks like there is no connection between one thing and the next, but, look, we find connections even if they are not there. What is it Lu interpreting here? The Wiseman is ignoring the Fool. So incoherence, apparent incoherence, has a meaning. 'You are saying nothing to me.' Notice then, that pure grammar is nothing without pragmatics. I mean, pure grammar doesn't work all the time perfectly in everyday life speech. Remember those examples in your grammar classes? 'I've got two tickets for the cinema,' 'I have a test tomorrow.' Is there any connection between the two? Sure. Now this connection is not necessarily syntactic or grammatical or the connection has to do with the ideas the two people are talking about. 'I've got two tickets to the cinema,' what is this? What function is it?

Ma: An invitation?

Professor: it's an invitation. Okay? The second one says: 'I have a test tomorrow morning.'

Ma: I cannot go.

Professor: it is an excuse, an apology or something I cannot go with you, I'm sorry. So in this case, something similar may have happened when the Wiseman says: "Run round to the kitchen, and my wife will give you something to

eat." It is a command, ignoring what the Fool said. Notice there is another implication when he says what the wife will do. He knows what is going to happen, and he is showing, he is introducing some power, she will take over, she will take over, and that is what he says. She will protect me from stupid words. The Fool says: "That is foolish advice for a wise man to give." "Why, Fool?" And then he says, An:

An: "What is eaten is gone."...

Professor: Look, look, "what is eaten, is gone."

An: "I want pennies for my bag. I must buy bacon in the shops, and nuts in the market, and strong drink for the time when the sun is weak. And I want snares to catch the rabbits and the squirrels and the bears, and a pot to cook them in."

Professor: Okay, did you listen to An? Of course you did, but she knows she has a boyfriend and she speaks out loud in class. I am talking about An! Now if you listened to An, and this important, if you listened to An carefully, she made special emphasis on one word, which one?

Ro: Buy.

Professor: Buy, why? Because it's underlined. You see the importance of conventions? What did An do? She took the convention and she stressed the word buy "I must buy bacon in the shops and nuts the market, etcetera, etcetera" Okay? Umm... What is strange about the Fool here? What is strange about the Fool? He doesn't sound very... foolish, you see? From the very first sentence, he doesn't sound foolish, he sounds very... give me adjectives:

Ri: Witty.

Professor: Sounds witty, he sounds...he sounds, come on!

Lu: Smart

Professor: Smart. Ja, Li?

Ri: Slight? <unintelligible>

Professor: Umm, you said it, smart. Witty. There's not... it could be intelligent, but not necessarily, sharp minded. Umm. How does that affect us, the audience? How do we take the Fool now?

Be: That he is not as fool as he seemed to be.

Professor: He is not as fool, as foolish, as we might have believed or inferred. You see, when we started to read and we read there was a fool in the play we concluded the Fool was stupid, why? Because we read from a Venezuelan point of view in the 21 century.

Ro: But, I mean, he is showing <unintelligible> at the beginning when he said "first innocence" and he described them as "fortunate".

Professor: Yes Ro, but at that point, we are still guessing, you see? We're still inferring, we're umm... assuming, but when the Fool says: "What is eaten is gone" That expression, only that expression means the Fool is reflecting as a character, and the Fool is sharing his reflections with us. So from then on, we read the Fools lines, more carefully, from then on, Yeats is manipulating our reading in a different way. You see, how the hand of the author is presented like in here? I'm going to ask you an apparently incoherent question. Do you see the relevance of literary approaches when you teach English and give students a piece of literature? Are you going to teach approaches in your class? No. How do you use the approach? To manipulate the literary text and present it to your audience. When you give your students a short story, and you say, 'hey read what this character is saying,' and you ask, 'what is this character thinking?' 'What is the character remembering?' 'What is the character planning?' When you do this you're using a psychological approach to the story. Now you don't tell your students 'we're going to pay attention to the psychological aspects to the story.' You don't do that, but because you know, you use it. So literary approaches are important beyond your literature courses. You use them in class. Even if you don't know you're using them. Okay? All right! Umm. We just finished the first page, there are... many pages to go. Umm, we're going to stop here because we need to check

some... some things. Umm... But before we continue, so that we could prepare for our next class it should be next Wednesday, in the next two pages. The Angel comes in. The Angel comes in. Now, the Angel comes in and says something disappears and because you read the play you know the Angel appears again at the end. Now, why is the Angel, the Angel's phrases so brief? So short? And yet so relevant? Why? Why?

IC: Because the Angel has... he said a message gives a message.

Professor: Because the Angel gives a message, but all the characters give a message whenever they speak.

IC: But this is very important, because...

Professor: Why is the message important?

IC: Because he is going to die.

Professor: The Angel is going to die?

IC: No the Wiseman is going to die.

Professor: The Wiseman is going to die? Is the Fool going to die?

IC: Yes.

Professor: Are we going to die? Is the Wiseman going to die?

IC: Yes, within an hour.

Professor: Ah! Because the Angel says 'you are going to die... within an hour.' Because the Angel determines the rest of the life of the Wiseman and that determines the tone of the play and whatever is going to happen here. So this is a triggering factor. The Angel, starts everything, and finishes everything. There is a film I am going to recommend to you. So because I am going to recommend it to you I am sure you're not going to see it. It is called Selfless. In Selfless, there is a very important actor, and this actor is, umm...this guy who played Gandhi... sorry? No, no, no Gandhi. Ben Kingsley. If you see Selfless you will see that Ben Kingsley shows up at the beginning of the film, he disappears and he shows up at the end of

the film. Now this is a film, has nothing to do with the Hourglass, well it has a lot to do with the Hourglass, actually. Anyway. You will see, it has a lot to do. Anyway, umm. Technically why is it Ben Kingsley appears at the beginning and at the end of the film? Why? Imagine you are director, this is your film, why is Ben Kingsley at the beginning and at the end, not the complete film? Why not? Why do you want Kingsley in your film?

Ro: Because he is the reason why the film is going to have a <unintelligible>. There is something that <unintelligible> I don't remember the name right, now it is the event that breaks ... all the other events, I mean is the reason why...

Professor: Say that again. The trigger? That is what you are saying. It's going to start everything.

Ro: Yeah, and then...

Professor: You are right, Ro, you are right, but the problem is you are being very, very intellectual, and that is true. And yet you have to try to go simple at this point, you have to be simple. You are a director. You contract Kingsley and only for the beginning and the end of the film. Why? It is very simple. Why? Kingsley is a very expensive actor. I don't have the money to pay Kingsley, he will show twice and I will pay a little less money. But, when I include Kingsley, in the piece of act as an actor I am making people see my film. I am saying to people it is a good film you see? There is Kingsley in it. There is another technical reason if you see the film you will notice, there is another technical reason that it has to do with the plot that it has to do with the events. And the film has to do with 'To be or not To be, that is the question.' If you see it you will see what I mean. Now, umm. So pay attention to the Angel, because it is a very, very short line. Very few lines to read, but it is very relevant for the whole story. Umm... listen <language switch>. Nos quedan unos tres minutos, les voy a quitar dos minutos de su vida si no tienen ningún problema. Se los voy a decir en castellano porque hay algunos detallitos que son técnicos que son administrativos y pueden ser muy serios en las próximas dos o tres semanas. Número uno: Ya

les envié los textos que vamos a usar para el análisis, ya les di un bosquejo de lo que van a hacer. Por encimita, vamos a tener que hablar más de esto porque hay instrucciones más específicas que vamos a trabajar. Recuerden que tienen cinco páginas para analizar. Después de la portada, que aunque sea virtual hay que incluirla. Después de la bibliografía, tienen cinco páginas para desarrollar lo demás. Esto vamos a aclararlo luego, por el momento no ¿Okay? Pero lo importante es que como ya se los envié, lean. Empiecen a conversar del asunto ¿Okay? Empiecen a intercambiar opiniones. Empiecen a aclarar dudas. Empiecen a ubicar dudas y a aclararse cosas. Este no sé si les envié el correo electrónico de <ininteligible> Y el me dijo que no hay problema, que le escribieran que lo compactaran, que a él le encantaba esto. Que leyeran que lo contactaran, que está muy contento con las cosas que les envié en los semestres anteriores me comentó que él había intentado estudiar español y que había sido un desastre. Que él está sorprendido de lo bien que mis estudiantes hablaban inglés y le mandé unas cosas ahí que... bueno eso eso es otra cosa. Pero él dice que eso es una maravilla comparado con la manera de él de estudiar lenguajes. Bueno, eso en primer lugar. Segundo, debemos tener clase el miércoles, no debe haber problemas. Normalmente el instituto se entrega el jueves en la tarde. Por lo tanto no tendríamos clase el viernes, pero el miércoles sí. Vamos a tratar de apurar el paso que no es culpa de ustedes, pero no es culpa mía tampoco. Perdimos una clase la semana pasada, esta semana hubo que suspenderla el miércoles por razones gremiales, básicamente. Vamos a tratar de apresurar el paso, y vamos a tener que saltarnos algunas cositas ¿Okay? ¿Por qué? Porque tenemos que cubrir los objetivos, tenemos que cubrir el contenido en la mejor manera posible, pero vamos a tratar de evitar aquellas cosas que de las que después nos podemos desentender. Okay. Esto... eh... no he terminado de corregir la tarea de ustedes porque, no se ustedes, pero yo he tenido muchos rollos con las redes y con las comunicaciones en general. Ha estado muy pesado el acceso que nunca ha sido bueno parece estar peor incluso ahora entonces no he podido corregir en línea. Afortunadamente, el único que me había el trabajo en PDF

fue, Lu y ya lo envió en Word. Me dicen que también yo puedo corregirlo en PDF siempre y cuando no lo bloqueen. Si <ininteligible> altere lo de uno, entonces si no está bloqueado yo puedo hacer correcciones en PDF pero si no, no. Alguien más trajo la tarea por escrito para que yo....? no? Porque tengo algunas que fueron destrozadas... Okay, entonces en principio es eso. Segundo, eh perdón tercero. Esto... ¿Por qué tu agarraste mi lápiz y mi bolígrafo? Tu eres loca? Tercero este... En la clase pasada, Ro ¿cuándo... es? yo le dije está en el calendario. Este... No se descuiden con eso por favor, porque yo me imagino que esta semana se dieron cuenta. Yo me imagino que se dieron cuenta, pero ´por favor, mantengan un ojo (fin de la grabación)

[ANEXO B]

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA PROFESOR 1

FECHA: 24/05/2018

TIEMPO TOTAL DE GRABACIÓN: 75:44 MIN.

Entrevistadora: Muy bien. La primera pregunta... Por donde quiero comenzar es acerca de las prácticas... tus prácticas pedagógicas. Eh, pero la primera pregunta en realidad es esta ¿Cuál es el rol del docente en el proceso de interpretación de un texto literario en clase?

Profesor: Yo creo que es un papel principalmente moderador. Moderador tratando de influir lo menos posible... que se desarrolle de la manera lo más natural posible la interpretación, pero moderador porque si no hay alguien que modere... el campo el alcance del análisis es infinito. Y entonces tiene que ver con lo menos algún patrón, algún... algo que guíe el análisis, pues que no sea algo totalmente arbitrario, abierto... y eso infinito.

Entrevistadora: Y eso, ¿cómo ves tú a un moderador? Según tu perspectiva ¿qué es lo que hace exactamente un moderador?

Profesor: Mira suena redundante pero es eso, es moderar. El peligro está en que... a ver, la palabra moderador es muy genérica, también, pero todo el mundo no ejerce la moderación de la misma manera, entonces está involucrado el juicio de cada quien. Si tú tienes a alguien con un juicio amplio, vas a saber que la moderación es bastante flexible, etcétera, pero si tienes a alguien con un juicio más cerrado, esa moderación se vuelve una dictadura. Ese es el peligro, es ambiguo, pero sí tiene que haber algún tipo de regulación porque si no se vuelve, como tiendo yo a criticar el área de la literatura, se vuelve un campo de arena movediza, cualquier cosa es posible y no hay límites, no hay objetivos, no quedan claros los contenidos... es eso, poner algún orden, pues.

Entrevistadora: Entendiendo la moderación como regulación ¿qué consideras tu qué haces para regular?

Profesor: Quizás, aprovechando esa palabra, regulación, quizás sea una cuestión de regular tiempo y espacio. A ver, la clase tiene un contexto limitado. Tiene un número de horas en un sitio específico, por lo menos dentro del... del currículo tradicional hasta ahora porque ahora cuando hablamos de contextos de enseñanza virtuales y contextos no formales y lugares que no son precisamente el aula, pero si tomamos el aula como el punto de referencia hasta ahora, hay un límite, o sea esa clase es de las 8:00 a las 10:00 en el aula 847; entonces para aprovechar al máximo ese contexto, dentro de esas limitaciones, moderar... en ese sentido, regular ¿Okay? Claro están las otras limitaciones que son más amplias, pero que existen, o sea, ¿el semestre tiene cuántos días? ¿Cuántas sesiones de clase? ¿Cuántas se dedican a evaluar? ¿Cuántas a revisar evaluación? ¿Cuál es el tiempo hábil que realmente te queda? Y si tú no tomas en cuenta eso pues no cubres, no logras los objetivos que tienes planteados en un programa ¿no?

Entrevistadora: Bueno, pero entonces tú ves esa moderación desde el punto de vista más técnico más logístico que realmente influyente en el proceso de interpretación?

Profesor: ¡Ah no, claro! Claro. Es más, yo diría que, para robarte la palabra, es más logístico, que académico, si se quiere. O sea, se trata de no... No interferir en la creatividad del estudiante, en el genio, en la capacidad imaginativa, ¿por qué? Porque hay muchas cosas que vienen de los muchachos que uno no las está planificando y que es perfectamente válida y de ahí, de eso es de lo que uno se nutre, ¿no? Entonces para que esa, si se puede decir, retroactividad se dé, tú tienes que dar flexibilidad. Entonces, sí, si quieres escoger esa palabra, quizás sea lo más... lo más cercano a lo que estoy diciendo, pues, una moderación más logística que académica.

Entrevistadora: Entiendo. ¿Y de alguna manera, eh... la visión del profesor, sobre el texto que se está analizando en una clase no tiene alguna influencia en el proceso de construcción de ese análisis?

Profesor: No sí tiene. Sí tiene, pero una vez más es ambigua. Y es ambigua porque depende de muchos factores, esto para variar es un asunto un problema multifactorial. Está... está involucrada la formación del docente, o sea no es lo mismo, no vamos a utilizar nombres, pero no es lo mismo alguien que acabe de terminar su formación como profesor de literatura a alguien que tenga 25 años de ejercicio. Eso influye. Influye no solamente en la formación de juicios, en la apreciación de obras, etcétera, etcétera, sino en conocimientos. Entonces ¿qué pasa? que muchas veces uno pareciera que está sabotando... el desarrollo de una clase y lo que estás buscando es que no se pierda tiempo porque ya sabes cómo se pueden desviar las cosas ¿no? Esto es ambiguo, eso se puede confundir con imponer mi criterio. Pero lo que pasa es que tú puedes haber pasado por una experiencia similar, cinco, diez, quince, veinte veces antes, entonces para evitar que eso se vaya por otro lado tú la cortas de una vez. Puede estar cometiendo un error, puedes estar cometiendo un error de juicio, puedes estar parando algo valioso sin saberlo ¿no? porque ya eso no es predecible.

Entrevistadora: ¿Cuál es el criterio que sigues para la selección de textos en una clase de literatura? Yo sé que ya esos textos, todos los textos que están... que se utilizan en tu clase, están seleccionados desde... quizás hace tiempo, ¿no? pero igual tuviste que haber seguido un criterio ¿Cuál fue el criterio que seguiste para la selección de los textos que utilizas en tus clases?

Profesor: Mira, no es fácil de explicarlo, principalmente porque creo que debe sonar a mentira cuando uno lo explica, ¿no? El rollo de esa selección, de esa estructura de la lista de textos, es que prácticamente me exige salirme de mí. O sea, olvidarme, que es casi imposible también, olvidarme de que me gustaría, si no ver... ver esto a la luz del programa del curso, o del nuevo currículo, Unidad curricular que se está estructurando. Y desde esa perspectiva que no es necesariamente personalista ver qué debería estar incluido allí. Hay una anécdota que yo cuento mucho y que tú seguramente la recuerdas, que es mi contacto con Hemingway, pues. Que yo siempre lo cuento porque cuando yo me puse a revisar por primera vez, la lista de obras de

Literatura Norteamericana, esté... a mí no me gusta Hemingway, no me gustaba Hemingway. Y la primera reacción es, no me gusta Hemingway, no va; pero, si uno es medianamente objetivo, si uno es medianamente serio, uno tiene que ver esa selección a la luz del programa, el programa te habla de qué períodos, qué autores, qué obras trascendentales, etcétera, etcétera. La primera cosa que yo me pregunté en ese momento fue ¿cómo voy a dejar yo por fuera a un tipo, a un autor que tiene un premio Nobel, pues? O sea, a ese premio Nobel, eso es una definición canónica, etcétera, etcétera, etcétera, es verdad, eso tiende a meternos por el camino de los clásicos, y la ortodoxia, pero si este señor tiene un premio Nobel, algo positivo tiene que tener, ¿no? Lo bueno, digo yo en mi defensa, es que así como yo me hago esas preguntas de los clásicos de un Hemingway, de un Faulkner, de un Poe, de un Whitman, de Dickinson, así como yo me pregunto de esa gente que son ampliamente conocidos, me lo pregunto de gente que estoy leyendo en estos días que... con los que me he atravesado, conseguido sin planificarlo autores ¿qué se yo? cuentistas del... del año pasado, de hace dos años, y ahí hay que hacer otro tipo de proceso, hay que leerlos, hay que leerlos con cuidado, hay que hacer su algo de análisis ahí para, para ver qué validez puede tener dentro del programa; ponerse en el lugar del estudiante que es otro rollo importante, esto puede ser de interés, ¿puede ser relevante para su vida personal, para su vida profesional? Y bueno a la luz de todos esos factores tratar de incorporar la obra. Te repito lo que decía al principio, todo esto puede sonar a mentira, pero es lo que hice yo no en un día. Es lo que hice yo con esa lista de obras. Eventualmente la idea es irlos revisando nuevamente también, en estos días se impone una limpieza porque hecho estos últimos años es que vamos añadiendo y vamos añadiendo material y la lista de obras se va incrementando a unos niveles que no son manejables en un semestre, en un período académico, y entonces esté... hay que eliminarlos para sobre todo para aliviar la tensión del estudiante que puede pensar que todo eso es una lista de obras obligatorias, pues. Muchas veces quedan allí como complemento. Mira, este semestre vamos a ver, ésta en vez de aquella, ¿qué se yo?

Pero sí para...para quitar ese componente psicológico al estudiante, una presión extra que no debe existir.

Entrevistadora: Entiendo; vamos, pensando también a la luz del texto que utilizaste en clase, vamos, ¿cómo te explico? Llevemos eso que me acabas de decir a The Hourglass que fue el texto analizado; ¿cómo se ajusta ese texto a ese criterio mínimo de selección que tú sigues?

Profesor: Okay, fíjate tú, esa es una buena pregunta porque, porque the Hourglass posiblemente no sea mi texto favorito leyendo a Yeats, ¿no? ¿Qué hice yo ahí? O sea, pensé estoy buscando un texto que sirva para introducir teatro, en el contexto británico, dentro de la, si se puede decir britan, bitra... ¿cómo se dice eso?

Entrevistadora: ¿britanización?

Profesor: Sí, eso no existe, ¿no? pero lo británico ¿no? la esencia de lo británico en la literatura. Que sirva para introducir teatro, que sea suficientemente sencillo, que a la vez sea suficientemente interesante, que no sea exageradamente complejo para que esté a niveles del vocabulario, de una estructura sintáctica, etcétera. Entonces, buscar criterios que sean independientes de lo personal pero que vayan más al curso, y ese es un buen ejemplo, ¿no? A lo mejor no es lo que yo hubiese escogido de buenas a primeras, pero que revisando los criterios y los textos, me decía que era lo ideal. Entonces, bueno, fue como quedó ese... ese... esa obra teatral ahí. Si tú recuerdas la clase, es una obra que si se ejecuta, si se actúa, no debe tomar más de... unos veinte minutos. Es una obra que leerla no requiere mayor complicación, por lo menos en una lectura preliminar, no analítica, no profunda. Entonces, hasta por logística se prestaba para la meta propuesta ¿no? Entonces esa es la idea, es la idea. Igual pasa con los primeros textos que vas a conseguir, por ejemplo, en cada unidad. Son los más simples en esa área, son los más sencillos de vocabulario, son los más... quizás los más universales, entonces sí, cae uno un poquito en lo canónico porque, son textos que están como aprobado por todo el mundo a estas alturas de la vida, esté y al final siempre es lo más, al final de cada unidad de cada módulo, es lo más... digamos más irreverente lo más avanzado, lo que

puede ser más retador para el estudiante, hasta para mí mismo algunas veces. Es más o menos como se desarrolla la transición.

Entrevistadora: Igual, tiene que haber algún tipo de influencia... bueno, realmente no tiene que haberla a lo mejor, pero yo pienso que de alguna manera las propias inclinaciones influyen ¿no? No sé si tú estés de acuerdo conmigo, por eso yo siempre pregunto ¿cómo influyen tus propias inclinaciones y preferencias en materia literaria en la escogencia de textos? ¿Hasta qué punto... hasta qué punto lo puedes dejar de verdad de lado?

Profesor: No, yo pienso que no se puede dejar de lado, yo no creo que se puede... a ver, yo creo que tratamos de hacerlo, porque en la medida que uno se escapa del yo, tiende a ser más objetivo, eso es obvio, pero es inevitable. Mira, yo le digo a los muchachos que cuando uno lee cualquier obra, una de las primeras cosas que uno tiene que tener clara, es que... con total seguridad, cuando un autor habla de algo, escribe sobre algo, lo que sea, lo más tonto que se te ocurra, lo más complejo que se te ocurra...una de las condiciones que tiene el autor es que de eso, él sabe, o ella. De eso sabe. Yo no me voy a meter con algo que yo no he experimentado, que no creo saber, que...vamos a poner un ejemplo tonto, cuando un autor decide asumir el rol de un género opuesto: 'yo soy hombre déjame escribir desde la perspectiva de una mujer', 'soy una mujer déjame escribir desde la perspectiva de un hombre', es porque se siente confiado, en que... en que conoce esa perspectiva, para hacer una obra desde esa perspectiva ¿no? Igual pasa cuando uno es docente, entonces uno quisiera deshacerse, si tú eres objetiva si eres un profesor serio, si entiendes el valor de ese curso dentro del pensum, del programa tú quieres deshacerte del yo para que ese programa sea lo que requiere el curso, el currículo, pero es inevitable; ahora, yo te decía al principio de la pregunta anterior, de la pregunta anterior, que esto es un proceso multifactorial, y uno de los factores es mi gusto personal, más que mi gusto, mi exposición al texto literario ¿Por qué? Porque yo estoy...

limitado por mi ignorancia, yo no puedo incluir lo que ignoro, y eso que ignoro puede ser muy bueno, y puede ser más avanzado que lo que yo creo estoy haciendo, pero es lo que ignoro, entonces eso está fuera de mis capacidades. Entonces mi condiciones o mis características personales van a limitar esa selección, pero este último ejemplo que te pongo, es de esas limitaciones involuntarias, e inevitables ¿no? Ahora ¿cuáles son las influencias que uno debe evitar, personales que uno debe evitar? La imposición del gusto... eh... yo tuve una experiencia interesante... no vamos a hablar de lugares y fechas y personas porque ya eso... es un rollo ético, ¿no? pero yo he tenido experiencias personales en las que me han dado el programa para una asignatura, un programa que luce como modelo, ¿no? y me han dicho, 'mire haga usted el programa que quiera, pero este es el programa anterior para que le sirva de referencia' y resulta que el programa era, por ejemplo, en el área de poesía, un poema de un autor, y ese es el programa, el programa está basado en eso, a niveles de seminario, a niveles de postgrado. Entonces cuando yo veo aquello yo digo: 'ya va, pero es que este es un seminario de poesía ¿cómo va a ser un seminario de poesía basado como contenido en un sólo poema de un sólo autor?' O sea, ¿dónde está la amplitud, dónde está donde uno explota los contenidos? Entonces la explicación que me dieron 'es que el profesor anterior, estaba haciendo una investigación y decidió que, bueno, que para ampliar su investigación se estudiara ese poema de ese autor, durante ese semestre de ese curso.' O sea este es el extremo opuesto, ahora eso me pasó y entonces yo vi aquello y dije 'mira, voy a usar la estructura, ¿cuáles son los aspectos del programa?, pero de ahí no voy a usar nada'. Entonces, suena muy pedante que lo diga yo de mí, pero mi perspectiva es, ajá ¿qué debe ver un estudiante que va a cursar el seminario de poesía sobre poesía?, ¿qué debe saber? ¿Qué puedo yo compartir en el área con ellos? ¿Cómo lo llevo a pensar en la relevancia de eso en su práctica docente? Si estamos hablando de la institución pedagógica, entonces, son como los dos extremos, ¿no? y ese extremo que tú me estabas preguntando, está fuera de las manos mías. O sea, mi influencia por desconocimiento, es inevitable, ¿qué tengo que evitar? imponer por gusto ¿okay? En una época de mi vida yo pude

haber llenado un curso de Literatura Americana con la obra de Poe: poesía, cuentos, ensayos... esté...lo que sea, ¿no? pero no hubiera sido justo. No hubiera sido justo porque ¿entonces en la historia de la literatura Americana no hay nada antes ni nada después de Poe? Esa es más o menos la explicación.

Entrevistadora: Y... ¿pero si sientes de alguna manera que... en la escogencia de los textos, específicamente para los de Británica hay algo... hay algo que dice, bueno, me gusta mucho, y tiene valor, hay que usarlo?

Profesor: Mira, sí hay una decisión personal, pero trato que sea lo menos...lo menos subjetivo, lo menos... umm, sí eso, lo menos, personalista posible. Esté...vamos a pensar un poquito en ese curso... mm... okay, en ese curso, en esa lista de obras de ese curso, hay dos sonetos de Elizabeth Barret Browning. Esos dos poemas que están allí, esos dos sonetos, en principio me gustan. Me gustan porque, abordan la temática romántica, la temática amorosa de una manera que no puede catalogarse de cursi, por eso me gustan, pero más allá de eso, yo tengo que plantearme a mí, 'ajá, ya va, ¿qué valor tienen estos sonetos, además de que me gusten, para poderlos incluir? ¿Qué hice yo con... para escoger obras de Elizabeth Barret Browning? yo me bajé, yo me leí, me descargué, esa obra completa, creo que son cincuenta y tantos sonetos, sonetos de portugueses, revisé todos los que pude, y entonces dije, bueno, estos dos, cuadran con aquellas otras características, son sencillos, tienen un vocabulario digerible, una estructura sintáctica no compleja, esté...nos habla de lo británico dentro de una época, dentro de un contexto geográfico, etcétera, etcétera, etcétera. Entonces, quizás es el punto de partida es personalista, subjetivo, esté...íntimo si se quiere, pero eso luego revisarlo a la luz de lo académico de lo formal, de lo curricular. Y por eso es que terminan esos dos poemas en la guía, o sea, no es puramente esté...subjetivo, personal. Déjame ponerte otro ejemplo, más acá. Todos los semestres, y eso tú lo sabes porque eso lo hemos compartido en el ambiente de trabajo, uno trata de ir rotando las obras que los estudiantes van a analizar para su informe de análisis literario en que va a demostrar su capacidades, etcétera, etcétera, etcétera, ¿no? Esas

obras se rotan, principalmente por razones personales, uno se fastidiaría de estar haciendo lo mismo todos los semestres, hay razones pedagógicas y razones logísticas, si tú haces eso todos los semestres, a la luz... a la vuelta de cuatro semestres, ya los estudiantes traen el informe hecho, antes de que tú se lo pidas. Y ese informe está hecho a la luz de cuatro informes que le pidieron a otros compañeros, entonces, también hay que buscar que ese trabajo tenga validez, sea...todas esas cosas que estudiamos en evaluación ¿no?, entonces ¿qué pasa? que uno rota las obras de estudio. Hace años yo me planteé dejar de estudiar clásicos, dejar de proponer clásicos para ese análisis, ¿por qué? Porque hay tanta información sobre los clásicos que la tentación de usar todas esas fuentes va a sobrepasar mi capacidad intelectual personal, entonces el informe va a ser un informe documental de lo que yo conseguí, sobre esa obra. Si yo quiero que el trabajo sea creativo, analítico, crítico, tengo que buscar que no sea tan...de tan sencillo acceso, el sustento académico ¿no? ¿Qué hago yo? Les doy obras de autores que están vivos, obras que no tienen más de cuatro o cinco años de publicadas, con publicaciones que no son tan populares, tan generalizadas, tan de amplio conocimiento, esté... por lo tanto, no es fácil conseguir información ni de las obras ni de los autores, pero por otro lado tenemos una gran ventaja y es que el autor está al alcance de tu mano, al alcance de un correo electrónico. Yo generalmente consulto a los autores, que voy a usar la obra, les pido permiso para usarla, les digo que mis estudiantes se pueden comunicar con ellos, normalmente ellos responden encantados de la vida, porque es su obra, saber que alguien los está leyendo, en Venezuela en el quinto punto del mundo, mi obra hoy en día. Entonces eso es un aliciente para los autores, para los estudiantes es un reto, para mí es un alivio porque no tengo que estar revisando menos la posibilidad de plagio...pero eso es más allá eso va más allá de mi gusto, por supuesto, ¿dónde está mi gusto? Y eso lo sabes tú y lo saben mis estudiantes, mi gusto se va a reflejar en que por lo general les voy a dar ciencia ficción y fantasía, eso es muy personal, pero ¿por qué a mí me gusta darles ciencia ficción y fantasía? Porque pareciera que la ciencia ficción y la fantasía no están

atadas a la realidad y eso es un mito, eso es un embuste, o sea la ciencia ficción y la fantasía parten de la realidad tangible, la nuestra, la de todos los días y nos meten el embuste de que eso es en el siglo 28... esté...en un mundo paralelo, en la quinta luna de...nada, eso es mentira, el fondo el tema, la cuestión central de la obra, es hoy y es aquí. Entonces ahí se refleja mi gusto, pero están los otros factores involucrados, yo no puedo imponer solamente lo que me gusta, pues yo tengo que pasar eso por el tamiz, por el filtro de... el currículo, el pensum, la asignatura, los objetivos, los contenidos.

Entrevistadora: Vamos a pensar un poco más en la clase que diste el viernes pasado en concreto. Eh... vamos a pensar un poquito en las estrategias: ¿cuáles fueron, desde tu perspectiva, tus objetivos, cuáles fueron las estrategias que seguiste para lograr alcanzar los objetivos que te propusiste al menos para esa clase?

Profesor: Mira la estrategia básica, era... la estructura de una clase, clásica, tradicional. Eso es algo con lo que yo, a ver lo tradicional es algo contra lo cual yo he luchado toda la vida y tú lo sabes. Esté... pero cuando digo lo tradicional, lo digo desde otra perspectiva, lo digo lo tradicional dentro de la literatura. La estructura clásica del texto literario es: inicio, clímax conclusión. Pasando por generación de tensión, liberación de tensión ¿verdad? Acción ascendente y acción descendente. Mi clase busca ser así, comenzar con un comentario introductorio, básicamente preguntas de la clase anterior, cómo se relaciona aquella con lo que vamos a ver hoy, eso lo sé yo, yo no se los digo pero tienen que notarlo. Esté...si la clase tiene relación con la anterior, si no, simplemente chequear, por cerrar aquel ciclo, e introducir el nuevo, si es una nueva, un nuevo contenido. Esa introducción, arranca por lo elemental, ¿ustedes leyeron? o sea ¿qué saben ustedes de esto? ¿Qué prepararon? ¿Qué preparación preliminar trajeron? Esté....iniciar uno el análisis como para romper el hielo, pues o sea, no dejar que el inicio esté en las manos del que se le ocurra abrir la boca. Entonces, dar una especie de sino de introducción, de *típs*, de indicios para que ellos empiecen a decir lo que saben, porque ellos saben siempre cosas, que empiecen a soltarlas, de manera

que esas cosas que ellos van diciendo, esos detallitos esas pildoritas vayan generando una red de oraciones de contenido, de información que se vaya razonando, se vayan ampliando y vamos armando en vez de deshacerla vamos armando la madera ¿no? Yo les decía, no sé si fue en esa clase... creo que sí fue en esa clase, yo les llamaba la atención, en algún punto yo les decía que se dieran cuenta... de la... importancia, de la utilidad del análisis colectivo, porque uno solo ve lo que a sus ojos le molestan, pero doce pares de ojos van a complementar con cosas que yo no vi, y eso inicia con pildoritas que tú vas soltando, pregunticas claves que aparentemente son inocentes, que aparentemente son casuales, pero que están destinadas a ir desatando una cadena de causas y efectos que te deben llevar a la conclusión de la clase. Eso también tiene que ir destinado a un cierre, sin embargo, si rompemos con lo tradicional, tú tienes que saber al principio de la clase, que a lo mejor el tiempo no te da para cerrarla. Entonces ¿cómo clausuras la clase como sesión, dejando el tema abierto? Entonces haces como una especie de resumen de todo lo que se dijo ta ta ta ta ta ta, pero vamos a continuar la clase que viene y vamos a cerrar haciendo esto y esto y vamos a introducir tal cosa que viene después... de manera que, iniciaste, desarrollaste, concluiste, pero a la vez, estás en medio de un continuo, o sea, ésta... apertura, clímax, cierre, está dentro de una apertura, clímax, cierre mayor que es todo el período académico. Entonces eso puede sonar muy fantasioso, puede sonar hasta un embuste, pero es generalmente lo que yo trato de hacer en una clase ¿no?

Entrevistadora: Sí. En esa clase en particular, eh... introdujiste con eh una revisión de términos literarios que están relacionados con teatro ¿okay? y luego continuó con...esté...el análisis o por lo menos el inicio del análisis, no, se analizó gran parte de *the Hourglass*. Esa fue digamos la segunda parte de la clase...

Profesor: Pero espérate un momentico, hay algo que me doy cuenta después de que pienso tu pregunta, si hablamos de estrategias concretas que es lo que tú estás planteando, esté... sí estaba planteado revisión de términos; retomar la introducción de la obra, porque ya la habíamos introducido, algunas referencias hacia los autores, etcétera, etcétera,

ver cómo se reflejan aquellos términos acá. Esté...eh, hay algo que tengo que también añadir en este caso, sobre esa clase y es que ya la pérdida de dos semanas de clase me lleva a replantearme el desarrollo del semestre, entonces fui mucho más puntual de lo que habría sido en una clase... ideal, con más tiempo, con más holgura, entonces eso me llevó también a quizás intervenir más que lo que yo debería con lo que yo pienso que debería... si tú te das cuenta... yo sé que esto es muy pedante también, pero yo trato de no responder las preguntas que hago. Yo trato de rebotarla y pasarla por dos o tres estudiantes antes de responder yo porque la idea es que salga de ellos ¿no? Pero quizás en esta circunstancia hasta yo mismo me cohíbo de dar esa flexibilidad y yo trato ¿no? esté esas preguntas van dirigidas a que lleguen a ciertas conclusiones, y que esas conclusiones separadas pequeñas, cierren la clase al final, y por eso es que si te das cuenta también, yo trato mucho de que esas preguntas de la clase sobre la obra, sobre el autor, terminen relacionándose con ellos, es más, quiero aprovechar para que te des cuenta de algo. Yo hago muchos comentarios que parecen irrelevantes, que parecen casuales, que parecen hasta chistes, chismes, misceláneos, y no son. Por ejemplo, cuando yo no escucho la voz de un estudiante, una pregunta clásica que yo le hago es 'Mire mi amor, ¿usted tiene novio?' 'sí profesor...' yo me imagino que su novio debe estar muy contento con esa voz suya que es muy dulce que es muy melodiosa y todo lo demás, pero aquí en clase no me sirve'. Eso es un comentario ridículo, pero ese es un comentario que involucra al estudiante en la clase. O sea, me están parando, yo existo, y eso que tiene que ver con su vida personal, sin profundizar, sin meterme en cómo es su relación amorosa, etcétera, etcétera, etcétera, a la vez, lo relaciono con lo que yo quiero escuchar de lo que tú me estás planteando. Y que yo quiero que tus compañeros te escuchen. Porque lo que tú vas a decir es relevante no sólo para mí sino para los demás, entonces es como que todas esas cosas quedan engranadas esas son estrategias que he desarrollado durante tanto tiempo, que pareciera que es casual, porque se ha hecho ya sistemático y todo lo demás, pero no es casual ¿no? ¿Qué es lo bueno, creo yo, del asunto? en que todo termina pareciendo natural... es natural, sobre todo de parte

de los estudiantes, pero está revisado de la parte del docente ¿no? Está... ¿qué inconveniente puede tener? ¿Qué...contra-producto puede tener? Que a veces el estudiante tiene la sensación, y no sé si a los estudiantes tuyos les ha pasado, que no hicieron nada en clase. Que es que miren, alguien le pregunta '¿y qué hicieron?' 'nada, lo mismo de siempre, revisamos la obra esta y entonces...' No se dan cuenta de que hicimos un montón de cosas por la manera en que se desarrolla el tema. Que parece muy casual y parece muy conversación de café y sobremesa. Pero todo eso es estratégico y por eso es que lo traigo a colación, porque todo eso tiene que ver con una secuencia, con una manera de tratarlo, con una manera de presentarlo, con una manera de cuestionar, una manera de concluir.

Entrevistadora: ¿Puedes hacerme un puente entre la primera parte de la clase y la segunda? yo sé que tiene, ¿no? Pero, puedes... ¿cómo unes los objetivos que tú te planteaste para ese día, con la primera parte de la clase y la segunda parte de la clase?

Profesor: Mira, el hilo conductor de eso es...un tercer objetivo, y es 'date cuenta de que la terminología... que parece una cosa antiséptica de laboratorio, te va a ser útil en la parte práctica, que es, meterse con el cadáver'. Digo yo en términos médicos, pero o sea, esta es la instrumentación de patología y esta es la autopsia ¿Cómo esto se usa aquí? Entonces, al principio de la clase, estaban esos términos, que son básicamente teatro, ¿por qué? porque estamos estudiando teatro. Recuerda que les dije que así como esos términos son teatro, hay términos que aplican a la literatura, y que no los podemos dejar por fuera: metáfora, símbolos, etcétera. Esos... esos términos son cosas que aplican a cualquier texto literario. Después empiezan a aparentemente como que 'déjame eso atrás, vamos a hablar sobre la obra. Vamos a hablar sobre el autor ¿Cómo esta obra está enmarcada dentro de la vida del autor y dentro del período de la vida del autor en la que se inscribió el contexto social histórico, equis?' Eso nos lleva a entrar en la obra que esa es la segunda parte, ¿no? Vamos a la obra, pues. Y en la medida que eso se va desarrollando, 'ajá vamos a ir aplicando la terminología ¿cuántos personajes hay? ¿Cuáles son los personajes

principales? ¿Cuáles son secundarios? ¿Por qué este es principal? ¿Por qué este es secundario? ¿Por qué este que es secundario es tan relevante? ¿Y estos otros, que son secundarios, son menos relevantes? ¿Qué hace que este sea detonante, si es un secundario, y estos secundarios, no son detonantes? Entonces, el proceso es, el propósito es, mira cómo la teoría te va a servir en la práctica, y que al final el propósito ya ulterior de todo esto, a la luz del semestre, a la luz del programa es ¿cómo toda esta teoría, esta práctica que estás teniendo en mi salón te debería servir cuando tú vayas a utilizar un texto literario en clase de Inglés como Lengua Extranjera. Entonces es más o menos la explicación ¿no? Pero no sé si eso es lo que tú...

Entrevistadora: No, no, no, está bien. Eh... ¿Por qué abordar el texto desde esa perspectiva? Desde esa perspectiva que la abordaste ¿Por qué abordarla desde la perspectiva de bueno, vamos a revisar los tecnicismos, vamos a revisar esto, cómo aplica eso que revisamos en la primera clase... cómo aplica...? ¿Por qué desde esa perspectiva y no de otra que, no se... supón tú, por qué no analizar directamente el lenguaje del texto, por qué no analizar el contexto histórico literario, por qué?

Profesor: Esto tiene varias explicaciones. Mira, en principio hay algo que... ha sido preocupación... y ahí digo nuestra en los últimos años. Y es que el texto literario de teatro se ha dejado como siempre de lado en último plano, entonces se toca poco, se analiza poco, se estudia poco, ¿no? Entonces, dentro de ese contexto dramático, dentro de ese contexto teatral, ellos quedan como muy desamparados de la terminología de teatro, eso me lleva a un enfoque muy genérico ¿no? El teatro como...como un todo, pues. Está... eso hace que estas clases de teatro sean como para principiantes. Lo que me hace a mí replantearme con qué enfoque lo voy a manejar. Si yo me voy a lo histórico, en este caso, en el caso de *the Hourglass*, El Reloj de Arena, si yo me voy por ejemplo, a lo religioso, dejo por fuera que son más universales, que son más amplias, que están en la obra y que serían preliminares a una etapa más profunda que sería esa, ¿no? Está... yo creo que si nosotros hubiésemos hecho un trabajo diferente en Introducción a la

Literatura, en Literatura Norteamericana, en el campo de teatro, quizás yo me podría permitir trabajar con una profundidad mayor, este texto introductorio de teatro, en Literatura Británica, pero bajo esas condiciones, en esas circunstancias, siento yo que no es justo, que no es lógico, que no es una secuencia coherente, no es gradual dentro del estudio de la literatura, del estudio del teatro, y que lo más justo con los estudiantes es que no les haga yo, lo que les digo a ellos que no deben hacer con sus estudiantes, o sea, yo no te puedo exigir que me trabajes esto en profundidad, cuando no hemos visto cómo funciona en la superficie ¿no? A eso responde eso, tampoco fue casual, ¿no? Tampoco es al azar.

Entrevistadora: ¿Es tan importante la terminología? ¿La terminología propia de la literatura? ¿Enseñárselas a los estudiantes de inglés?

Profesor: Sí y no, sí y no. Yo creo que más que, más que, para el estudiante, más que su ejercicio, yo creo que es importante, y de allí que sea abiertamente egoísta. Es importante para que la clase de literatura se desarrolle con la mayor fluidez y facilidad posible ¿por qué? porque el manejo de términos, por ejemplo, o el manejo de terminología de enfoques, por ejemplo, esté...si se maneja bien, como una convención lingüística, en ese contexto entre los estudiantes y nosotros, hace que la relación estudiantes-alumnos, alumno-alumno, alumno-profesor, sea más rápida, sea más directa. Si cada vez que yo voy a hablar de una metáfora, voy a decir 'vamos a buscar comparaciones que no sean explícitas, pero que involucren dos elementos...' y si yo todo eso lo puedo sustituir con la palabra metáfora, estoy facilitando el trabajo de clase. A lo mejor esa palabra, más nunca le va a servir en su ejercicio profesional. A lo mejor más nunca llega a decir metáfora en una clase de inglés, pero para que su aprendizaje de literatura que va a aplicar a la clase de inglés sea lo más rápido posible, lo más exitoso, lo más fructífero, lo más útil, tenemos que facilitar el trabajo del aula de literatura. Entonces la terminología, el glosario, es clave, más allá de cosas que podrían plantearse a nivel tradicional: ' Esto es para su cultura general, y para que usted sea una persona bien educada, y

todo lo demás' No, no, es un rollo hasta egoísta, como decía antes. Es práctico, o sea vamos a comunicarnos de la mejor manera... de la manera más práctica posible. Por eso también, yo cada vez que tengo chance y lo recuerdo el glosario hay que manejarlo como convenciones entre ellos y nosotros. Entendiendo que hay términos allí que se pueden interpretar de otra manera, en otros contextos, pero que para nosotros es una convención. Cuando yo diga género, usted no piense en masculino y femenino. Cuando yo diga género usted piensa en: prosa, teatro, poesía. Es una convención, fuera del aula puede significar otra cosa. Y eso pasa con toda esa parte técnica. Esté... por eso es que nos ha tocado hacer aclaratorias, que tú lo has vivido. Aclaratorias como: no es igual psicológico a psicoanalítico. Eso es terminología, pero una terminología que cuando la aplicas al campo literario, implica una diferencia bestial y catastrófica ¿no?

Entrevistadora: No es lo mismo punto de vista que opinión.

Profesor: Exacto. No es lo mismo social que sociológico ¿okay? esos detalles, que parecieran ser de poca importancia, o ninguna importancia, son importantes para que el curso, no una clase, para que el curso se desarrolle de la manera más fluida posible, sin que se note, sin que haya...mira esto tiene hasta una raíz más vieja. Esto busca entre otras cosas, eliminar fricciones. Fricciones por términos. Hay un caso que tú... creo que viviste de alguna manera, un estudiante nuestro, que a la sazón, estudiaba Letras en la Central. Entonces, ese estudiante en una clase, a título personal, cuestionó el uso de la palabra género. Porque en sus estudios de Letras de la Central, género correspondía a la temática de una obra literaria. El género detectivesco, el género romántico, el género de terror, el género de... y yo le decía 'mira, está bien, en tu contexto sirve de esa manera ¿y les funciona?, chévere. En nuestro contexto, vamos a usarlo implicando esto.' 'Bueno, pero yo no estoy de acuerdo.' 'Bueno no se trata de que tú estés de acuerdo o no, se trata de que todos entendamos lo mismo. Y si cada uno va imponer el término que le parece, o la acepción que le parece de un término, no nos vamos a comunicar. La idea es lo contrario, 'cuando yo diga, pajarito, usted piensa en poema' Ah okay es la

palabra pajarito, en este salón significa poema, okay? Estamos de acuerdo. Okay, seguimos. Entonces, más o menos esa es la explicación ¿no?

Entrevistadora: Hablemos del estudiante de literatura. En tu experiencia, hoy por hoy ¿cuál es la actitud del estudiante promedio hacia los cursos de literatura? Del estudiante del Programa. E inclusive podemos pensar en los estudiantes, de las maestrías de cualquiera de las dos maestrías ¿Cuál es... sobre todo de los del programa de Inglés y de la Maestría en Inglés, Cuál es su actitud hacia los cursos de literatura? Hacia los cursos de literatura y hacia la literatura en general.

Profesor: Mira yo te voy a decir algo muy arrogante, pero... es la respuesta de lo que me estás preguntando. Yo creo que... el trabajo que se ha ido sistematizando, en los últimos 20 años, especialmente en los cursos introductorios de literatura, de alguna manera han logrado el cometido de desmitificar el texto literario, para cuando se llega a niveles más avanzados, más complejos, más esté...profundos de análisis literario. Yo creo que nuestros estudiantes, hay que hacer una diferencia ahora, no... no todos los estudiantes, estamos hablando de diferentes niveles, pero yo creo que, lo que te iba a decir, yo creo que nuestros estudiantes de los últimos niveles hoy en día, yo me atrevería a decir, que están mejor capacitados para disfrutar, a la vez de aprender del texto literario de lo que podía haber sido, hace quince años. Claro, la pregunta tuya es más amplia, la pregunta es la posición, la actitud del estudiante ante el texto literario; la actitud del estudiante en el primer curso de literatura es muy dura. Es muy dura para uno con los estudiantes porque la actitud es de cuestionamiento abierto. O sea, 'convénceme de que tu tontería me va a interesar, y peor todavía, de que eso me va a ser útil alguna vez porque yo voy a ser profesor inglés yo no voy a ser profesor de literatura ¿no? Entonces esa actitud es muy dura para nosotros, pero tú tienes que pelear contra eso todos los semestres. Yo creo que, la... reformulación de objetivos, de programas de currículum ha estado a nuestro favor, tiene sus desventajas, ya te voy a explicar por qué, pero ha estado a nuestro favor porque hemos tratado de quitarle la parte mítica y mitológica a

la literatura, o sea, la literatura no es un cuarto oscuro donde puede pasar lo que sea. Digamos que es un cuarto a semi-oscuridad, ajá, pero hay algo que te va a ayudar a ver ciertas cosas más claramente, ¿no? Yo decía que tiene sus *handicaps*, y que te voy a explicar luego, porque mmm...

en estos últimos años me he dado cuenta de que hay algo que estamos saboteando, que estamos castrando casi, y es que hay gente que viene emocionada con la literatura antes de comenzar a estudiar literatura y uno la frustra. Me explico, la gente que viene enamorada de la literatura, viene enamorada de la literatura en términos románticos. 'Es que leer es lindo, es que la literatura me transporta. Es que me inspira y hace mi vida mejor, me hace esté...

creer en el futuro y me da una...' todo eso es muy romántico, y es válido, es válido, pero cuando tú les plantea el estudio de la literatura, como... como un estudio disciplinado, esa gente la tienes en contra. Porque esa gente te va a plantear 'Aja ¿y la inspiración dónde queda? ¿Y los sentimientos humanos? ¿Y los valores de la humanidad?' Entonces tú tienes que pasar eso a un segundo plano porque ¿qué estás poniendo en primer plano? El pensum, enseñanza del lenguaje, eh... lectura crítica, escritura académica. A mí me encantaría que fuera una peña literaria, a mí me encantaría que fuera un taller de escritura creativa, pero es que el programa no dice 'haga lo que usted le parece' 'usted está usando el texto literario, usted va a enseñar literatura a estudiantes que van a ser profesores de inglés como lengua extranjera' y yo no puedo perder eso de vista. Entonces, al principio de la formación del estudiante en el área de literatura, tienes básicamente dos grupos, una minoría que está enamorada de la literatura y por eso vienen...vienen con unas expectativas muy altas, y otros que vienen a cuestionar todo lo que tú digas porque ellos van a ser profesor de inglés y no de literatura. En el medio de esos dos puntos está el estudio de la literatura como disciplina ¿Okay? Tú me preguntabas sobre el estudiante, yo creo que nuestros estudiantes, hoy en día, es más difícil que el de antes ¿Por qué? porque el país cambió. El... nuestros estudiantes en la medida que ha pasado el tiempo, ha sido un estudiante trabajador, posiblemente cabeza de familia, que ya tiene un montón de horas de clases y que de entrada, te va a

pensar que esto es inútil ¿Cuál es el reto de uno? O sea, 'demostrarte que esto te va a servir ¿Estás ejerciendo la docencia ahorita? ¿En inglés? úsalo. No me creas, experimentalo. Y dime si los resultados te sirven o no ¿No me lo quieres decir porque eso significa perder cara, como dicen en inglés, frente de ti? No, no me lo digas, pero experimentalo. Inténtalo.' Entonces. Ese estudiante nuestro volviendo a la pregunta, ese estudiante inicial nuestro está en menos condiciones, con menos cualidades, calificaciones... para tener una entrada exitosa ¿Dónde está el reto? En lograrlo de todas maneras. Peleando contra eso. Esté... eso también es muy Quijotesco ¿no? Pero la idea es, no bajar el nivel de la enseñanza porque los estudiantes que me están llegando vienen por debajo, no ¿usted viene por debajo? Suba su nivel, póngase a este nivel, yo lo voy a ayudar, pero póngase a este nivel. Y ahí es válido decir lo que yo les digo en estos últimos años: 'mire yo voy a hacer todo lo posible porque usted pase la materia, pregúntese qué va a hacer usted ¿Qué es lo posible que yo voy a hacer? Yo voy a venir a todas las clases, yo voy a tratar de venir puntualmente, me voy a quedar un poquito después para darle consulta, voy a tratar de cubrir todos los objetivos del programa, voy a responder todas las preguntas que ustedes me hagan, o sea, eso es lo que me corresponde hacer. Pregúntese qué va a hacer usted ¿no?' Y con ese reto, pues llevar adelante el programa. Ahora, retomando lo que te decía al principio, yo creo que tenemos un estudiante muy distinto en los últimos semestres a los que teníamos hace quince años. Yo creo que nuestros estudiantes, quizás por razones de edad, quizás por lo que ha pasado en el país, son gente más crítica, son gente que empieza a ver la literatura ya desde una perspectiva quizás más personal, más intelectual, si se quiere más filosófica. Más '¿cómo mi vida está reflejada en esa obra literaria?' y una pregunta que yo les hago con mucha frecuencia es, sobre los semestres anteriores yo les digo: 'Mire piense en el semestre anterior ¿qué textos recuerda usted de entrada, de ese curso? Ese primer texto que le viene a la mente, es ese texto con el cual usted se identifica más. Es el texto que le habla más de su vida, su vida personal, profesional, esté...familiar, como ciudadano, equis ¿Qué textos no recuerda? ¿Qué texto no le gustó? Ese texto que

no generó una identificación. Ahora, ese texto que no generó identificación en su opinión, revíselo ¿Qué relevancia tiene que usted no vio? ¿Qué utilidad tiene que usted no vio?' Y esto se lo digo yo, hablando en un curso del que vieron antes ¿no? Entonces es más o menos eso lo que yo veo hoy en día, no sé si estoy equivocado, no estoy seguro, pero es la percepción, y hay estudiantes allí que....que... en proporción quizás no tendríamos hace esos años, hace esos quince años, luego de esa clase yo tuve otra clase, con ese mismo grupo, y me di cuenta de que se están formando como... como grupos por afinidad de pensamiento. Entonces, ahí si les puedo dar nombres, tienes por ejemplo una rosca muy pequeña que son Lu, esté... Ro, Ma, ¿por qué? porque están estudiando juntos, porque son amigos, porque hay una comunicación más fluida entre ellos. Entonces tú haces una pregunta y te das cuenta de que ellos se miran las caras y ya tienen la respuesta común los tres, por ejemplo, y eso se está dando en varios subgrupos ¿qué es lo bueno de esto? Que uno se da cuenta de que son grupos de trabajo. O sea no son grupos humanos, a favor o en contra de un profesor, o de un curso, o de un programa, sino...grupos de pensamiento, grupos de trabajo ¿no? Y eso creo que no se veía con mucha frecuencia, hace quince años, pues. Antes cuando tú veías un grupo, era guerra ¿Okay? Eran grupos de choque, era cómo el grupo ataca al curso y a la asignatura. Y eso ha cambiado.

Entrevistadora: Una pregunta... que puede sonar así como un poco... como.... como un poco bolsa, a mí me suena bolsa, pero... a lo mejor no lo es tanto, a lo mejor es más complicada ¿Cuál es el rol del estudiante en el proceso de interpretación del texto literario?

Profesor: El problema de esa pregunta, que no es tan tonta, el problema de esa pregunta es ¿cómo definimos eso último? ¿El proceso de...?

Entrevistadora: Interpretación del texto literario... en clase.

Profesor: Interpretación... ¿El proceso de interpretación en clase dijiste?

Entrevistadora: Ujum.

Profesor: Okay. Yo creo que... lo más interesante de esa pregunta es que es rol del estudiante, es el reto del profesor ¿Cómo llegar a una interpretación que sea digna de un análisis, pero que a la vez, esté alimentada por el estudiante, y no por lo que diga yo? O sea, fíjate en lo que estoy diciendo, por eso es que pareciera una estupidez, pero no es. Si lo vemos desde una perspectiva...tradicional, no hay ningún rollo, porque yo tengo mi plan de clase, mi interpretación es esta y yo te voy a manipular para que tú llegues a esa interpretación. Entonces ahí no hay ningún problema, pero a la luz de los nuevos enfoques de enseñanza, de idiomas en general, y de la nueva visión de lo que es la enseñanza de la literatura, que no está divorciada de la sociedad, que no está divorciada de la cultura, de la historia y de la geografía de ese idioma, de ese texto literario, el papel del estudiante es clave. O sea, es más importante lo que va a decir el estudiante que lo que vas a decir tú, aunque uno busca que coincida, por supuesto. Que no lleguen a interpretaciones jaladas por los pelos ¿no? ¿Pero por qué es más importante? Porque es un rollo de proporción. Ese grupo que tú viste en clase es un grupo pequeño, un grupo de doce personas, pero doce personas son más que una. Y el contexto, el constructo, de doce personas, tiene que sumar más, que el de uno ¿Dónde está quizás el equilibrio, el balance del asunto? En que, yo soy uno, pero yo sumo... esté...los...todos los años de ustedes juntos, porque yo soy el más viejo de todo ustedes aquí, y los años de experiencia con la literatura, entonces eso es quizás lo que proporcione el equilibrio, ¿no? Y lo que me permite decir: ' ¡Epa ya va, ya va! Nos estamos saliendo mucho del tema, vamos a regresar por el carril, ¿no?' El riesgo en esto, Adriana, es que lo decíamos al principio de la conversación. Que es algo que, el ideal, la teoría... esté...nos dice que debería ser, pero que en la práctica, va a depender de en qué manos caiga, ¿no? Si la discrecionalidad está en manos de alguien flexible, alguien de mente amplia, con una buena instrucción, con una buena competencia literaria, eso va a ser muy útil, para todo el mundo, para el profesor, y para los estudiantes, para el curso ¿pero y si no? Entonces esa discrecionalidad se convierte en un bumerang, que va a sabotear el trabajo.

Ese es el peligro, ahora, ese peligro yo dudo mucho de que podamos salvarnos, en algún momento ¿no? Esté...una cosa...quizás lo más importante de esa pregunta, es que uno tiene que entender como profesor de literatura que la interpretaciones de un texto no son infinitas, ¿son válidas? Sí, esto no es una ciencia fáctica, no hay una respuesta única, pero no son infinitas. Esté... ¿las interpretaciones del texto pueden llegar a doce, una por cada estudiante? sí, pero son doce, no son ene. No son 84, son doce. De esas doce, ¿qué vamos a buscar? vamos a jugar con probabilidades. Vamos a jugar con estadísticas ¿cuál de todas esas nos suena más válida? ¿Cuál nos suena más probable? ¿Cuál nos suena jalada por los pelos? Es importante aclarar ahora, que ya el asunto no se puede quedar en la interpretación, se trata ahora de ver cómo esa interpretación, se convierte en análisis. Y que si ese análisis no está bien sustentado, la interpretación carece de validez, o de probabilidades. Entonces viene...entra... podemos mencionar la anécdota que tú a lo mejor recuerdas, de una estudiante mía, de literatura británica, interpretando un soneto de Elizabeth Barret Browning, como dos aviones que despegan o aterrizan al amanecer o al atardecer, y que cuando tú le preguntas de dónde viene ese análisis, entonces te dice que bueno, que habla de dos seres que extienden sus alas y hay unos globos dorados que caen, y eso debe ser el sol, y esas alas son unos aviones, que a lo mejor es un accidente, esté... aeronáutico, porque esas alas se encienden en fuego. Y toda ese...esa interpretación, ese análisis, como decía antes, es válido si lo puedes sustentar ¿cuál es el problema de esa interpretación y ese análisis? Que al final del poema dice: 1834... ¡Ah caramba! en esa época no había aeropuertos. No había aviones, no despegaban, no aterrizaban. Entonces a menos que sea un poema de anunciación, de ciencia ficción para 1983... 1834... entonces no es válido ¿ves? Y esté... eso por un lado, ¿no? Ahí entra en juego, mi rol de profesor experimentado que sabe lo que estoy haciendo y que estoy tratando de ser objetivo y ta ta ta ta ta... ¿pero qué pasa con la otra cara de la moneda? ¿Qué pasa con una interpretación bien sustentada que se escapa a todo lo que yo diría, todo lo que yo había visto antes, pero que no puedo rebatir? Esa situación, esa experiencia me tiene que

llevar a reconocer que yo no había visto eso, pero que también es aceptable. Como llegó a pasar en algún momento con *This is just to say*. Cuando te plantean que hay un rollo allí de una pérdida de virginidad, posiblemente por esto por esto, y por esto... una ciruela que yo estaba guardando para el desayuno, pero que tú te comiste, no sé qué cosa...cuando yo escucho todo aquello, el sustento cultural, histórico, social, tengo que reconocer que es válido; válido probable consistente, eso sí, si yo cambio el enfoque se pierde, pero dentro de ese enfoque estaba bien dicho, y aunque me sorprenda, tengo que aceptarlo. Entonces, regresando al punto original de la respuesta, el papel del estudiante en la interpretación al menos en la interpretación inicial es clave, porque es lo que te va a marcar el derrotero de la clase, por un lado, más allá de que tú apliques tu juicio, lo que tu traes a la clase... esté... y lo que te va a llevar a desarrollarlo de una manera o de otra ¿no? Y eso...de ahí viene mucho de lo que uno pueda aprender de una clase, uno, profesor, aprender del estudiante.

Entrevistadora: Vamos a hablar de... la percepción acerca de la literatura, y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Empecemos por lo básico, bueno, no lo básico, lo básico quizás para nosotros ¿Cómo definirías la literatura?

Profesor: <risas> Mira, eso ha sido la lucha de los últimos veinte años, pero lo bueno es que hagas esa pregunta a estas alturas porque, pasando por todo lo que hemos dicho en la entrevista, se entiende a la luz de cómo estamos concibiendo la enseñanza de la literatura, que no estamos viendo, ni a un extremo romántico, que es mitológico, que es, en una nube, y no ir al otro extremo, que es convertir al estudio de la literatura, o la literatura en sí, en un laboratorio de química ¿no? Sino un punto intermedio. Por eso es que, terminamos definiendo la literatura como el uso del lenguaje para expresar la realidad, para representar la realidad, con estética y creatividad. Esa definición que podemos catalogar de minimalista, no está exenta de un componente romántico, porque el lenguaje es una cosa muy amplia, es muy... muy genérico, involucra muchas cosas. La realidad es un término que no es absoluto, es un

término muy relativo, por supuesto si tú vas a la realidad en psiquiatría, es diferente a la realidad en la arquitectura, pero para nosotros la realidad son todas; la del arquitecto, y la del químico, y la del psiquiatra, y la del poeta; pero ninguna puede estar exenta; y finalmente, creatividad y estética, son también relativas porque lo que es, yo siempre digo que... que después de estos últimos veinte años, yo concluí que estética... la estética no existe sin el logro del placer a través de los sentidos, eso suena muy hedonista, pero es eso, placer sensorial, no es un placer intelectual necesariamente, puede llegar a ser intelectual, pero a través de los sentidos. Y eso es, eso es, relativo. Hay cosas que a mí me parecen sensorialmente encantadoras y que a otras personas no, yo ponía de ejemplo en ese estudio que hacíamos hace poco, por ejemplo, una obra de... de... había varios ejemplos allí, pero una obra pictórica de... de Rembrandt, El... buey desollado, es un cuadro, donde se representa, en semi-oscuro, el estilo clásico de Rembrandt, como a la luz de una chimenea, un buey, desollado... boca abajo, o sea, cabeza abajo, digamos, patas hacia arriba, la cabeza hacia abajo, es un cuadro que es... impresionante, porque es ver un buey desollado, que está sangrante, que... impresiona simplemente, ¿no? ahora, estéticamente es un cuadro que a mí me gusta, porque me genera placer al sentido, o sea, qué detalle de Rembrandt, cómo, cómo usar óleo, cómo usar líneas, cómo usar color, para hacerme sentir lo que sentiría si estuviese en ese lugar ¿no? Ahora, a una persona, quizás un poquito más pacata, un poquito más conservadora, le puede parecer asqueroso ese cuadro de Rembrandt ¿No? Esa es la relatividad de la estética. Entonces la definición, toda... es muy relativa. El uso del lenguaje para representar la realidad con creatividad y estética; pero esa definición, le va a servir al que venga a cuestionarme el curso y al que venga enamorado de la literatura, porque para los dos, eso debe ser literatura, en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por lo menos. Yo soy más pretencioso, ¿no? yo creo que esa definición se sale del contexto de enseñanza ¿no? pero por lo menos a mí me funciona porque me evita peleas. Me evita discusiones, interminables y bizantinas ¿no?

Entrevistadora: La otra pregunta, que es una pregunta obligada, en mi opinión es ¿cuál es la relevancia de la literatura, en la formación del docente de inglés?

Profesor: Mira... ¿cuántas respuestas he empezado diciendo, mira?

Entrevistadora: Todas.

Profesor: Todas. Esto...ahí pasa algo interesante, ¿no? la enseñanza... el uso de la literatura y la enseñanza de la literatura, como casi todo en la historia de la cultura, han sido cíclicos. Eso arranca... eh... en un punto... durante su evolución, la gente desarrolla aversión a aquello porque llegó a un extremo exacerbado entonces lo que genera es, contrariedad, y esa contrariedad me lleva a al extremo opuesto. A ver si lo podemos explicar más sencillo...En este momento, estamos en una onda de globalización e integralidad. 'Usted como profesor tiene que ser un profesor integral, usted tiene que saber: fonología, gramática, literatura, lingüística, didáctica metodología, evaluación, etcétera, etcétera, etcétera, porque usted es profesor de idiomas', chévere. Uno lo acepta, pero a la vuelta de unos años, vamos a caer en la especialización, 'usted no es profesor de todas esas cosas, usted es profesor de... esté...fricativos, y esa es su especialidad,' eso genera una reacción en contra y regresará lo integral. En el área de literatura pasa lo mismo. Hay momentos en la evolución de la enseñanza de la literatura, y de idiomas en que la literatura se considera... esté... algo accesorio. Entonces está ahí al ladito del profesor, y el profesor decide cuándo lo usa y cuándo no .Es discrecional. Esa discrecionalidad, genera un rechazo de los maniáticos de la literatura, me imagino, 'yo quiero que haya literatura,' entonces uno se empeña en que haya literatura y entonces empiezo a enamorar gente, empiezo a persuadir gente, seducir, y la gente empieza a incorporar el texto literario. Por cuestiones de evolución: 'el texto es clave, el texto literario porque ¿cómo vas a enseñar tú sin el texto literario?' Entonces buscamos todas las bondades del texto literario. La cultura, el lenguaje, la civilización, la historia, la geografía, los valores, no sé qué cosa; pero a la vuelta de unos años nos fastidiamos del asunto y

volvemos a caer en que: 'No, no, no, el foco está en el lenguaje.' Ahora si somos objetivos, todo lenguaje, surge de un contexto social. El contexto social tiene que tener, eso es inevitable un componente cultural. Toda cultura tiene literatura, escrita o no. Esta es una de las peleas nuestras de toda la vida. Puede ser una literatura oral, pero, tiene literatura. 'Entonces sí es una literatura ritual mezclada con religión como el caso del hinduismo?' Sí, pero hay literatura. Entonces, si eso está claro ¿Cómo darnos el lujo de enseñar literatura sin incorporar el texto literario?

Entrevistadora: En inglés.

Profesor: ¿Cómo?

Entrevistadora: Cómo enseñar el inglés...

Profesor: ¡Ah sí! ¿Cómo enseñar lenguajes, ya sea como lengua materna o como lengua extranjera...? ¿Cómo enseñar lenguajes sin incorporar el texto literario? Eso suena jalado por los pelos ¿Qué es lo bueno de esto, Adriana? Que eso ha sido cíclico pero siempre ha estado presente, ¿no? nosotros tuvimos que revisar enfoques de enseñanza del inglés como lengua extranjera y qué rol tuvo la literatura en todos esos enfoques... y en todos esos enfoques estuvo presente. Con más énfasis, con menos énfasis; más accesorio, menos accesorio; más sistemático, menos sistemático. A veces de una manera extrañísima, o sea, traducir textos del latín al inglés, por ejemplo, pero es literatura. Ahora, tenemos que darnos cuenta de que no importa el énfasis que se le haya dado, siempre estuvo presente. Entonces, lo primero que yo digo en este caso es: no existe la enseñanza de lenguajes sin texto literarios. Más allá del rollo de evolución y del momento histórico que estemos viviendo, yo ahí si pongo, el toque personal, yo ahí sí reconozco que es un rollo personal. O sea, yo no puedo aceptar que alguien que me vaya a enseñar un lenguaje, no incorpore la literatura. Me explico, ejemplifico. Si yo voy a estudiar alemán, yo quiero que me trabaje el texto literario, que lo involucren en mi clase. Si yo voy a estudiar sueco, yo no puedo entender que me enseñen sueco, sin meterse con... con canciones de cuna suecas o con rimas tradicionales, con adivinanza, del siglo

diez. O sea no lo puedo entender ¿no? mmm... hay un ejemplo que yo creo que es importante de traerlo a colación. Yo hablaba ayer con la gente de la maestría, y yo les decía, que el inglés se ha convertido en un idioma internacional, esto es obvio, esto no lo tengo que decir yo, se ha convertido en el idioma internacional por excelencia. Y yo les decía que hay muchos intentos de lenguajes globales artificiales que no han dado frutos, que no se han popularizado, que la gente no los ha aceptado. El ejemplo más clásico, el...quizás el mejor ejemplo es el Esperanto. Existe, funciona, es súper sencillo, es universal, y yo les preguntaba ¿por qué no ha echado raíces el Esperanto? El estudio técnico de esta... de esta pregunta yo no lo he hecho, pero yo estoy seguro de que una de las razones por las cuales el Esperanto no ha... no ha ocupado la escena lingüística mundial, es porque no tiene una cultura detrás. El Esperanto no tiene una cultura, no tiene una historia... una historia que esté amarrada a una sociedad humana. A un... a un lugar, a una historia, a una cultura a una costumbre, una tradiciones, una religión. Y eso hace que sea poco atractivo porque no tiene explicaciones detrás de ciertos usos, o sea, un idioma como el Esperanto no tiene... por ejemplo, expresiones idiomáticas como, uno de nuestros clásicos ejemplos: está cayendo un palo de agua, versus, está lloviendo perros y gatos. La explicación a eso está detrás de una historia, de una anécdota, de un pueblo, de una vivencia. En el Esperanto eso no sucede. Entonces, el Esperanto carece, si lo queremos decir técnicamente, carece de explicaciones culturales que avalen su calidez lingüística, si lo queremos decir de una manera más romántica, carece de la calidez humana. Del ser humano detrás de la herramienta. El Esperanto es una herramienta, como un alicate. Pero si tú estudias la historia del alicate es otra cosa. El Esperanto no, el Esperanto se quedó sin historia, se quedó sin cultura, se quedó sin...sin valores, sin religión ¿Qué está detrás del Esperanto? Una persona, que está haciendo todo lo que pueda hacer en su vida para que el mundo se comuniqué con un sólo lenguaje, eso es muy loable, eso es muy admirable, pero carece de lo otro ¿no? Entonces ese es más o menos la explicación que yo le daría, yo no concibo la enseñanza del lenguaje sin literatura.

Entrevistadora: ¿Hacia dónde debería ir la Enseñanza de la Literatura en inglés aquí en el IPC, en la UPEL?

Profesor: Yo quiero creer que va hacia la disciplinariedad. Es más, a la multidisciplinariedad. Una de las últimas ponencias que yo hice, y tengo que reconocer que eso fue una de esas cosas obligadas, prácticamente, fue plantearme un paralelismo entre el análisis literario y el método científico. Cuando tú le dices eso a cualquier persona normal te dice que eso es impracticable. Eso es imposible, porque la literatura es subjetiva, es romántica es no sé qué cosa... y la ciencia es ciencia fáctica, es ciencia dura, esto puede caer dentro del campo de las ciencias humanas, pero la ciencia humana es vaga, es ambigua... y yo digo que no, yo digo que... lo mejor que podemos hacer con la literatura es disciplinarla. Hacer entender a la gente que usted llegó a una conclusión, pero que esa conclusión no es casual, esa conclusión a la que usted llegó viene dada por: sus experiencias previas, su exposición al texto literario, sus conocimientos del lenguaje... esté... sus creencias religiosas, su formación familiar. ¿Que eso no es igual a las ciencias fácticas?, cierto, pero no es, repito, no es ¿cómo es que se llama eso que se llama eso en castellano The Twilight Zone? Había una serie de televisión que se llamaba así. Dimensión desconocida. Entonces la literatura no es la Dimensión Desconocida, no es que cualquier cosa puede pasar, no. Hay un número finito de cosas que pueden pasar. La creencia de que... hay tantas interpretaciones como seres humanos en el mundo no es aceptable. No hay... esté... cinco mil millones de posibles interpretaciones, no. Siempre justamente por la naturaleza del ser humano va a haber coincidencias, entonces, digamos que... que hay quince mil, bueno siguen siendo muchas pero no son trescientos mil millones pues. Entonces si eso es posible, debe ser posible disciplinarlo también. Debe ser posible; debe ser posible establecer reglas. Y esto responde a necesidades sociales. O sea, reglas que rijan el estudio literario para que el producto de ese estudio tenga algún beneficio... algún beneficio para los que vienen después. Por eso es mi explicación del rechazo a los enfoques centrados en el

lector, la Estética del lector, la Estética de la percepción.

Entrevistadora: De la recepción.

Profesor: De la recepción. Porque entonces lo que es válido para mí, si no tiene valor para más nadie en el mundo, no es que no sea válido, pero no tiene universalidad, no tiene validez científica, no tiene utilidad práctica más allá de mi persona. Esa utilidad hay que reconocerla, pero no es trascendente, ¿no? Claro, eso nos lleva a meternos con otros rollos, eso nos lleva a los juicios de la literatura, ¿entonces la literatura son las cosas que trascienden nada más? Eso nos lleva a discusiones, otra vez más complicadas y más extensas, ¿no?

Entrevistadora: Muchas gracias... hay una cosa por la que debería haber empezado esté... que a lo mejor pudiera tomar nota, pero creo que es más práctico que me las digas ¿Cuántos años tienes dando clases de literatura?

Profesor: Veintisiete.

Entrevistadora: ¿Y toda tu experiencia como profesor de literatura ha sido en inglés?

Profesor: No.

Entrevistadora: Y... eh... Además de profesor de literatura de pregrado, lo has sido de postgrado?

Profesor: Sí. Eh.... Para que te quede registrado, yo he tenido que enseñar literatura en pregrado y en postgrado. En inglés y castellano. Y de paso en castellano no con los textos traducidos, si no con... usando textos originalmente escritos en castellano. Para gente de literatura del caribe, de Hispanoamérica, y eso.

Entrevistadora: Okay. Muchas gracias David.

[ANEXO C]

TRANSCRIPCIÓN SEGUNDA CLASE OBSERVADA

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL CURSO: LENGUAJE, LITERATURA Y SOCIEDAD (CURSO DE MAESTRÍA OPTATIVO PARA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA)

PERÍODO: 2018-I

NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 04

TIEMPO TOTAL DE GRABACIÓN: 1:54:31.98 MINUTOS.

TEMA DESARROLLADO: LA LITERATURA COMO PRODUCTO SOCIO CULTURAL (INTERRELACIÓN LITERATURA, LENGUAJE, SOCIEDAD, CULTURA)

ESTRATEGIA DE INTERACCIÓN: CLASE MAGISTRAL/ CLASE ACTIVA BAJO EL FORMATO DIALÓGICO.

Professor: Well... you know... As usual I have a lot of files, I have a lot of information. Obviously, I am not going to use all of it, but I have this in case some ideas come to my mind and I need to say something. Okay? So, that's... that's one thing. And apart from the files, that I have here, I will probably be using some... a little bit... the board, to pinpoint some... concepts that I would like to discuss. It's all here, let me see where I can start <long pause> The name of the topic that Professor Adriana just mentioned, when we talked over the phone about my visit to this class, is basically literature as a socio-cultural experience, socio-cultural experience. So I was trying to come up with some ideas that might help us... as teachers of English and as... people interested in literature. So that's why I came up with some extra information. <long pause> Do you happen to have a marker?

Me: Yes.

Professor: Thank you this one will work. Okay, huh... literature as... a socio cultural experience.

Me: Audy, this one works better.

Professor: This one?

Me: yeah

Professor: So I was thinking about... the title of this... or the denomination of this class. Language literature and society. It's a triad, three elements that interact with one another. I was thinking also, about dividing my... sharing of ideas in three sections, so, one dealing with theories, as usual, is my interest in the postgraduate program that there is a revision of theories that there is a consideration and analysis of theories. Probably at the level of master's... the master's program you won't be required to produce theory or challenge theory, but at least, it's something that researchers do, look at the theories. Secondly, I would like to focus on <long_ pause> some pedagogical questions.

Al: Can I record the class?

Professor: Uh?

Al: Can I record the class?

Professor: Sure! I'm thinking about some pedagogical concerns, because we are all teachers and obviously, we are here, taking a master's program in the teaching of English as a Foreign Language, so obviously there should be some pedagogical concerns. And finally, but no less important, the issue of research. <Long_ pause> Why? Because in a master's program we are expected to... deal with research, to find out and study one issue in detail. Umm... I'm really... I'm not sure if you are interested in including literature as part of your research interests, but anyway, literature as resource and as a topic, makes a difference and it is worth considering, in my opinion. Uh... Both Adriana and I... have taken the master's program in the Teaching of Literature in English, so again, these three considerations are there. Theories, obviously theories that deal with the literary text; today I'll be focusing more on social issues. And huh, pedagogical concerns because the masters is in the teaching of something and finally, research because this is a master's program. See?

Everything has a logical sequence, again it's a triad that I have worked on for a long time when I'm teaching the master courses. Let me start, or let me continue with another triad that... is presented and discussed very well... in a piece of research, that I received recently by... whose authors are professors Adriana González and David Durán. And this is their... eh... promotional work, uh... as part of the requirements we have at the university to get promoted to different scales as teachers. In this case they are going to eh... Agregado, was it?

Me: Uh... sorry?

Professor: Agregado?

Me: Agregado, yes.

Professor: So, from Asistente to Agregado, the title of this paper which is very interesting, and once it gets public in... in... our library, I would invite you to have a look at it. It is not very huge, it's easy to read, it's in English. So it could be a very good reference to future work, even if you are not concerned with literature *per se*, the way the work has been crafted is very interesting, from a theoretical point of view, and of course they deal with pedagogical concerns, and this is the product of research. Documentary, analytical research, theoretical research. So the title is "Literature: an operational definition", and in parentheses the subtitle: "In the context of EFL teacher training." So always considering pedagogical concerns. See? Well, they come up with very different ideas I've been reading this for a long time now, and... I find it more and more interesting, the more I read it; they have a triad that they discussed throughout the paper, and it deals with three aspects. One, culture, another, society, and the other part would be... language. So, they have a perfect triangle with these three aspects. What's the deal with literature as... eh... socio-cultural... stuff? Well obviously, everything is here. You have culture, on the one hand that appears to...umm... become a very important aspect of the triad, because... uh... every society, has their own... uh... means of expression, the code, the language, but they also have their own conventions and how to behave, how to interact with one another that's the

culture. Uh... things that they believe in, things... uh... they do, how they do them, it deals with culture. And what's the socio-cultural stuff here? Obviously you have two axes here, society and culture, together, and they are constantly interacting. They both... uh... interact with language, language shapes society, society shapes culture, culture... and so on and so forth they... every aspect of the triad, affects the other two. And it's affected by the other two, it is a bidirectional relationship. See? What does it have to do with literature? A lot. Uh... When I arrived, Adriana was telling you about... umm...how... the canon is defined and what is considered literature at a certain point in time and what is not. It's got to do with this interaction between culture, society and language. At some point, umm...protest songs were considered not only a... a... musical manifestation, of some sort of... umm... unhappiness... or... eh... discomfort with the ways that the societies were managing certain things, but they were also considered as new and interesting language... umm... what can I say? Evidence, or language text, linguistic texts. So... umm... at those moments, I'm talking about the 1960s... uh... probably Bob Dylan's music, and some protest music was not considered art, for some people, for... for the canon. From the canonical point of view. Say, 'that's not... poetry, that's just... rubbish that's just... noise...nothing else.' But then things change, with time and... there are different concerns. Uh... there is another triad I added, when I was... reading the text. And these I'm going to put it, let's say it, this way, this time. So that, at the end, we have a six-point star... uh... of three other elements that interact: reality <long _ pause> and both, David and... and Adriana come up with a very philosophical discussion of reality, I mean, what is real and what is not real. Is literature a reflection of reality? Is mirroring reality or challenging reality, or reconstructing reality? Well, you have a lot... to think. Universality: what's canonical? Supposedly, one definition of what's canonical is... umm... what... goes through time and survives the passage of time. Something that is considered important for many people, as time passes by. So universality deals with, our basic emotions: love, hate. Desire, happiness, unhappiness... uh... that... uh... philosophical question of who we are. And what... are we

doing here in the world? Why are we here? What's our... our role in the universe? Why us? Why not other species? Why not dinosaurs? Why not lions? Why humans? See? The... those elemental questions that we deal with. But, you have also, the question of normality. What's considered normal? What's considered not normal? Why do we call certain things crazy? So you read Humpty Dumpty, and you may consider that awkward, say 'what's that?' Or you read Jabberwocky, by the same Lewis... Carrol, and you say what's this? Does it make any sense? You read or watch a film, a science fiction movie, and then you are taken to a different, alternate interpretation of reality. Where what's normal, it's not so normal. Think 1984, say, what's normal? The amount of control over people... over people's thoughts and behavior, and the way even aspects like reproduction... are scientifically controlled. Aren't we, anyway, controlled by society and by the forces of society? Society tells us what's normal and what's not normal. See? So I think... umm... all of these... this six-pointed star I will take it..., let me erase here... I know I'm talking a lot, but I want to think, I want you to think about this. So let me again... I will put this inside a circle, well I hope, well this is not exactly a circle, but an oval. Some sort of curved figure. And that curved figure that will take everything <drops some object>... sorry. The six points together, will be... according to me, anyway... uh... context... See? So we have one main... uh... triad: culture, society and language, I told you that they all interact and affect each other, or one another. Then... uh... I superpose or... try to include here another triad: reality, you know that... debate... over the fact that literature represents... recreates, or transforms reality. Well, that's an issue, that's an issue, anyway. Eh... universality, what permeates the passage of time. What survives the passage of time. What... uh... remains... important, relevant, throughout time. And normality. What's normal, what's conventionally accepted as normal, and what is not. Well it's a pity this is not a doctoral class, but I would like to introduce you to... a little bit of... some curious... uh... theories, so that you... if you have the time and you have the curiosity, and the desire to learn more, probably you would do some Google. Umm... there are lots of... philosophers and theorists that deal with what's normal

and what's not normal, but... umm... you may think about... uh... the author of the Portrait of Dorian Grey. What's his name?

Will: Yes, umm... the same for the Happy Prince... umm...

Professor: The picture of Dorian Grey, or the Portrait of Dorian Grey

Will: Yes... umm. Give me a letter.

Professor: O

Will: Oscar Wilde.

Professor: Yes, yes. Well... umm... he wrote literature that was challenging at the time. And he had a lifestyle that was unconventional. That was not within the parameters of what's considered normal... what was considered normal at the time he lived. And he went to prison, because of that, see? So umm... patterns of normality will be challenged by labelling people and deciding who's normal, who's not, who are among those that are not normal deserve to go to prison or to a mental hospital. See? So... ways of controlling people's minds and behavior. That's part of the socio-cultural concerns... umm... probably if Oscar Wilde lived nowadays he would be a hero, probably a bright media star in the social networks, he would become... he would have become someone very, very... attractive to lots of people. Starting, with his wits and intelligence. Secondly, with his sexual orientation, which is again, socially constructed. Nobody is born gay; it's not a biological stuff, it's socially constructed; the perception of gender is socially constructed. Why Adriana and I dress the way we do; use the body language the way we do it... umm...we address people the way we do it, in general terms, because we were, socially... uh... educated to do it that way. So... uh... when sitting down, we don't... uh... spread our legs open, because that's not what a girl does, you see? We are allowed to use certain... uh... body language, that might... uh... help us express ourselves with certain rhythm, right? The way we move our hips when we walk, that's socially determined, that's not biologically determined. There is a certain amount of biology involved, but not sufficient to say we are women and we behave as women because that's... that's...

who we were born. We could've easily decided in the course of our... development as children that... to take on a different sexual orientation, that is socially constructed. Why am I telling you this? Because gender issues are very interesting when we are looking at the context and when we are looking at socio-cultural concerns. See? I have... uh... here in the presentation several things that probably you know. Okay, here, language and context <long_ pause>. Alright. <Long pause> what's the deal? Umm... you have, in other courses, you have gone through different levels of language analysis; pragmatics takes us to the context, language in context. So, I showed you... uh... two triads where context... uh... plays a role, so context involves all of this: norms and conventions, uh... universal issues, reality, culture, language, society, all of this is part of what we call context. I'm not including here on purpose the financial or economic aspects, but you know that that's the result of the interaction of humans... as...uh... economics is the science that deals with... the fact that we don't have many resources, and there are too many people. So we have to find a way to distribute those few resources to that huge amount of increasing population, you see? So, that dynamics is what makes economics an interesting discipline that deals with all of these aspects. Umm... if we consider that some people, alter social order, well these people have to be excluded from the system... so they are sent to prison, for example. Someone who stops... uh... normal circulation on the streets, deserves to be punished by going to prison, getting in prison, because, then there is the issue of transporting the groups from one place to another, if our street is closed, then there is a disturbance, and that disturbance would imply that there's some other population who won't be able to receive the resources they need, medication or food, or cosmetics, or whatever the merchandise is; see? Everything is related in the end, everything is related. Believe it or not. So... uh... obviously Pragmatics as a... as a discipline deals with... eh... verbal interaction, oral interaction not so much with the reading, but then again, there is interaction when you read the literary text. When you just read the poems that Adriana showed you, you were interacting somehow with the text, like... putting your

expectations and your previous knowledge into the interpreting, grabbing the ideas of the text, again that's something that sociolinguistics deals with, I promise not to go to the whole presentation as such, but I would like you to look at some keywords. Context, obviously is a very important one; intentions, aha... no language, here, no language is innocent. Language has a purpose; we communicate because we do have a purpose, not just because we just say something. Right? Even crazy people... communicate with certain intention, because their perception of reality might not be the product of... social negotiation of meaning; what they mean may not be interpreted correctly by others because they are... their perceptions are different, or maybe the other people's perceptions haven't been flexible enough to understand this person, that happens, that happens. At the times of Shakespeare that is considered, you know, the most canonical work in English, ever, there were...umm... misinterpretations of some... of some of his plays. Umm... the Queen, Queen Elizabeth the first was not precisely a very cultured person, she did have some education, but according to other monarchs' standards her education was a little below the average, but still, she had very strong reactions towards... or in regards to what Shakespeare was writing as plays. And there came a time when she watched the performance of Romeo and Juliet, which was very successful, by the way, at the time, she was concerned that the story was too dark, too sad and that would shake audience's emotions and she... commanded Shakespeare to pen another... uh... play that would be with more cheerful, more enthusiastic and he came up with Twelfth Night, I think it was... so... see? The... the audience's reaction makes a difference. The audience's reactions is part of the context as well. How the work of art is received and perceived by the recipients or the target audience, in marketing they would say that, 'what was the target reaction?' The target people. Shared knowledge, again, the product of negotiation, so knowledge and meaning are socially constructed and negotiated, so if there is no negotiation at all then... there's no agreement and there's no comprehension, no communication takes place that way. I think, you may challenge my vision, anyway. Uh... so socially

constructed concepts are basic... right? As the by-product of negotiated meanings, situated, again, situated in specific social, historical, cultural context, so the context changes and so all the elements within the context change, and... and... are perceived differently. So, let me continue here. Oh! I'm using dialogs because we are teachers, but we could easily use literature as well, and I have some examples with literature later, so... one person, there's a... small exchange here: "I have a fourteen-year-old son" "Well, that's right". What are possible interpretations of that short exchange? You may come up with many different ideas. How is this communication socially constructed? How is this... exchange meaningful? How does it make sense? Any idea?

An: The context is going to tell what is it happening there.

Professor: Ujum, okay. So we need more context, first of all. To arrive at an adequate interpretation of what's going on here. We need to know who the participants are. We just know 'A' and 'B', but who are they? Who are they?

An: We do not know, we need the context.

Professor: Exactly, we need the context, again. We need... uh... some social coordinates in order to understand, where are they? Who are they? What's the relationship between them? What's the purpose of this communication? Doesn't make much sense, does it? You need more information. 'A' goes on and says: "I also have a dog." "Oh I'm sorry." What? Any idea? You need context, but you can create the context.

An: In that way, you have not any idea of what is happening there. You could tell in the context, you may know what is happening.

Will: It is open to different interpretations and assumptions and...

Professor: Exactly, exactly. That's why I put context as a... as a... cord line or oval, in this case, I wanted it to be a circle, really, but I put it that way because it is of paramount importance, as professor Carlson says, you

know, that phrase is iconic in his teaching, of paramount importance to know some context, coordinates, for interpretation, but here you have a very simple exchange, one person says "I have a fourteen- year- old son", the other person "Well, that's right, no problem", it appears that person 'B' has no trouble with that, no issue, no problematic situation, it's fine. "That's right". "I also have a dog" wow, that's an issue, that's a problem, "I'm sorry" So, what is happening here? Ha, ha, ha still have no clue.

An: Maybe person 'A' is going to come to a hotel, and in that place the dog is not well received, it could be? We need the context.

Professor: Okay, we know some social conventions. What's normal and what's not normal. What's allowed and what is not allowed. It appears that having a child is no trouble, it's within the normally... normality standards, you know, the boundaries of normality. But having a pet, a dog, that's another issue. That's out of the normal, that's out of the norm, that's out the rules, so that could be a possible context. Another?

An: A cinema, maybe.

Professor: Some public place, where animals are not allowed; or... well, you can think of... different contexts, where... public places... where actually people cannot take or hold an animal, in public transportation in Caracas, you see everybody carrying their dogs and cats and snakes and whatever they... they... come up with, no problem, but I'm sure that in other countries that doesn't happen, does it? That's interesting, very interesting. So... Aha! Some possible interpretation, so it's hard to understand, you were struggling there, and saying: "what's this?" It's like the story of the guitar that you were just reading, what's so strange about it? Uh... In the first few lines, you are not quite clear of what... who's talking or who's the voice. And then by line number three they started introducing a pronoun 'she' so we know, 'Ah it's a woman!' It's a woman that surrenders... gives up...umm... gives up her freedom of speech and everything to be touched by some guy, or

possibly her husband, who arrives home later and starts calling her out: 'Honey, I'm home, honey, honey, honey?'

An: The guitar is what he really wants...

Professor: See? Because that... 'See? I bought a new guitar', for him, it appears that the guitar is more important than the poor woman, you know, the poor wife. So well, the wife takes on a different approach and says 'Well, I'll become a guitar', or 'I'll get into a guitar, disappear as a woman and see if he takes me into consideration this time.' So, Possible, imaginative interpretations. So 'A' is trying to rent an apartment, see? On a certain neighborhood, and 'B' does not accept pets. That's one possible interpretation, but when you came up, with the... the public spaces... the movies or... a hotel, there are reasonable contexts in which normality is challenged.

An: That happens when you find a poem, and you are going to analyze it, you need to contextualize...

Professor: Exactly.

An: But, if you <...> with no context, with that... letter with that poem, you are going... maybe you are going to analyze it, but not in the right way or in the wrong way, and you need... that analysis is not going to be perfect, but it isn't going to be wrong.

Professor: Exactly, Umm... I must share with you some experience I had in my British Literature class, in undergraduate course, my last semester before I graduated as a teacher. We had the honor to share that class with professor... uh... Heather Minford, and she focused in the last part of that British Literature on two plays, theater, short plays, and there is one that is called Top Girls, Top Girls... very short, it's a three- act play and we were given the whole play and we were asked to... uh...offer some interpretations of the first... uh... act. And then I went on to analyze that using all the tools from stylistics and grammar... and stuff... and you know, I was very sophisticated with my analysis and I came up with idea, because, I hadn't read the whole play, that the two protagonists, they're two sisters, one is a business woman who had a child and

she gives up her child to her sister, who stays home with her husband and raises the girl, the kid, and there is some resentment in between the two sisters, because of... the roles each one had taken, so, in the first part, or the first act... umm... the business woman arrives and visits her sister after many years; she went away to become a professional to have a career, to develop her professional *persona* and it is not just... after fifteen or sixteen years that she comes back, and she is not well received by her sister; her sister is not happy to see her, I didn't know why at the moment, why was uh... why were the two sisters so... distant from one another, I had no idea, I had no clue, but my prediction was... that possibly because of the way the homemaker stayed home and behaved towards her visiting sister, I felt that possibly the homemaker had...uh... was resented and was... unhappy or envious, even envious of her sister's... uh... development, in the professional world. And that was my conclusion to act one. So professor Minford read that and she... uh... praised my work because it was very systematic, very well grounded on stylistics and all that, and then she said, 'well, I loved your analysis was very rigorous, it was ... it flowed very well, the writing very interesting, but I'm afraid, darling, that your interpretation is wrong if only you had read the other two acts you would've realized that the issue was different, that the issue was another thing,' and I was like, 'okay, so, how much is my grade?' obviously I was 23 years old I was worried about the.. the grade more than anything else, and then she said, 'No, don't worry, darling, you've got your nine,' that was the maximum score at the time, 'you've got your maximum score, no problem, don't worry about that, but I must tell you, once we set up the play and we perform it, you will realize, and actually you are going to be the businesswoman. I'm casting you as the businesswoman,' I said 'Oh, am I? All right.' So... uh... It's a two- person play, not all the characters appear in *Top Girls*, and there was this classmate of mine and myself and we performed the whole... the whole play, and if you are curious, I'm not going to tell you the end, you'll have to find that, *Top Girls* is called... Carol Phillips, is it? I'll find out anyway, you can do a little bit of... of Google and find the information. And in... the office where the Literature

Master's program coordination is, I think we do have a hard copy of Top Girls, it's very short, so you may... I know photocopies are expensive, but you may copy that. So, pragmatics, interesting, isn't it? In conclusion for this... uh... short part, if we don't have a context or some knowledge about a situation, then what happens? The meaning can be... made invisible, or not accessible at all; You say, well, I cannot make sense of something unless I have information of the context. The culture of that...eh... within... which the exchange or the oral text or the written text is situated, the language if you are not familiar with a different language, say Russian, Chinese... it's impossible to understand, these are just symbols. We know is language we hear the sounds and we cannot make sense of them, because we don't know the code, uh... if we don't have a clue about certain society... umm... behaviors and ways of doing things, then we are not familiar with that, we cannot understand. Umm... go to a classroom, a multilingual classroom... I had that experience at CVA teaching Spanish, and I had... a different sitting arrangement depending on the nationalities of the people who would be part of my class. If you had people from the Arab world, especially the Muslim world, you would never have girls or women in front of the class. They would always be at the back of the class, very far away from the teacher, even if the teacher is a female as well, see? Men, their... their... significant men, say, husbands, brothers, uncles, cousins, always a relative; who were not taking the course, but who were there in representation... of these women and making sure that these women would not... have contact with other males. See how the society rules protect people different ways, again, normality, what's normal in that society is that women don't have a voice of their own; they speak to whom and only when granted permission. So, their significant men were sitting in front like you are right now, interacting with the teacher until they decided it is time that these girls says something. How can someone in that situation learn Spanish? In a language class? Challenging, isn't it? Challenging, because you cannot address them directly, you cannot correct their performance directly, you need that intermediate, that mediation with men; that made me feel uncomfortable, obviously. Are you prepared

for that as teachers? That's...those are issues of culture. How society is shaped by culture and how culture shapes society, that's... a constant interaction. So, in the end, I had to accept the fact, that I would never have access to the girls, so in order to evaluate their performance in Spanish I would actually ask the guy or the husband, or the brother, or whoever it was... sometimes were the drivers, because they came with their own drivers or... some sort of servant or helper or... I don't know. I would address the question to the guy, they guy will translate it into Arabic, or whatever language it was, depending on the country, the woman will answer in the other language, he would translate it into Spanish, and say to me 'she said this', and I'm supposed to be evaluating the girl. How about that? Did she learn any Spanish?

An: In their culture... eh... that is the procedure, but in... in your class that is not a rule.

Professor: Exactly, but because I'm a woman, I was not allowed to play with the rules, or impose certain rules, because I'm a woman. Eh... They were making an exception to let me speak in class because I was the teacher, but if I was another student, I wouldn't be able to say a word. It's like that. See? Culture, society, language. How language is affected by society and by culture? Again, so that's why this piece of work is so beautiful. I tell you. Or... this probably easier to interpret: "Have you seen Sam?" "The black car is over there." What are the implications or the implicatures they talk about in the Speech Act theory. "Have you seen Sam? "The black car is over there." What does that mean to you?

An: Maybe some guys in that black car are looking for Sam.

Professor: Ujum. Or... maybe we... may assume that...

Will: Yeah, we may assume that Sam is in this black car.

Professor: Okay.

Will: He's there. That's his car.

Professor: So, if his car is there, he must be around, probably not here right now, but some place near. A fair assumption. Again, when we are interpreting literature,

in...within a socio- cultural context, we make assumptions, in English they say a phrase that I love a lot, and I'm going to allow myself to say it, because the other instructor is a... is a female as well. When you assume you make an ass of you and me <giggles>. So, assumptions sometimes are dangerous, if you forget the other aspects, see? Reality, normality, universality, culture, society all of these... if we... uh... ignore or overlook some of these aspects our interpretations might be absolutely and completely wrong. So, that's, that's a problem, okay? <long_ pause> If we assume, or better, if we know for certain that Sam has a black car and that's his car, that the one that is actually over there, then we can conclude or infer that he's around, that he is not far... he hasn't left... yet, possibly. Uh...Possible assumptions. Wow.

Al: I was reading in another direction, because I... consider Sam, Uncle Sam, and the black car the limousine the president uses. So that... "Have you seen Sam?" 'I mean, the money, we're spending in... in the... government and the money that the government spend?' 'Well, actually the black car is over there, I mean, look at the money we are spending on... the president security.'

Will: It sounds like the... the twilight zone, sorry.

Professor: Why not? I mean part of... the creativity that is expressed in language is a very important issue in literature. Language is used in innovative and creative ways to shaken... to shake us a little bit, you know, to make us think hard, and open our eyes. Say, 'wow, look at this, this is different.' 'Look at this this is worth looking at.' This is worth analyzing, this is worth changing. So... Bob Dylan said in a song: The answer my friend is blowing in the wind. The answer is blowing in the wind." So, he said 'I'm not providing answers. Umm... I'm just asking you a lot of questions, rhetorical questions. How many times we must see people dying before you open your eyes and react? Well, the answer is blowing in the wind', 'the answer is around, it's your job to look at the answer, not just look for it, but look at it and take action, but I'm not the one giving you the answers, the answers is, you know, some place; just listen harder, listen harder,

watch injustice, watch what's going on in this society that is rotten from the core. Things have to change.' In another song, later on he says, 'things are, are changing,' and he says, 'well now I see that people are taking action. That people are doing some work towards the transformation of society, something, for something better or worse we don't know.' Sometimes transformations become destruction, they're very destructive. Sometimes, on other occasions, hopefully transformations become something useful, something great. You know, it's all relative. Einstein will tell.

An: Professor, maybe a famous author, actor or actress is looking for... the driver of a limousine and that driver is Sam. Sam, "The black car is over there." <...>

Professor: Yeah, there are many assumptions we can make, possibly that the car does not belong to Sam, but maybe Sam is a watchman, and his job is to protect that car. And as the car is there and we have no idea where Sam is, this is the opportunity to grab, steal the car. Possibly, we can think many different... eh... we can put into practice, or for interpretation, different theories, different hypothesis, based on our knowledge of context, again.

Al: Actually... we... I consider that... I always do that with my students we... couldn't have words... if we don't have words in a situation we need to have some kind of context in order to understand what is the word <...>. What is the context behind the word?

Professor: Yeah, in Reading and Writing, you... all of you, with the exception of An, have studied at Pedagógico... In Reading and Writing we talk about that topic, vocabulary in context, context clues, because the context gives us evidence, information that may help us interpret or arrive at a certain meaning of a word. There are clues like... and we as detectives and curious animals, we start looking for those clues try to make sense of them and then come up with some conclusions, say 'well this could mean this.' 'This could be a kind of snake, I don't know what color, how dangerous, if it's poisonous or not, but I know that according to the information I have from the context, these words refer to some sort of snake, that's a possibility'.

I'm thinking of Professor Marina Mezza, whose fascination with snakes is well known, did you know that? I mean, actually, her email, her gmail account is moderncobra she likes snakes a lot, that's my theory. <long_ pause> Advertising, getting a little out of the canonical literary text, to look for other examples of... of... language that will help us put into practice some of our own interpretations of the context, the society, the language, the culture, and all that. So promotional signs. Look at the first one: "We do not tear your clothing with machinery, we do it carefully by hand" What's that? You don't have the image that accompanies the product or the service, but you may make some assumptions or inferences.

Al: <...> How do you say that in English?

Professor: What's the problem with washing machines? Washing machines...

Wil: Will damage.

Professor: Will damage your clothes in time. Given some time...

An: Maybe <...> your cloth is very old and no a machine... a washing machine, they would do it carefully by hand. They give some force to the... to the... to the cloth and tear it.

Professor: What else can you think? No clue, again.

Al: it's a laundry, it's a laundry...uh... it's laundry's stand... a laundry <sale>, right? We take care of your clothes by treating them by hand, because we don't use a machinery... to... to... wash it, to...

Professor: Some sort of, I don't know, strange laundry service, isn't it?

Al: In English, there is a word for that, which is really strange, which <...> for a laundry, yes? <...> matter for a laundry.

Professor: Ujum, that's what's happening here. "Heated attendant parking"... Geez, this is getting more complicated now. "Heated attendant parking." No clue? That's your homework, he, he, he. "Baby and toddler sale."

Oh are they selling children? What are they doing? "Baby and toddler sale."

Wil: Yeah, it is a store in which they sell... <voices_ overlapping>

49:10.20

Professor: Okay, in that store they have babies and you can buy them.

Wil: Stuff for the very... small ages.

Professor: That's the ambiguity of language. Ambiguity.

Al: Only stuff for the babies.

Professor: Stuff for babies and toddlers. Okay. Stuff like clothing, toys, whatever.

An. Could it mean baby <...>

Professor: <laughter>

Al: <...>

Professor: <long_ pause> Number one has an implication, then again, you have... uh... evidence or partial evidence, you assume or make certain assumptions, you make inferences and you get to some conclusions, well, here... uh... does not mean that people working at that laundry tear your clothing by hand, that's not it, just the contrary, that they treat your clothes in such a way that they don't get damaged. It's a warrant that your clothes won't... eh... get damaged by using their service, but, actually, they will be well taken care of. Fantastic. Ha, "Heated attendant parking" you know, the ambiguity of language, again the possible interpretations, does not mean that we heat an attendant and then we can park him or her somewhere. Like we put them in the microwave <onomatopoeic sound>, heat them and then we put them in the car parked, that's not implied there, that's not literal meaning, it requires interpretation beyond literal meaning. And obviously, babies and toddlers sale I made a joke about it, does not mean that we are actually... umm... selling kids, selling babies and toddlers, but articles or items that you use for... uh... with this... population with this type of people.

Wil: Audy, umm... here is an example of... maybe it's something similar...umm... the sentence says: Giant... giant waves downtown. What comes to our minds when we listen to that?

Professor: Imagine that.

Wil: Giant waves...

Al: Giant waves?

Wil: Giant waves to downtown.

Al: To downtown.

Professor: Giant waves. That's a metaphor for the ocean, right?

Wil: Giant waves downtown, that's...that's the word.

Professor: Aha?

Wil: So, what comes to our minds without context? To <...> the... our previous knowledge of... excuse me? <voices_ overlapping<

Al: There is a <try> downtown? There is a <try> or in a... how do you say that? Parade or something like that?

Wil: A parade?

Al: Yeah...

Wil: What makes you think that?

Al: I don't know, I'm thinking about massive people...

Professor: Massive amounts of people, maybe?

Al: Massive people going through some <pool> or fest.

Professor: It's a possibility...

Wil: Okay, man, so they might like two possible ways to think <...> about.

Al: <...>

Wil: No, I'm just putting the words together: Giant waves downtown.

Professor: Sounds like a headline.

Wil: Subject, verb, object. Which one is the subject, which one is the... verb?

Al: The waves, of course adjectives... uh... nouns...

Wil: Waves is an adjective?

Professor: No, giant.

Wil: Okay.

Al: And Wave is a noun and...

Wil: So, you're... you're thinking about water, right?

Professor: Water or people.

Wil: Why people?

Al: Because of course you can include things about sand...

Wil: Yeah, but if you say giant waves... giant waves of what? Of people? You don't have people mentioned there. And it seems that Giant is the... is the noun and the waves is the verb. Downtown. <Should> man be bring down a town?

Professor: Godzilla <laughter>

Wil: Or maybe... or may be that down is the verb, which is also a verb and then you say giant of the other one is water to down the town.

Al: I was <...> <voices_ overlapping> I was thinking that <...>

Wil: It depends, if waves is the verb or it's down.

Professor: Exactly, It's ambiguous again, and playing with that ambiguity is what makes text interesting.

Wil: It is a high degree of ambiguity making sense. It depends on <...>

Professor: Exactly, definitely you need all these aspects too.

An: In the evolution of the English language, there have been many writers... <writing> things like that.

Wil: Or like "Package coming to help the pull", okay? Package coming to h... I think that would be one of those

idioms from the... the history of the English language the things <...> tradition they say: package coming to help the pull. So they <...> something like... a package... eh... eh...coming... no, package... eh... coming to help the pull coming... something like that, the meaning was totally different, it's a... an editor trying to explain this to people who were not native speakers of... native speakers of English. So again, maybe we come back again to the same about the misplaced modifiers and things like that.

Professor: Oh, yeah. So making... make words more complicated when you're trying to translate. Worse.

Wil: Yes, that's my job.

Professor: Exactly. So all of this become... uh... transformed by the... a different code, a different set of conventions. Social, and cultural. Different ways of looking at reality. Different... uh... values of universality. And different assessments of what's normal and what's not normal. See? Uh... American TV series, in my opinion, right now, contemporary ones, are making too much emphasis on sexual diversity. I find it... I understand it, because that's a multicultural, multi-sexual society that is trying to include as much variety as possible, in their programs, they always have Latino, they always have the black American, the African American; they always have the Anglo-Saxon, you know, caucasian person; they have a combination, they always have someone from the Irish community. And some Jew, in the program. There's kind of a balance, trying to represent the multicultural diversity of the United States, but at the same time, they're also making sure that there are different sexual... uh... variations represented. So we had... we have now television series where one of the main detectives is a lesbian, and the other is a straight woman, you know, Rizzoli and Isles, and then you have... eh... Law and Order you have a... Jew working along with an... African American, but then you have the Latino and... in very strong roles. Fine with me, what worries me as a Venezuelan is that, if I had a child who would be watching this and without my supervision, the poor child would probably think it's normal to be gay, and it's cool to be gay. I'm not against that, as a person, fine, but I don't... I don't... I

wouldn't like one of my children to think that those options are just cool that you choose to be one way because it's cool and you want to be accepted by everyone and then what happens in Venezuela with gay people? Still, there is a lot of bullying at school. Now, if the person's construction of gender arrives at that point of homosexuality or being a gay or being a lesbian, because it's a natural decision and it's something that the person conscientiously has decided, fine with me, but if it's influenced by the media, because it's a fashion, it's a trend, that's another story.

Wil: Yeah, taking your point I saw, a video of... President Putin...uh... he was at a military parade in Moscow in which he explains and talks about that, he talks about his <phobia> , and he says that it was inducted by the American <movement> in Europe in order to make the population, world war population be reduced. Just <...> methods <...> in words and the other one is by making homosexual a great deal of... of the population of the world. And then he ends the parade... very strong huge military with all the weapons and tanks and everything, he said <...> it is something like if you're not listen to <...>. So this a... something that it is... uh... was published in the media and on the TV and there are lots of documents about that this kind of behaviors are being inducted in population; so this is a meta-conspiracy theory, but it's something that is being proofed by... umm... Russian scientists, and... taking into account before that... many years ago, this was accepted by a psychiatrist and confirmed as a... as kind of a... kind of mental illness, nicely changed because in the nations we have this kind of people that... belong to this kind of...sexual... sexual representation <voices_ overlapping>, that have been studying, and getting there, and having a <...> and spread these ideas about that. So this is a very interesting issue... to talk about, because... at the beginning we talked about Oscar Wilde and Oscar Wilde was gay, and he wasn't accepted because of that and... was not accepted according to normality, right? You said before, and umm we cannot disregard the fact that... if we think about the culture of the century in which Oscar Wilde lived; it was the Victorian time, right? In which most of the ... it was very

conservative, it was something... in which people... in which they'd keep their *status quo*...and... he wasn't accepted by also the religious beliefs <...> Christians, Christian people, Christianity. So... one thing is connected to the other, we cannot disregard or disconnect society, culture and language but also there was a set of <...>.

Professor: That's true, that's true. I have umm... something to show you so we can comment a little bit. I was going to prepare like... a presentation especially for you guys, but then again I was thinking... I'm taking this information out of its original context, and I would like people to know about the context. And this was something that I... I have used with students...umm... in the undergraduate courses, not only at Pedagógico de Caracas, as a way of...uh... raising some awareness of the literary text and social... socio- cultural issues, but also in other Pedagógicos where I have been a guest, and well... I'm just taking advantage of this. Anyway, uh ... I promise not to go through the whole presentation, because this is... quite long, this would take like an hour, or something and that's not really the point. Uh... The tittle is Widening Horizons... umm... I was requested... uh... to reflect upon the changing nature of the American Society, by means of... or by using evidence from literature. And then that's why the subtitle is new voices in North American Literature, new voices coming from minorities, coming from people who had been made invisible like the woman with the guitar and stuff, because of...umm... social issues and because of... standards of normality. So, uh... gay... the gay community... uh... people from colonized countries, uh... black people, women in general, lesbians, queers, transsexuals, all this diversity, geographical, cultural, ethnic differences... umm... these people have enriched... uh... our vision of North American Literature, in general, they have immigrants, which is a very important segment of the population now. If you consider North America as a sub-continent, including Canada and the United States, obviously these two countries are the host of many, many immigrants from different parts of the world, from the world over that has shaped their societies differently. Umm... obviously if you look at the story of Canada versus the story in the United States, you know, their treatment

and their reception of immigrants had...their approaches had been different... and it appears that Canada is more open to... to the visit of immigrants... and part of their...economical and social evolution depends or has depended on a lot of immigrants, people who have made the economy active and they have been productive and they have made Canada the country it is... uh... we have an example, one of our teachers from our Department Da... is living in Canada, and apparently he is living a good life... as... as far as we know. Umm... so, this is one spot that people consider when leaving their mother country. Uh... The States has been... as a nation has been described... as a... a combination of different things, of different colors, different peoples, and it's a multicultural society but right now under the wing of... whose the president's name I forgot? Donald Trump... uh... it has become fashionable to be intolerant, to be racist, to be xenophobe, it has become popular because that his attitude... eh... first promise he made once he was a candidate was to build a wall to separate the United States from Mexico, and not only that, that the wall had to be built and paid for... by the Mexicans, because those are the ones causing the trouble in the States. So, that kind of intolerance... uh... contrasts... a view of interculturality, of openness, tolerance and stuff, and it contrasts very heavily with what happens in the mass media, you see a television series where a Jew is working along with another detective who happens to be an African American, and... they get along very well, they can work together, they even have some sort of friendship, but that under Donald Trump's administration is not possible, I mean, the Jew has to go out of the country because the Jews are taking over all the economy in this country and they have uh...made this country miserable and unproductive, so they have to go...Uh... African Americans they are not... not good at all, so... 'Let's rescue America!' He says, so that intolerance I find it very noisy, very scandalous.

Wil: Donald Trump said <congress>, well... 'that's what we <...>'

Professor: Ujum. And the curious thing is that people didn't care people well... like deep inside they were sick and tired of all this infected information 'we have to be

politically correct, now you cannot call a person blind, you call the person visually challenged, or visually impaired. You don't call a stupid a stupid, anymore, retarded, retard, no, but you refer to them as cognitively challenged.' But come on man! So much disinfection is also, umm... annoying, there should be a balance.

Wil: Donald Trump uses language in such a way that people what want to get... it's like this reading from Mark Twain... umm... "Oh Lord our God" in which this <kind> of person appears at the church and he says that "I have a message from God" and indeed as you want to... what you want to listen, no? as what you want to have and it's what's...what Donald Trump made possible like, listen to people, telling people what they really wanted to listen to, and to get, especially the... uh... Caucasian community the ones that have the power, the political power. So, that's it.

Professor: So, who are the new voices in North American Literature, or in literature in general? Those who hadn't had a voice before, those who are now empowered to say something and they have an audience who would listen. That's another thing you may say whatever you want, but if nobody wants to hear you, you're kind of stuck there, you're doing nothing, so there should be both ways in order to... for communication to take place. I have to want to say something and you have to want to hear something, and of course exchange information, you would want to say something to me in... as a response or not.

An: It's a matter of interest.

Professor: Ujum, it's a matter of interest. Well, I'm not going to go through all this, as it is, because I know that... this covers... so much, but I wanted to show you something else, well I'm showing off the... the landscapes which is part of my presentations. I suggest that if you have a chance, you watch this video by Chimamanda Adichie... uh... "The dangers of a single story". She talks... uh... about her personal experience with stories and her contact with literature in a way that is really compelling, so if you watch that video, I'm sure your minds will change, as a result. Uh... she's a writer, and she comes from Africa, and

she has lived in the United States, I will say no more so that you look at the video, "The danger of a single story."

Wil: Is that from T-E-D speeches?

Professor: Yeap, one of the TED speeches, yes. This one is a writer I've been... studying for a long time, I would say like around ten years now, I have read all of the things she has published. She is originally from Puerto Rico. Why did I choose her for... and... why have I studied her for so long? Because she comes from a Spanish speaking community, although, Puerto Rico's situation, political situation is kind of controversial, it's an associated state of the United States, but it's not really an American state. It belongs to America, to the United States somehow, but not completely, not quite, I mean, there are differences, in some cases, the Puerto Ricans enjoy... eh... American citizenship, but if they come to mainland, to... the... to the United States, they leave the island and they come to mainland, and they try to make a living as a normal... American citizen, they will find obstacles, they will say: 'well, you're American, but not that American. Not that much American.' There's a limit, you see? You may... work and become a very important person here, but you obviously won't become... uh... the boss in this company... and especially, especially if you're a woman. So... so there are troubles.

Wil: I tell you that text I'm seeing is very sad.

Professor: Aha, can you read it aloud for us?

Wil: Uh... "When I returned to Puerto Rico after living in New York for seven years, I was told I was no longer Puerto Rican because my Spanish was rusty, my gaze too direct, direct? my personality too assertive for a Puerto Rican woman and I refused to eat some of the traditional foods, like morcilla and tripe stew. I felt as Puerto Rican as when I left the island, but to those who had never left, I was contaminated by Americanisms and therefore, had become less of a Puerto Rican. Yet in the United States, my darkness and my accented speech, my frequent lapses into the confused silence between English and Spanish identified me as foreign, non- American. In writing the book I wanted

to get back to that feeling of Puertoricanness... uh... Puertoricanness... I had before... uh... I had before... I came here, I had before I came here, its title reflects who I was then, and asks who am I today?" Oh, that's so depressive!

Professor: Ujum. It's one of the three autobiographical novels she has written, I mean she has written a lot of novels, but three of them it's... her autobiographical trilogy, again, groups of three. Uh... This is, the first one, is called "When I was a Puerto Rican", "When I was a Puerto Rican" So, it means, who am I? That's the final question, who am I today? Identities are nomadic, they change, we are not the same people all the time. And we're not the same people, the same person in all contexts. Because there are multiple contexts, let me tell you, this is a recurrent model, that it's not static, it changes and there might be several contexts playing at the same time and you will have to reconcile those and try to manage yourself and try to get through all this and, and... and... communicate and make yourself visible. Which is after all what most... writers look for. They want to be heard. They want to be read. As Shakespeare said in some of the groups of his sonnets...umm... the main message is like: by writing, then I leave a legacy that people in the future could make reference to. So... as ... so long as I write about you, so long as this, you will live, like you will live forever if I write about you. I will live forever if I write and I let my voice be heard, you know, in a more permanent way. My talk is recorded today, if you keep it and then if someone transcribes it, I'm sure that it will stay to... for future occasions, or for future reference, well hopefully, that would be interesting, that would be great.

An: <Gabriela> Hernández is American and she may live in Puerto Rico, but in both places she's American, because that is a North American land, no?

Professor: Now, notice this, this woman's name if you look at the <picture> is Esmeralda Santiago, and you may find out a lot of information about her; she has become some sort of...canonical reading in high schools in some parts of the United States, in New York high schools, where she...

uh... lives, it is mandatory that some of her... uh... autobiographical work be read in high schools. So that's becoming... uh... quite interesting, obviously, there are certain parts of New York... uh... where there's a huge presence of Hispanic communities, not only Puerto Rican, but also Mexican... eh... Cuban... and these are like the three most dominant communities in that area. But, you may find, Venezuelans or Brazilians or people from the Caribbean, Jamaicans and all that, but the three... eh... groups... the three... eh... say minority groups that are becoming more and more important in New York are precisely Puerto Ricans, well J. Lo., she has been merchandised as the universal Puerto Rican, right? But she wasn't even born in Puerto Rico, her parents were, but she was born in the United States, still, the mass media has marketed her as Latina. Is she, really? See? This... this woman, Esmeralda Santiago... eh... left Puerto Rico, when she was thirteen, a very critical age in a person's development, you know, psychological and emotional development, and she was taken away from her native island and she was put into the Bronx, you know, where typically Puerto Ricans live, and she had to adapt, at that age, to speaking another language, behaving in a different way, she talks about interesting things, the language, the body language, the look... you know the eye contact, that American females, and Americans, in general, are more assertive when using... uh... visual contact... uh... women in Latin America are taught, in general terms, well I don't know Adriana's experience, but... uh... you don't point at people, they would tell you, when you are a little kid, especially women, and you don't look at people too much like too hard. My mother tells me that when she was a child, because she's visually impaired, she's myopic, so she doesn't see much. So she had to open her eyes very wide and try to focus and try to see something and she was always spanked by... by her parents because she was doing that, I mean, she was sitting on a bus and she was like <pause> and they would tell her <language switch> "¡muchacha no hagas eso! ¡Plah! <language switch> and she would be educated that way. Nobody in her family ever thought she needed glasses, and she never used glasses, and she's... she doesn't wear any glasses now, she's not used to it. My experience, however, because of her experience,

I was diagnosed very early, before I started reading and writing, by the age of three, I was wearing glasses. And they said, 'well that girl cannot see anything, she needs either surgery, or glasses' and then my mother, said 'no, no surgery, she's too young, glasses.' So, this is part of who I am, my glasses. That's why I am some sort of eccentric when I choose the frame for the glasses because that's my way... my statement to the world. Say 'm proud of using glasses, I'm proud of them. So I want to look the best and the most beautiful... uh...glasses I find and these for me, are beautiful, fantastic, bright red, I don't mind, they cover my make up? I don't care, this is my statement, as a person. This is who I am.

An: If you need to take a behavior, a particular behavior, this person, isn't that because of the... of society. Maybe she doesn't feel comfortable living in a new land, maybe in... in the way in the political way she's American.

Professor: Ujum. And she's marketed as American. Umm... In Puerto Rico her literary production is not considered canonical of Puerto Rico. It's not Puerto Rican literature. It's literature written by Puerto Ricans abroad. And that's different. I mean, she's not part of the national canon, but in the United States she's not an... an American writer. She's a Puerto Rican who lives in the States. So it's a... kind of identity that is hybrid, on the one hand, and on the other, she's neither here nor there, I mean she's in a kind of a limbo. Somehow.

An: But society does not consider her as American? Just as Puerto Rican? But Puerto Rico is a state of the United States, no?

Professor: Yeah, it is and it isn't.

Wil: It's a colony.

Professor: Ujum. It is and...

Will: hey became after the Spanish and the American war...

An: Is there a <...>?

Wil: sorry?

An: is there a <...> your job?

Wil: <...> I didn't like it.

Professor: So this... uh... extract that you find here is actually from the novel, you know, this is page 209, from... of the novel, "When I was Puerto Rican". Have a look, and... can anybody read it for us?

Al: "For me the person I was becoming when we left was erased and another one was created. The Puerto Rican 'Jibara'..."

Professor: Jibara

Wil: from jibaritos

Al : Right. "Who longed for the green quiet of a tropical afternoon was to become a hybrid who would never forgive the uprooting."

Professor: You see? There's a personal dilemma here, say who am I? Who am I becoming? Eh... some sense of nostalgia... umm... longing for who I was in the past, and some sort of... umm...

Wil: Some sort of... a sense of depressing

Professor: Yeah, some sort of depressing in a way, and I will show you an extract from... the same... the same book later on, and you'll see, she had to make a choice and she makes a kind of prologue at the beginning of her book ... "When I was Puerto Rican" that helped... explain her choices, as a person, her choices of identity. It's very interesting, anyway.

An: Maybe she's not <...> she writes with the right or the left hand and she's <...>

Wil: I think that she feels out of place, that's the point, she doesn't feel that she belongs anywhere now, because she has lost her own identity. She doesn't feel like Puerto Rican anymore but she's not accepted by the Americans either because of... because of her accent and she doesn't speak English perfectly, but she doesn't speak Spanish now as she did before, so... it might be... and also the... her behavior is being somehow is... affected by the American way, so that's why she feels out of place. That's why... a particular person <...> things very depressing.

Professor: Based on the little information from the <noise> context that you have, the very little information about the context that you have.

Wil: <voices overlapping> Yeah... because the idea of... I'm thinking of the idea and the purpose of what we're speaking here I think you can use literature and English and culture in order to help students to become very <...>, very cultured within their own culture, while at the same time keeping a balance know how to negotiate before other cultures in a... in the same footing, you know? Or something like that, so that's what we are looking for, you respect your own culture and your own values you don't think that anybody is better than you, than yours own stuff? Your own stuff? But also you expect the other ones... that is how they build <voices_ overlapping>

Al: There is something I was reading... uh... days ago. Uh... I don't remember the name of what the were talking about... the... name or the title, but there were two people talking about the < word Latinos> right? they were talking about the... their culture the inheritance, I mean, and they were arguing, because one of them said: 'For the Americans we need to be... we need to be... we have to be as... as American as... <...> American as possible, and for our culture we need to have... we need to be... let's say Venezuelan, let's say Cuban as possible, right? Because we need to move in those two paths, right? That's why, you know, the conclusion is for you...

Wil: Just to... when you're wrong <...> <laughter> That's it you don't, if you're a... something that is being criticized as very... very harsh right now it's the fact that <...> like somehow.. the clowns because they wearing the flag living there, you know the have <...> you don't need to do that to show you are a Venezuelan, what about when you were in here? Did you have that <...> mind to make a better <...> now you're the super Venezuelan hero, that's stupid from my point of view you should <...> anyway you go and know how to respect the laws any places you are and to <...> a human being, that's why I should...

Professor: What's normal in that society you are living in? See? What's normal in that society you're living in?

Uh... You are... when you visit the United States you notice that physical contact, with strangers it's a 'must no', you must not do it. Even in public transportation, it might be very crowded but you'd better take care not touch another person, you don't know, you will get into trouble, because personal space is very important. And there's a movie called Spanglish with Adam Sandler and... where the little girl is telling her mother, they're having an argument and then she said 'Not now, I need some space' the girl says, and the mother grabs... uh... her in the arm and gets her closer to her and says 'No distance between us!' 'No distance between us! We're not Americans!' So, 'no distance'. So... there's this conflict with <deixis> and like... the way we use our body in different societies, and we know that the... stereotype of Italians, speaking any language is that they would do this... they would do this <imitates Italian accent> and that's not really acceptable in other... in other societies, but that's something that characterizes Italians, but then you see someone like Robert De Niro, a very consolidated Hollywood star, celebrity, who... uh... has managed to control that, I mean part of his acting is that he looks... normal according to the... Americans standards, he's not like doing this <imitates Italian accent> you know, but then you find... uh... the main actor of the "Godfather"... uh... what was his name?

Wil: The main actor?

Professor: Eh...the main... uh... protagonist. Don Corleone, he wasn't American and... he was portraying a mafia... umm... boss...eh...

Wil: The Godfather.

Professor: Exactly, the Godfather. So he had to do those gestures, but he chose not to exaggerate in his performance, but his voice was very soft, you know 'we're in trouble, here' <imitates Don Corleone whispering> like that, so different performances, stereotypes, again.

An: That <competition> of the cultures, is really important because if you go to those places and you do not have your own identity you're going to <lose> and maybe that is happening in there. She... uh... she does not know how to

manage with that culture, but she's living in there, but she's trying to be like that. And that is not necessary.

Professor: Exactly, no... no assimilation, integration is one thing but assimilation is another, that's another issue, in... in literature, right? Look at the second extract, that's from another... uh... novel from the trilogy, the autobiographical trilogy, "the Turkish lover" in here...uh... Esmeralda is a youn... is an older woman, I mean she has... emancipated from her family and has gone out for college, but then she falls in love with a Turkish guy...much older guy... than... than... than she was. So here is... um... one of those... umm... eh... break through moments that we have in life. You know, when we try to establish some distance between our past history looking forward to living something different in the future, see? So here I will read it "The night before I left my mother, I wrote a letter, querida mami, I bega... it began. Querida, beloved, mami, I wrote on...uh... the same page as el hombre que yo amo, the man I love. I struggled with those words, because I wasn't certain they were true. Mami understood love, so I used the word and I hoped I meant it. El hombre que yo amo. Amo which in Spanish also means master. I didn't notice the irony." So, see? Playing, with language, but this time in a bilingual context... uh... she needs to explain to the English speaking reader this play of words. Uh... just imagine this extract... this translated for a Spanish audience, Spanish speaking audience. What elements would be there, and what elements would be left out? That's a question for all of you, but if Wil wants to answer, that's...that's fine. Translating literature is not easy. And it's part of the whole process of socio-cultural concerns. How to make literature accessible to different audiences, to different... eh... societies. How to make... uh... say literary works that have become canonical known to other audiences? How can we make African people know Shakespeare, Shakespeare is a classic in the English Speaking world... and most of the world over, I mean, in different parts you would even go to China and they would know who Shakespeare was. And they may know something about Shakespeare, they may have read something by Shakespeare, but if you go to a remote village in Africa and you want

them to know about King Lear or Romeo and Juliet, what adaptations would you have to make in order to fit in the context of reception?

Wil: I think that <...> with the kings <...>. They make you black <...> likewise <...>, so you might adapt the context, for example there's a... there was a translation made from a Spanish professional translator, for Platero, Platero I think it's the name, it's the book, and... into Chinese, okay? And then they wanted to talk about that someone was in mourn, because somebody died the *luto* and the topic was adaptation, okay? So the... uh... the color black in our... umm... culture for... mourning is okay, but not the Chinese, the Chinese <takes> the color white, it's white, so you need to make this... umm... cultural adaptation, in order to... umm... decide if you want to go to that way, or to do the <white> if you want to appeal to these... to these people's cultures, well you would do like that.

Professor: Because there's the context of production and the context of reception, so both are affected, somehow; both... have... can be changed.

An: If you may use historical moments... similar... uh... similar... of its creation... eh... you may get... eh... some benefit in the adaptation of the... of whatever you're going to <read>, for example, there she is writing... a... a piece of literature, no? Eh...that is for American people, but... eh... people in Puerto Rico is going to understand part of it, not the whole, and she's going to readapt, the... eh... North American culture... eh... to Puerto Rican culture.

Professor: Exactly, exactly. So, in here she is...uh... highlighting, the... her inexperience as a woman, in her interaction with other men, especially, well, previously in the novel, this is the very first page, but, later on in the novel...uh... she deals with the issue of an absent father, I mean, that her mother and her siblings and herself moved to the United States when she was thirteen, but her father stayed in Puerto Rico. So she had to deal with this new life without a father figure at that very crucial point in her life. So, what does she do? She looks for a substitute, an older man who would become... her lover.

Wil: Like her master. I <...> one. <Laughter>

Professor: Like a master. See? It happens a lot.

Ra: It happens here a lot.

Professor: It happens a lot.

Ra: Probably it happened because of what you explained the absent father <voices_ overlapping>

Professor: Well, I want to go to the pedagogical concerns that I mentioned before, I've mentioned... uh... research already, I based most of it on this beautiful work, I must say, I'm proud of this. Eh... I talked about some theories, I have shown some... texts... of course, the texts I have shown are limited, in the number of texts and the variety, because I'm biased towards certain things that are interesting for me. I'm interested in Caribbean... umm... writers, I'm interested in female Caribbean writers from different... eh... speaking communities, or discourse communities, not just from the Spanish speaking... uh... Caribbean countries, including Venezuela, but also from the French speaking communities, you know, the Francophonie, they call it, all these small islands and places where French is... uh... has an influence, and the English speaking countries of the Caribbean as well. So it's not just that, I'm interested in those communities, although I have found, that...uh... there are Dutch communities and some other... eh... discourse communities that we must consider the ABC islands, you know, Aruba, Bonaire and Curaçao, they're very near Venezuela, you know, you can easily go by boat and, you know by... ferry or something, in less than two hours or something. As close to us as Margarita. And we still don't know much about their culture. But we know that Felipe Pirela had a great career and he originally he came from one of these three islands, I don't remember which, and we know some of the tropical music we love comes from either Aruba, Bonaire or Curaçao, the ABC islands, but still we need to raise awareness, of where we are, and our interaction with other nations, other cultures. So that's why I talk about multiculturalism, diversity as a fundamental trait of society, so society is not a monolithic, static concept, it changes, it's dynamic,

it's enriched by diversity, variety, so we need to acknowledge that and make our students realize that, say, there's a variety, now that most of our students graduate and leave the country they need to be aware of this more than ever, like... as Wil said, while in Rome do as Romans do. Obviously that requires very strong personalities, awareness of who you are and how to behave in other contexts, right? Without forgetting our roots, I mean, our roots are our rules, fine, perfect. If we can take advantage of our roots and start selling arepas and create a store that specializes in selling arepas the Venezuelan way, and you become financially successful, an entrepreneur, fine, perfect, as long as it is, but if you try to impose your culture to others that's another story. If you let others impose their culture on you, that's another problem. So there should be some sort of balance, between who you are, where you came from, who're you gonna be, and who you are being at the moment you are living. Say, here, there, or nowhere.

Wil: Yeah...umm... I'd like to... to add that based on my own experience when I stayed in the States it's <...> different from the other ones, they would like to talk to you, share with you, talk, have fun with you, talk a lot because they want to know someone different. They're basically bored of the same thing, the same planet, the same people, the same...they're looking... they're in the pursuit of something different. So this is when... if you have a strong identity, and your own values, you can challenge other values, you can compare, but also you know who you are, and that's the most important thing. I'm a lone wolf, as some people say, I enjoy myself I don't believe... feel bad if I don't get accepted by a certain a community as long as I know who I am, I'm fine. People would appreciate that.

Professor: Know yourself.

An: They are not going to think you are a foolish because you want to be like them.

Wil: Yeah, you know, like humiliating yourself <...> <laughter>

Professor: There's a song by Sting that I love a lot and I play with... to my students in English I. An Englishman in New York. It says, the refrain, the chorus says "I'm a legal alien, I'm an Englishman in New York." And in some refrain it says: "Be yourself, no matter what they say" <singing> and it keeps going that...that way, you know, the spirit of the song is very multicultural, I would say, it's an Englishman, sharing the same linguistic code, English, but still there are cultural differences. Well things are done differently in England or the United Kingdom as they're done in the United States. United, United, but they're different, anyway. It's like... umm... you're travelling to Colombia, Ecuador, Peru, Chile, Argentina you know, Venezuelans are... the Venezuelan diaspora is spreading, like four hundred thousand people have moved to Colombia in the last five months. It's a humanitarian crisis, but are these people equipped with what is necessary to deal with a new culture, a new society? Where things get done differently? Where responsibility... and 'guabineo' is out of question? See? You cannot say things like: 'Oh no there was some trouble in the subway I couldn't arrive on time, maybe tomorrow...', but the next day you arrive later or you don't arrive at all, that can happen if you want to survive and you want to make a living in another country, and you're used to that.

Wil: Or keep forgetting stuff. Keep forgetting stuff.

Professor: Exactly, and *echándose de vivo*. That's the other thing.

Wil: *Viveza criolla*.

Professor: Yeah, *la tal viveza criolla que*, according to my husband, is *viveza pendeja*.

An: Batanero, profe, batanero.

Professor: Exactly. So, people who have been taken to prison because they're doing...umm... some corrupted actions in another country that get punished; here, I don't know, you take a kilo of harina PAN and you sell it at whatever price you want and nobody does anything about it. Go do that in Colombia, Ecuador or Peru or some other place, you will go to prison immediately, because you're speculating,

like... you're like taking advantage of people's needs, well over there they don't have that much need, anyway <voices_ overlapping>

Wil: Yeah, the <compulsion> of costumes of <paying> your services and taxes and all that, it's another issue.

Professor: I have... I am ashamed to share this, but... is worth commenting. I have a cousin, a male cousin, he's twenty two years old, he left Venezuela for Panama and while he was there he found no job, nothing to do because his job here, was to find dollars with National Guards and selling the dollars, and share the... you know, the... the profit. He said, 'I tried to do that in Panama and I couldn't', I said, 'Well, you were lucky you didn't go to prison, because that's something that you should not do, I mean, what were you thinking?' 'Well, that's normal here...' I said, 'forget about what's normal here. Try to understand what's normal in Panama and try to make a living there decently.'

Wil: This is also illegal in here. <Voices_ overlapping>.

Professor: But nobody does... <voices_ overlapping>.

Wil: What you said before it is a matter of survival <voices_ overlapping> <...> Now, if you get caught, if you get caught red-handed you would go to jail. That happened last... last week, to one entrepreneur recently.

Professor: Really?

Wil: Yeah! He is going to jail.

Professor: That would be the first that would be the first.

Wil: That's some sort of a scape goat, but...

Professor: So, a fundamental trait...

An: Professor, that happen... that happen anywhere, in the United States, there are many black native speakers trying to be white people. And they... they disgust themselves with that kind of attitude. If you <go thinking> that you are Venezuelan and you have a behavior as Venezuelan there and you respect the culture you're going to be fine, but if

you are there an American, but you want to behave as a... white people and you're black, that is part of... the beginning... a matter of... culture.

Ra: Or people or your education <voices_ overlapping>

Al: isn't Jews that work to describe those kind of people, are <...>

Professor: Ujum. Most definitely. So multiculturalism to... be aware of diversity, but there are two more concepts: pluri-culturalism, how each person's identity is the result of multiple experiences, obviously, we are... diverse within ourselves, we are different personas depending on where we are. Obviously my body language, the things I am talking about here are not the same things I talk about in my neighborhood, at home in Las Tejerías, it's a small neighborhood, most of the people are... eh... agricultures... and... they devote... the main activity is agriculture, anyway, but still there are some... uh... some sort of *malandros* over there whose language is very different. So I don't address my neighbors by their names, I don't even know what their names are, for me all of them are *maricas*, see? Eh... '*¡Marica dejaste la ventana abierta!*' '*¡Ah, sí gracias, marica!* That's the way we address each other. If I use something different they start looking at me like... I don't belong. See? So the first time I was like: '*Señora buenas tardes, disculpe, dejó la reja abierta de nuevo.*' She was looking at me: '*¿Y tú vives a mi... aquí, marica?*' I was like... yes '*okay, ¿entonces porque me estás diciendo y que señora? Más señora será tu abuela.*' So, okay, I learned my lesson, when in Rome, do as Romans do.

Wil: Do you call them *maricas* too now?

Professor: Yeah, I do, and I changed my language completely, and the way I... my clothing and everything.

Wil: Well that's a very rough situation <voices_ overlapping>

Professor: It has to be like that <voices_ overlapping> every time I go for the CLAP bag I have to dress certain way, without the shoes and anything, I am not '*La profesora de Caracas*'

Wil: Yes... you should be... that's another context, that's different, because it's political... ideas and the context. Well somehow I think we should fit our own ways <voices_ overlapping> without changing values and <...>

Professor: Obviously, but, anyway.

Wil: Some of them might hate you if you speak, you know, with this kind of... high register.

Professor: Of course <voices_ overlapping>.

An: They're going to <voices_ overlapping>

Wil: Yeah, yeah, you think am I <...>?

Al: 'Are you better than me, what's happening?'

Wil: Yeah, they would tell you, they would tell you. Don't you think it's better you're teacher <...> <laughter>

Professor: And there's one of these... street robbers, yeah, I used to call them that way, and they have... they have taken things away things from... almost every neighbor, but I'm untouchable. And they say: *'Esa es la profesora que escribió el libro de la colección boliviariana, esa la del inglés, y la tenemos aquí de vecina, ¡cuidado con ella no temas con ella ni con el pétalo de una rosa! Es pana. Es pana, es pana. Además es sencilla.'* <voices_ overlapping> They say that, so I'm kind of protected.

Wil: Somehow...

Professor: Somehow. I'm not completely safe, but I'm protected somehow. At least, by these people. Uh... final concept? Inter-culturalism, these are three related concepts, but there are differences. We raise awareness at the different levels, first, that there's diversity, second... that... ourselves are made of diversity and finally, that we communicate taking into consideration those... uh... diversity. See? So, it's not just, okay I recognize you're different, fine, but recognizing the fact that I'm also... umm... diverse, in my behavior, in my attitude in who I am. And that plays a role in communication, considering the other, and that make the other consider me, so this is a bi-directional sort of... way of dealing with this. Do these concepts apply when interpreting texts? Most definitely,

eh... if we... take... uh... a very hard look at the texts without the flexibility that is required, then we miss out meanings, we don't grow. Three functions of literature they say... uh... cultural growth, on the one hand, linguistic growth, and personal growth, right? So, these three aspects are affecting our lives, when we are in touch with literature, our culture expands, our understanding of cultural matters expands, somehow; uh...we grow as people, we understand things, we reflect on things that are of universal nature, you see? Those things that concern all of us as humans, but we also, improve our linguistic baggage, like... we are equipped with more words to describe reality, if our language is limited, that's the experiment in "Brave New World", I think, it is or "1984", I always confuse both, where language is manipulated somehow to shape people's minds, so one day, one country...is at war with the other, but the next day that never happened. You know, discourse changes to shape reality, so... that has happened here. Sometimes Colombia is the enemy, and on some other occasions we're brother and sister, it goes on like that. You know, political manipulation of language, to make us... to shape our perceptions of reality, and to shape the way... what we consider normal, or out of the norm, what we consider of universal interest or not... uh... what we consider acceptable in a given society in a given culture, in a given language. So, it is all the result of an interaction that is permeated by language. That's why students of literature are so wise, because then no language is innocent, no discourse is innocent. There's always something behind the scenes, behind the curtains. What are the implications? What is... umm... this woman, Esmeralda Santiago, telling me when she plays with the word "amo" as a verb and "amo" as master? I mean what is... what are the implications, what is she telling us? Uh...well, you may have different interpretations of it, depending on the context of reception.

Wil: Your schemata, your beliefs...

Ra: Your culture...

Professor: Your expectations, your background knowledge, your prejudices as well, see? Uh... I... personally I feel

uncomfortable reading... uh... queer, lesbian literature. I feel uncomfortable, because of my personal grounding on that, my perspective on that, say, well I'm okay, I respect it as multi-cultural, I acknowledge there is sexual diversity, that sexual diversity, but I don't tolerate it near me, I can't, it's something visceral, I can't. I simply can't. As long as the other person does not show, exhibit the behavior as if it's... she's proud of it, fine with me. Uh... they can do with their bodies whatever they want, as long as they don't show it as you know as a national flag, something to be proud of. I mean, that's something... that's a... personal choice for god's sake, I don't care, do I? Do whatever you want with your body, but don't bother me with your ideas, and don't make me think that that's glorious, it's glorious to be a lesbian, well for you fine, I'm happy for you but not for me.

Wil: You're not part of this, right?

Professor: But not for me, I'm not telling you it's glorious to be straight, I'm not saying that, it's just I live it, I experience it and you have your experience, fine. We're okay with that, that's it. That's my... as far as I'm concerned, anyway. I want to show you this... other slide. I show this in all my presentations, so that's why I always keep it. It's ... it updates the hour, imagine 12:42, and shows... uh... a number of images that belong to a stereotyped version of Venezuela, right? And here, two more thoughts by Albert Einstein, who I admire a lot, "If you can't explain it simply, you don't understand it well enough." This is a very complex set of concepts but if we try to make them a little simpler, we are arriving at some sort of understanding, I'm still working on that... uh... graphic... uh... representation, I still feel that there are certain things that need to be reshaped, but still, I'm working on that. And "The world will not be destroyed by those who do evil, but by those who watch them without doing anything." See? He's talking about Nazis in general and that extermination of the Holocaust, but it could be applied to anything, almost anything. We are even... say, more responsible if we let things happen and we don't do anything. We just watch people do whatever they want and we keep some distance. Unfortunately, we cannot keep

distance, we are within that circle of context, it's the way it is as long as we live we are in a context and we have to deal with it. That's all, there's no way of, evading or eluding responsibility. That's the way I see it. One more thought, this time by Mahatma Gandhi, it says... uh... "Be yourself the change you want to see in the world", again, an awareness of cultural concerns, cultural diversity, socio-cultural issues... will help us, will empower us to make changes, or to... uh... promote changes somehow in our society. Not just by means of language, language opens doors, but by the way we perceive the world, the way society behaves, the way society establishes a limit between what's normal and what's not normal, uh... dealing with universal issues, that fundamental question: 'who are we?', 'what are we doing here?', 'what's our purpose in this... on this planet, in this universe?', 'why us?', 'what's our responsibility?' you know, those huge questions that philosophers have dealt with... forever, you know... since... since ever since. One more thought by Einstein, obviously, I hope that... I hope that... you have had opened your minds today at something different "A mind open to new ideas will never go back to its original size." And we're not talking original size, we're talking about... knowledge... awareness, so, open to new ideas, open to new horizons, widening new horizons as the presentation... eh... the title of the presentation I used to you... that's a portable edition that I use for different purposes, and I'm so glad that Adriana invited me, and I said 'Okay, I have one more chance to use that presentation, yeah.' So that's... fascinating. That's it... umm... that's it. Well I don't have the dancing folklorical waltzes, but I do have... that. Thank you my friends for this dialog, and I hope you have more curiosity. Thank you.

[ANEXO D]

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA PROFESOR 2

FECHA: 12/06/2018

TIEMPO TOTAL DE GRABACIÓN: 1:08:03.5 MIN.

Entrevistadora: Audy, muchas gracias por la entrevista. Eh...quería... comenzar en tu caso, por que me hablaras un poco de tu experiencia como profesora de Enseñanza de la Literatura en inglés.

Profesora: Okay. Es una experiencia que comenzó ya hace unos catorce, quince años, con los cursos de metodología de la investigación en el área y luego se fue expandiendo hacia los otros cursos que forman la silueta de la maestría. Eh... fue un proceso que en principio fue un poco intimidante porque el nivel es distinto al de pregrado, no había... un precedente de eso. Había tenido la experiencia como estudiante de la maestría y sobre esa... experiencia yo armé mi primera propuesta de trabajo de Metodología de la Investigación con los estudiantes. Reconozco... ahorita que... comparando aquel momento con el actual, quizás yo me mostraba mucho más insegura, es natural que así fuese, y eh... aunque tenía las herramientas de conocimiento necesarias para dictar el curso, creo que... me... me faltaba mucha experiencia para manejar ciertas otras cosas que tienen más que ver no tanto con el contenido sino con el... la interacción con los participantes, ¿no? ese... casarse con el participante de alguna manera y... y... ganarlo a la experiencia de hacer investigación, que no es fácil, o sea, realmente yo sentí que me habían echado encima... un... un tremendo peso. Esté... tuve un grupo de participantes que fue muy receptivo, desde el principio, y... la mayoría de ellos culminaron la maestría, eso me dio a mi suficiente confianza como para seguir adelante, pero... eh... te puedo decir que... la experiencia con la enseñanza de la investigación en el área duró bastante... bastante tiempo,

creo que fue bueno que fuese así, yo estaba también en formación académica... eh... haciendo los pininos en el doctorado, en varios doctorados, de hecho yo me di cabezazos con varios programas, y eso me ayudó también a ganar... más confianza, más experiencia... mmm... más herramientas para poderlas compartir con los participantes, y hacer una distinción entre los alcances de un doctorado, los alcances de una maestría, qué se espera del estudiante que haga a cada... en cada nivel. Posteriormente comencé con la coordinación de la maestría y entonces eso también me... me permitió la posibilidad de asumir otros cursos, y ahí es donde comienzo, creo yo, a... a enseñar, en el ámbito real de la enseñanza de la literatura en inglés, ya no tanto investigación, sino en el área central, de lo que... de lo que va la maestría, ¿no? lo que es el eje... del conocimiento técnico de la materia, vamos decirlo así, eh... siempre sentí que al no tener la misma experiencia o su equivalente en pregrado, fue... por una parte fue una ventaja y por otra parte fue una desventaja. Te explico por qué. Fue una ventaja porque de alguna manera yo podía reinventarme dentro de la administración de esos cursos sin tener esa experiencia previa y sin tener ese... ese conocimiento de... el perfil de los estudiantes en pregrado y el perfil de los estudiantes en postgrado. Entonces, por una parte eso fue bueno como... un comienzo sin prejuicio, pero por otro lado, fue una desventaja porque... algunos de mis estudiantes habían sido egresados de nuestro programa de pregrado... y no conocía yo a cabalidad cuáles eran sus competencias o cuáles eran sus conocimientos previos, entonces, pisaba un poquito arenas movedizas allí.

Entrevistadora: ¿En qué se diferencia el perfil...? aparte de lo obvio, quiero decir, ¿en qué se diferencia el perfil del estudiante de inglés del perfil del estudiante de maestría, en este caso de la maestría en la Enseñanza de la Literatura en Inglés?

Profesora: Sí, eh... obvia diferencia es el nivel de conocimientos, o el nivel de manejo en el idioma, otra sus conocimientos en lo que tiene que ver del entorno cultural de producción de la lengua inglesa, lo que tiene que ver con los fenómenos y movimientos literarios... eh...

conocimientos de autores y de obras que el estudiante de postgrado tiene, que el estudiante de pregrado necesita adquirir. Ahí es una diferencia, un *gap* bien obvio, ¿no? Pero... de resto, creo que de alguna manera eh... el estudiante de postgrado, tiene algunos insumos que hacen el trabajo... un poco más fluido. No tenemos que... eh... esperar que nivelen sus... sus... competencias en el idioma o su manejo del idioma y podemos partir de alguna base previa, ¿no? Que conocen ¿no? sus preferencias también en cuanto a la lectura de la literatura; muchos de ellos ya conocen cuáles son sus debilidades y cuáles son sus fortalezas como lectores de literatura, eso también ayuda. Ayuda especialmente si el profesor promueve espacios para que se comparta esa información, si... si yo me suscribo solamente a... a dar a conocer una teoría, un enfoque para el análisis de la literatura o un movimiento o un autor, o un conjunto de obras y no exploro eso que el estudiante sabe y cómo lo sabe, que es aquello que el estudiante puede hacer y no puede hacer, entonces mi trabajo está incompleto. Y eso aplica no solo a esos cursos sino a cualquiera. Es un proceso que... forma parte de mi desarrollo como profesora durante toda estas... últimas dos décadas que me han hecho entender que a fin de cuentas el conocimiento de la asignatura es importante, pero no lo es todo. A nosotros se nos formó en el pregrado en una época donde se hacía mucho énfasis en lo tecnológico, ¿no? Éramos tecnólogos de la educación, entonces Estrategias y Recursos, eh... manejo de las diferentes estrategias de las diferentes... mmm... de los diferentes materiales didácticos, muy técnica la cuestión, pero muy poca reflexión sobre la materia, eso lo tuve que aprender yo a los... digamos a los... a los golpes, ¿no? por ensayo y error durante todos estos años.

Entrevistadora: Comprendo. Ese... ese participante de la maestría... de literatura en inglés que tenemos nosotros, de todas maneras tiene un perfil como profesor, o mejor dicho, tiene una formación como docente de... de... inglés. ¿Entonces hacia dónde, desde tu perspectiva, crees tú que se orienta la maestría en ese sentido?... Digamos... ¿hacia dónde se orienta mejor? ¿Cuál es el papel de la maestría en la formación del docente de lengua?

Profesora: Ujum. Esa es una pregunta bien interesante, porque de hecho ese es uno de los aspectos que exploramos en cursos como Problemática de la Enseñanza de la Literatura en Inglés en Venezuela...eh... ¿con qué se come esto, no? Es la gran pregunta ¿Qué tiene que ver una cosa con la otra?, oye hay mucho. Nosotros asumimos dentro del... del... de lo que es la programación de la maestría que la literatura es... eh... un insumo importante que nos puede ayudar a fortalecer la enseñanza del inglés ¿no? Es un recurso como muchos otros recursos. No lo hacemos el protagonista como el recurso, en general, dentro de lo que es el campo de la educación, pero sí dentro de nuestra parte especializada de la maestría, hacemos mucho énfasis en que haya conocimiento técnico de... eh... manejo de... tendencias literarias, obras... eh... épocas, autores... eh... modos de analizar el texto literario, modos de... de entender el texto literario. Eh... conocer los diferentes géneros, los diferentes tipos, etcétera ¿no? Eso es importante en la maestría, y a mi modo de ver, a veces pareciera eso ser a veces más importante que la docencia en... en... de la literatura en inglés. Es algo que yo he visto sobre todo en el papel. O sea, como la manera como fue organizado como fue planificada la maestría. En su momento, tuvo su valor y lo tiene, o sea, no... no... lo critico en ese sentido, me parece bien interesante que si alguien quiere hacer una maestría en el área es porque le interesa la literatura. Le interesa... es educador y necesita complementar y especializarse en algo más ¿no? Es como... el médico cirujano que decide ser oftalmólogo. Entonces, bueno conoce de medicina general lo que tiene que conocer, porque es un... cirujano, que puede, que conoce la anatomía humana, pero se especializa en aquello que le gusta y es lo mismo que sucede cuando alguien decide, bueno la maestría va ser en Enseñanza de la Literatura en Inglés, porque tengo una especial predilección por esto, me interesa, tengo curiosidad, o se me hace fácil leer esto, o de alguna manera yo trabajo con esto, me interesa hacerlo. Entonces es necesario que esté allí, eh... ese conocimiento ¿En qué le contribuye al estudiante? obviamente va a ampliar sus conocimientos dentro del área, va a profundizar también esos conocimientos, y... y con suerte... eh... va a tener una perspectiva más amplia, ¿no? más opciones a la hora de

ejercer su docencia, ya sea enseñando literatura como tal o enseñando inglés como lengua extranjera. O sea, va a tener ese... ese recurso a la mano, y muy bien pensado muy bien... digerido. Entonces eso.

Entrevistadora: Como profesora de pregrado tu experiencia ha sido esencialmente en la enseñanza del inglés... específicamente, en la parte de adquisición. Eh... ¿cómo sientes tú que... tu formación en el área de la literatura ha contribuido en tu trabajo en esos niveles, pues? En los que se supone que no está orientado a la literatura.

Profesora: De nuevo hay un... desde que comenzamos la maestría, existe esa inquietud por eh... reflexionar sobre cómo la literatura juega un papel importante dentro de la formación de un profesional en el área de lengua. Independientemente de; ese interés siempre ha estado allí, esa de alguna manera en mi praxis, a pesar de que esté dictando Inglés I que pareciera ser una cuestión muy cuesta arriba, dirían algunos, ¿no? Eh... los expertos te dicen que se necesita un cierto nivel umbral para poder entender el texto literario, pero todo tiene que ver con el texto que selecciones, y qué hagas con ese texto, y creo que la maestría, proporcionó en mi caso suficientes experiencias como para decidir sobre esto ¿no? hubo cursos específicamente pensados para... dilucidar este asunto, bueno ¿cómo hacemos con el nivel de dificultad y la complejidad del texto literario? O sea, ¿cómo lo... cómo nos paseamos por eso con el estudiante que está aprendiendo la lengua extranjera? ¿Y cómo nos paseamos con el tipo de tareas a seleccionar dependiendo del texto, también de la intencionalidad que tenga? Y veo que muchas de esas estrategias y muchas de esas prácticas que uno puede hacer con el texto literario, pueden muy bien adaptarse a otro tipo de texto. Y de hecho hay maneras de hacerlo comparadamente, es decir, un ejercicio sencillo muy experimental, es muy básico como por ejemplo, tomar un texto en prosa y colocarlo en verso. Físicamente como si se tratara de un poema y... eh... demostrar que de alguna manera el... la literatura no está hecha de una lengua distinta, ¿no? es el mismo lenguaje eh... estructurada manipulada, transformada... de alguna manera para crear un cierto efecto, un cierto efecto en el lector. Si yo tomo

una pequeña anotación, la coloco en... como en la forma de un poema y ya las expectativas del lector respecto al texto cambia, sus esquemas mentales cambian. Hay una... un despertar, una sensibilización frente a la forma del texto, cuando se hace la demostración de que efectivamente, el texto originalmente no estaba en verso, no estaba... no era no tenía la forma de un poema, sino que era un texto una anotación de una persona a otra que dejó pegada en la nevera, por decirte algo, ¿qué pasa? eh... de nuevo es el elemento de sorpresa en el estudiante 'oh yo leí esto creyendo que era un poema, y mentalmente pensé que era difícil, cuando lo veo en su forma original me doy cuenta que no es un texto normal y silvestre.' Son... pequeños casos, pequeños experimentos que uno puede hacer. Eh... yo tomo también otras formas de... de expresión, por ejemplo la música, yo me se muchas canciones y... y es inevitable que en el transcurso de una clase yo tenga que tararear alguna o... incluso puedo recordar una estrofa completa de una canción, con suerte, si la canción es demasiado vieja o es un clásico, a lo mejor la mayoría de los estudiantes la conoce, y hasta la corean conmigo. Entonces es una manera de mantenerse en contacto con manifestaciones culturales, que no necesariamente se suscriben al canon, ¿no? a lo canónico a los grandes dinosaurios congra...consagrados de... de la literatura. No estamos hablando de Shakespeare, ni estamos hablando de Hemingway, no estamos hablando de esos grandes nombres, ¿no? sino... de esas expresiones de cultura popular, ¿no? una canción, un rap, eh... hemos incluso... y digo hemos porque yo pongo también a mis estudiantes como protagonistas del asunto, en una ocasión yo les traje un video sobre... unos... unas... un asunto sobre pronunciación, y esto era un rap. Y eso les llamó mucho la atención, 'bueno construyamos un rap ahora sobre... ¿qué se yo? los sufijos, los prefijos, y con...' varias buenas ideas salieron, y de hecho se explotó ese talento, entonces esa sensibilidad hacia elementos que tienen que ver con ese... eh... deleite espiritual, que también es tan necesario, que no sea la enseñanza tan fría, tan mecánica, o tan formal, ¿no? en algunos momentos se puede relajar un poco. Y esas herramientas las da un espacio como esa maestría, que nos permite pensar en esas cosas, nos permite establecer... eh... analogías entre aquello que se hace con

el texto literario y lo canónico formal y qué se puede hacer con otros tipos de texto, que si bien no corresponden al canon, si... son manifestaciones culturales igual. Entonces, eso.

Entrevistadora: Bien, vamos a enfocarnos un poco más hacia la enseñanza de la literatura si se quiere... con mayúsculas, si lo quieres poner así, ¿no? En tu opinión ¿cuál es el rol del docente en el proceso de interpretación de un texto literario en clase?

Profesora: Umm...Esa es una buena pregunta yo me la hice durante todo el transcurso de mi trabajo de grado de la maestría, yo decía, pero bueno... yo exploré qué hacían los estudiantes para abordar un poema, y una historia corta; nunca escribí en el texto qué podría haber hecho el profesor mediando allí ¿no? en ese proceso. Eh... yo me hacía muchas veces la pregunta y... en muchas ocasiones lo comenté con mi tutora que es también tu tutora de la tesis doctoral y ella me decía 'no te metas con eso, que el asunto no es el profesor, el asunto es el estudiante' pero siempre me causó curiosidad pensar, eh... en qué medida o cómo podía mediar el profesor en ese proceso de interacción entre el lector y el texto, y bueno, precisamente el profesor está para eso, está... yo lo veo como un acompañante en ese viaje; como alguien que está a tu lado y te... y te ayuda a despejar algunas...algunas piedritas del camino, pero el camino lo tienes que recorrer tú, como lector. Claro, no puedes recorrer cualquier camino, yo puedo guiar sobre el camino que... al parecer puede llevarte a mejores resultados; no exento de dificultades por supuesto, porque todos tenemos limitantes en la comprensión de lectura, o tenemos limitantes por ejemplo, con el uso del idioma, o... cuestiones actitudinales, de que... bueno no me complace mucho leer esto pero tengo que hacerlo. Entonces, bueno, hasta en esos extremos, creo que el papel del profesor es bien importante como el acompañante allí, ¿no? Más un *coach* que un dictador que te diga cómo vas a leer el texto, ¿no? creo que ese es el proceso de descubrimiento tiene que hacerlo la propia persona, el propio lector.

Entrevistadora: ¿Y hasta qué punto puede influir... digamos las propias creencias, las propias interpretaciones del

profesor en ese proceso de construcción de la interpretación en clase?

Profesora: Muchísimo, muchísimo y creo que nosotros tenemos mucho poder en ese sentido y mucha responsabilidad como dice el tío de... de *Spiderman*, ¿no? Con mucho poder viene mucha responsabilidad. Y es fácil caer en la tentación de ofrecer nuestra propia interpretación del asunto antes de que el estudiante piense. Creo que... reconozco en mí que... tengo que estar muy alerta con eso y sin embargo muchas veces caigo en la tentación. Y es inevitable ¿no?... eh... trato conscientemente de que no, de detenerme, de no lanzarme de lleno a la interpretación sino esperar que... a través de cierta... proceso de inducción y de preguntas clave, el pregunteo llevar a la gente a que descubra la cuestión por sí misma. Pero a veces nos impacientamos, el proceso pareciera muy lento, en realidad desde la perspectiva del estudiante, los procesos son muy rápidos ¿no? entre la pregunta y la respuesta, pareciera que pasa muy poco tiempo, pero el profesor sentado enfrente piensa que va pasando una eternidad. Hay... esa... ese vamos a decirlo así en criollo, ese desmadre, pues entre el tiempo como lo percibe el profesor y el tiempo como lo percibe el estudiante, entonces estar atento a eso mientras además monitoreas el discurso de lo que estás diciendo en clase... no es tarea fácil, pero yo creo que sí se puede. No recuerdo hasta qué punto pude haber yo dejado hablar a los estudiantes con quienes interactué que observaste aquí en este... en esta aula. Eh... me sigo haciendo la pregunta y... me gustaría tener la experiencia de por lo menos escucharme en algún momento y ver... qué fue lo que lo que hice y hasta qué punto los dejé construir su propio aprendizaje. Uno dice unas cosas y resulta que a lo mejor hace otras.

Entrevistadora: Es posible, es posible. Y a veces en la pregunta pudiera también estar... digamos una...una... inducción hacia una manera de interpretar, ¿verdad?

Profesora: Así es, así es.

Entrevistadora: También eso... hay que... hay que tener cuidado ¿Cuál es el criterio que sigues para la selección de textos de una clase de literatura? En general, pero puedes

circunscribirte, por ejemplo a los que seleccionaste para la sesión que observé.

Profesora: Sí, eh... yo no hice una selección a propósito sino lo que hice fue recopilar material con el que yo he trabajado recientemente. Eh... reconozco que yo no tomé en consideración la audiencia, no me detuve a pensar qué le podía interesar a la audiencia, sino que hice una selección más bien personal, y... eso, me parece que también es válido, tiene... si... pero si lo hago así durante todo un curso, todas las sesiones, sería muy egoísta de mi parte, tendría entonces que considerar entonces los intereses de los participantes qué cosas... por cuáles cosas ellos sienten afinidad también, porque parte del proceso interactivo con el texto es algo de libertad en su selección. El profesor tiene un... una lista de cosas que puede ofrecerle al estudiante, pero también debe dejar cierto margen para que el estudiante seleccione otras cosas. Más si se trata de un estudiante de postgrado que tiene algunos conocimientos y tiene ya alguna experiencia de lectura en el área y que está anotado en esa maestría porque conoce algo de eso, no va a entrar allí con cero conocimientos, va a tener algo con qué. Habrá a quienes les guste mucho más la poesía y eso lo sé por ejemplo por An... que demuestra fehacientemente que lo suyo es la poesía. Algunos otros les da lo mismo lo que sea y otros bueno pues simplemente se resignan con lo que el profesor les coloca, es cuestión de personalidad de temperamento, a veces uno no los conoce totalmente pero se da cuenta. Eh... veo por ejemplo que... a... a Maizo cuando fue mi estudiante le gustaba mucho Oscar Wilde, por muchos motivos, y bueno eh... en algunos momentos pude yo complacer su preferencia por... por Dickens por... por... Oscar Wilde y otros autores. Sé que por ejemplo en uno de los cursos que es el seminario de Clásicos del cual estuvimos conversando hace poco, hay una selección de textos que a mi modo de ver pueden ser muy clásicos, pero son tan fastidiosos y tan cuesta arriba; leer Jayne Eire, es como preferible ver la película que leer el libro, por... por muy interesante que es y yo lo leo y me parece súper genial, pero no a todo el mundo le gusta ese tipo de lectura... lo que yo decía el contexto de recepción cambia mucho también. O sea, quién eres como

receptor, como lector va influir también sobre cómo lees el texto y qué tanto lo aprovechas. Entonces, eso. Yo hice una selección... basada en lo que he estado trabajando recientemente en materia de investigación y bueno, como a mí me gusta y... había poco tiempo de planificación yo dije bueno, este... esto es algo de lo que yo puedo hablar con confianza, de lo que... puedo proyectar...eh... mi conexión emocional con el asunto porque eso también es importante, no puedo hablar de una cosa que... con la que yo no sienta ninguna identificación. Entiendo que fue controversial mi selección porque la audiencia eran todos varones ¿no? y yo traje textos muy feministas, sin embargo ellos reaccionaron bien al asunto ¿no? Y vieron la intención. No... no se decantaron en polémica, tal vez por cuestiones de autoridad, respeto ahí hay otros... otro juego de cuestiones también, se dice, bueno es la única... es nuestra profesora, es la única dama dentro del grupo, además de ti que estabas observando, pero no estabas participando, y dicen, bueno nada un poco también de gentileza de caballeros, dejemos que la dama hable. Y bueno, esa fue la libertad que yo sentí ese día; hasta qué punto yo les di libertad a ellos para que hablaran, es debatible, hay que ver qué... qué pasó en realidad; pareciera por... por cómo se desenvolvió la actividad, pareciera que ellos tuvieron la oportunidad de... de expresarse, ¿no? de decir lo que lo que... lo que les pareció interesante, pero ¿de verdad es así? Habría que preguntarles.

Entrevistadora: Claro. Y... por ejemplo... eh.... para una clase diferente que no sea de maestría ¿qué criterios tienes principalmente en cuenta para seleccionar textos? ¿Los mismos que me mencionaste o hay algún elemento que también añadirías?

Profesora: Ahí habría que ver... eh... el... programa del curso, por eso yo te preguntaba ¿cuál es la temática? Por lo menos para tener una orientación, es decir, vamos a ver si esto que me está diciendo Adriana como temática, como eje temático me va a servir esto. Habría que ver el programa del curso, eh... el syllabus, los alcances de la asignatura, cuál es la temática que se aborda, cómo se hace, cuál es la intencionalidad del curso, dentro del plan de estudios. Y allí entonces tendría que tomarse la

decisión, consensuada con quienes administran la cátedra, yo no podría llegar a dar un curso... sin esos elementos, solamente por mi propio criterio 'ah bueno sí, esto me parece simpático' Me puede parecer, ¿pero de verdad le sirve al estudiante? ¿Tiene... eh... cumple con el fin para el cual fue diseñado el curso? ¿Cumple la finalidad por la cual ese curso fue incluido dentro del diseño del plan de estudios? Habría que ver eso a una mayor escala.

Entrevistadora: Claro, eso en cuanto a los cursos de literatura... eh... ¿también aplica lo mismo para los cursos de inglés, por ejemplo?

Profesora: Sí, definitivamente. Porque las veces que hemos incluido de alguna manera textos literarios, o hemos hecho uso de algunas de las características del lenguaje que se encuentra más evidente en la literatura, se ha tenido que hacer ese tipo de... de... decis... se han tomado esas decisiones también, se han discutido dentro del espacio de la cátedra. Y... hay posiciones muy diversas, en este momento, creo que es un momento privilegiado porque los tres que estamos en la cátedra de adquisición del idioma hemos tenido la experiencia de la maestría. Tan... Alexander tomó toda la escolaridad y lo que le faltó fue hacer el trabajo de grado. Tiene esa... esa formación, por lo menos. Eh... Alexis... también, y yo, también. Entonces podemos hablar el mismo idioma, y de alguna manera estamos un poco *biased* hacia eso, ¿no? y... cada vez que se plantea el caso de que... vamos a permitir que los estudiantes en su... lectura fuera de clase incorporen algún texto literario; les podemos sugerir algunos cuantos, de los cuales ellos seleccionen alguno, y ese sea el texto que ellos vayan leyendo de forma independiente. Eh... el nuevo diseño curricular nos permite hacer eso, esas actividades fuera de clase... Es muy grato, ver que... que hay opciones, y que los estudiantes quieren leer, y que a los estudiantes les gusta, es decir, bueno, tengo un conjunto de doce novelas que no han sido simplificadas para estudiantes, sino que son las novelas originales; de las cuales yo selecciono una y con esa trabajo todo el semestre, me doy golpes con ella y la voy procesando y voy aprendiendo de eso. Generalmente su escogencia y lo que me han dicho los estudiantes cuando... cuando han hecho el trabajo, dicen

bueno yo selecciono aquella novela que alguna vez yo he visto alguna película en castellano o una vez la he leído aunque sea un pedacito en castellano, que no voy tan perdido. Entonces me muestran ¿qué se yo? Eh... Tarzán de los Monos, 'bueno yo me pongo a leer eso porque he visto películas sobre Tarzán de los Monos, y descubro que el libro en realidad la historia... eh... no tiene mucho que ver con las adaptaciones cinematográficas y es gratamente sorprendente esto, y me... te dicen, me interesa, por ejemplo, es el proceso de como Tarzán aprende a hablar. Después... siendo un adulto prácticamente cuando lo encuentran ¿cómo es posible si no estuvo expuesto al... al lenguaje de otros humanos que llegara y pasara la pubertad y aun así pudiese lograr cierto nivel en el uso del idioma, no? Entonces, ¿de verdad eso es posible? la teoría lingüística dice una cosa. La teoría lingüística te dice que hay... que hay un umbral después del cual si no hay estímulo... eh... lingüístico es bastante difícil, sino imposible, que una persona aprenda a hablar ¿no? Sin embargo Tarzán llega a un nivel como un lord... bueno, ficción. Hasta qué punto es lingüísticamente correcto ya eso es otra cosa. Pero son esos descubrimientos que lo hacen muy interesante de verdad.

Entrevistadora: Ah... ¿cuáles fueron las estrategias empleadas por ti para lograr los objetivos que te propusiste en la clase que observé?

Profesora: Umm... eso fue bien interesante. Eh... mi objetivo principal fue sensibilizar al estudiante frente al hecho... literario dentro de un entorno socio- cultural. Y para ello, me apoyé en tres grandes segmentos que representé en la pizarra que fueron la parte teórica... nuestro interés como educadores y nuestro interés como investigadores, o sea me fui hacia esos tres vértices. Y... eh... jugué un poco con la teoría, un poco como para hacer una especie de torbellino de ideas con ellos, de que... vieran algunos elementos jugando parte ¿no? de... en el equipo, formando parte de ese equipo que yo llamé contexto. Entonces... eh... mi objetivo principal fue... eh... concientizar sobre eso, ¿no? despertar el interés en todas esas áreas. Resaltar que como maestrantes, como cursantes de maestría, prestar atención a esos tres elementos a la teoría, que es

lo que fundamenta el asunto, no es una maestría en educación, *per se*, es una maestría en educación, mención tal. Entonces, esa mención tal necesita ser abordada y estudiada a profundidad; la parte pedagógica porque es una maestría en educación, yo lo decía también en esa clase, y eh... una la... eh... el componente de investigación porque eso es lo que lo hace maestría. No es un curso cualquiera sobre apreciación literaria ni nada por el estilo. Mis otros objetivos un poco más subsidiarios fueron sensibilizar en torno a temas un poco... menos convencionales... eh... el tema que tiene que ver con las minorías... y... y esas minorías que emergen y que cada vez están tomando más prominencia en el ámbito cultural en general. Y cómo esas... esas manifestaciones en principio, sociales, se permea lo cultural y permean lo lingüístico. Espero yo haber... eh... resaltado eso suficientemente, aunque el tiempo fue muy limitado y yo me emocioné discutiendo más lo social que lo lingüístico o que lo literario, lo reconozco, creo haber creado esa... esa... esas bases para que ellos continúen haciendo trabajo en esa área si les interesa.

Entrevistadora: Eh... ¿Cuál fue... la relevancia o la pertinencia de los textos seleccionados para el desarrollo de esos objetivos? Creo que ya has hablado un poco de eso pero me gustaría que desarrollaras un poco más, sobre ese tema.

Profesora: Sí, el... hecho de escoger voces minoritarias, podría haber escogido... eh... otros autores, sin embargo, esos fueron los que tuve más accesible por cuestiones de tiempo, y que aunque no representan suficientemente mi punto, fueron un inicio, fueron como una pequeña píldora allí de... una pequeña introducción. Entonces, bueno, esto es una muestra de lo que podría ser, pero el campo es mucho más amplio. Eh... ¿me dices la pregunta de nuevo?

Entrevistadora: Sí... eh... ¿cuál fue la pertinencia de los textos seleccionados?

Profesora: La pertinencia...

Entrevistadora: Y relevancia también...

Profesora: Bueno, sí... eh... fueron pertinentes porque aunque yo traje extractos muy pequeños. Eh... ilustraron a mi modo de ver bien claro lo que yo quería apuntar. Hay manifestaciones contemporáneas de la literatura por parte de personas cuyas voces no hubiesen podido ser escuchadas antes. Eh... ¿cómo es que una latina tiene tanto éxito editorial en un país de habla inglesa siendo ella no nativa de la lengua de la lengua inglesa? eso... no se ve... no se habría visto mucho en otra época. Entonces es cómo los tiempos cambian, cómo la sociedad se va transformando y cómo sus estándares de lo que es... eh... aceptable como literatura y lo que no lo es van cambiando también. Esa idea de que... eh... todo esté situado geográfica y... e históricamente es algo que me parece importante resaltar, ¿no? y que creo haber mencionado durante la clase. Creo que los textos fueron relevantes por eso, por ser textos contemporáneos, por ser textos que representan a voces que de otro modo, en otra época, en otras circunstancias no hubiesen podido ni siquiera publicar. Y bueno, da una idea de cómo se va transformando la sociedad... eh... a medida que va pasando la historia, van pasando los años.

Entrevistadora: Ese... ese tema, o mejor dicho, el curso en general, ¿qué impacto piensas que tiene tú en la... en la formación del maestrante de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera? Porque esta es una maestría diferente, no es la de Enseñanza de Literatura sino en lengua extranjera, es un curso de literatura, pero dentro de esa maestría ¿cuál es el impacto de ese curso y de ese tema para ese tipo de estudiante?

Profesora: Bueno, fíjate que... yo... eh... inicié la clase desde la perspectiva de la pragmática. Porque entiendo que son maestrantes en el área de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, que están explorando este curso, que de paso es optativo... electivo... explorando los usos de la literatura dentro de su área de experticia que en este caso es la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera ¿Y por qué me apoyo yo en la teoría... en la pragmática? Porque tiene que ver mucho con la lengua en uso, la lengua en uso en contexto. Y situándolo... eh... como esa gran teoría que me abarcaba todo y que podía dar luces sobre su práctica como docentes también, nosotros como docentes en el área

de la adquisición de la lengua extranjera, nos enfocamos en esas... micro... eh... esos micro- elementos. Que si la pronunciación, la gramática, el vocabulario, la sintaxis, y muchas veces sino prestamos atención nos quedamos sólo allí. Nos quedamos sólo en el hecho de una correcta y apropiada pronunciación, un uso adecuado del vocabulario, un uso correcto de la gramática, una muy buena comprensión de lectura, una buena... eh... comprensión oral, una buena expresión oral y una buena expresión escrita, o sea, buscamos todo eso y es bastante, pero encima tenemos que también estar pendientes de... ir más allá, y contextualizar todo aquello, es decir, bueno a medida que el estudiante va adquiriendo esas herramientas lingüísticas que le son necesarias también sensibilizarlo en torno a su comunicación con los otros ¿no? y el entender que somos partes de diferentes... eh... comunidades discursivas. No con esas palabras pero sí que entiendan que hay contextos diferentes, ¿no? y que hay expectativas distintas de como interactuamos con una persona cuya lengua materna es distinta a la nuestra. Y esa sensibilización también... va en torno a cómo manejarse entre comunidades que comparten el mismo código lingüístico pero que... cuyo sustrato cultural es distinto, entonces, cómo... cómo interactúa una muchacha de... de Maturín, con una muchacha... con un muchacho de los Andes, la misma lengua, pero los códigos culturales son diferentes. O sea, siendo el oriental más extrovertido, el andino un poco más formal, aun siendo joven, es... son diferencias a las que hay que tener... prestar atención. No puedo llegar a una panadería en Mérida y decir 'dame un pan ahí', porque culturalmente no está bien visto. No es una conducta socialmente acordada, en esa comunidad. Entonces... ese... entender eso, es una competencia que necesita un profesor de lengua, un futuro profesor de lengua, sea en esta materna o extranjera, cualquiera que sea, francés, inglés, castellano, no importa, es algo... una competencia genérica, diría yo, y que... sería importante... creo que este curso de Lengua Literatura y Sociedad te da el espacio para que el profesor de Lengua Extranjera se deslastre un poco de... esos otros componentes que son bien importantes y que se sitúen desde otra... desde otro ángulo y digan 'caramba, tengo que prestar atención también a esto', prestar atención a que algunos de ellos están dando

clase en bachillerato y se consiguen con un libro de la.... del... del que promociona el gobierno, donde una de las lecciones es una niña que entra de llegando... llega del liceo a la casa, y lo primero que hace es saludar a la mamá y pedirle la bendición, ¿no? y la mamá le echa la bendición, y le dice *bless you* o *God bless you*. Y... pragmáticamente la comunicación pareciera muy normal, porque es lo que nosotros hacemos en nuestra cotidianidad aquí, pero cuando cambias el código lingüístico, el código lingüístico no sólo es el expresarte correctamente, sino expresarte socialmente en alguna manera socialmente aceptada. De manera que, un intercambio como ese, en un país de habla inglesa, en unos... con unos referentes culturales distintos, no tendría cabida, estaría fuera de lugar completamente, alguien que... supongamos que venga un profesor, un muchacho que da clase en bachillerato, pero que es oriundo de... ¿qué se yo? De... Michigan... puede pasar, y se encuentra con esa lección ¿Cómo... cómo puede abordar esa lección sin sentirse... que está como... fuera de contexto? Es decir, bueno ¿quién dice esto en verdad, en... inglés? Nadie, nadie. Y de hecho hay países latinoamericanos que comparten nuestra cultura donde no hay esa costumbre, de pedir la bendición. Donde los padres no... explícitamente no le dicen a los hijos Dios te bendiga, pero se coloca como una de las primeras lecciones en esa colección de libros. Eso plantea problemas que en un curso como Lengua, Literatura y Sociedad, pueden los estudiantes abordar. Y tienen las herramientas junto con su profesor o profesora, para abordarlo seriamente, no como una anécdota, sino desde el punto de vista teórico, una reflexión sería sobre el asunto. Porque hay teorías que... que nos hablan precisamente de esa relación entre el lenguaje y la cultura. Y cómo se aborda este asunto de la interculturalidad, la multiculturalidad, la... eh... todos estos asuntos, que... que son realmente relevantes para un profesor... que quiere hacer su cuestión bien.

Entrevistadora. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes, sobre todo de los estudiantes tanto de maestría como de pregrado de inglés hacia la literatura? Aquellos que no están por supuesto interesados en... o en teoría interesados en la literatura *per se*, sino que son

estudiantes de inglés o que son maestrantes de... de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera ¿cuál es su actitud?

Profesora: ¿Lo que yo he visto?... eh... bueno, hay actitudes muy variadas, y no son permanentes... no cam... ellas van cambiando. Puede pasar que... hay alguien que... de por sí, es un lector ávido... y... conoce y le interesa, y ese va a tener su actitud va a ser favorable hacia la inclusión del texto literario o hacia la incursión en alguno de los textos literarios. Habrá quienes no, habrá quienes tienen las herramientas del idioma, tienen suficiente... sofisticada... desarrollo de estrategias de lectura, pero que simplemente no les interesa, o lo hacen... como una tarea más, y probablemente su actitud no vaya a cambiar. Y habrá quienes tienen temor de sentir que... que a lo mejor no tienen acceso al texto, pero que con un poco de acompañamiento puede que venzan ese miedo y quizás puedan tener alguna actitud favorable hacia el texto. Eh... a diferencia de otros profesores que yo he conocido... antes... eh... no creo que... el hecho de que al estudiante le guste o no la literatura vaya a hacer alguna diferencia en cuanto a su... el posible nivel de comprensión que pueda lograr. Sí puede de repente marcar una diferencia en cuanto a lo que tiene que ver con este modelo de... los modelos que hemos discutido, los del desarrollo de tu... eh... bagaje cultural, por un lado, el desarrollo del lenguaje y el crecimiento personal, a lo mejor dos de esos tres extractos se van a quedar como cortos, a lo mejor solamente mejora lo lingüístico, o aumenta tu nivel de conocimientos en lo cultural, pero a lo mejor esta parte del desarrollo personal se queda un poco... el crecimiento personal se queda un poco... opacado, o no. Tal vez... eh... puedan pasar muchas cosas, o sea realmente la actitud del estudiante... en algunos casos puede que no sea permanente y... y... creo que la mediación del profesor puede jugar un papel importante allí; si el profesor demuestra que... que hay herramientas para abordar el texto y que ciertas dificultades que pueden producir temor, pueden ser superadas, de repente la actitud pueda ser favorable, luego. Eh... hice yo un experimento hace unos días con estudiantes del segundo semestre, leyendo uno de los

sonetos de Shakespeare, y... básicamente la técnica fue... eh... es este soneto de... eh... *My mistress eyes are nothing like the sun* y es un texto muy interesante porque... el hombre describe, la voz narrativa describe una mujer que... que pareciera no ser para nada atractiva, pero que sin embargo es el objeto de su... de su afecto, es el amor de su vida, entonces la técnica básicamente fue ir presentando el texto... eh... línea por línea y parafraseándolo, un poco para el entendimiento de ellos, y que... apreciaran, que de alguna manera una... una posible técnica es precisamente parafrasear en tus propias palabras lo que estás entendiendo, para ello usamos diccionarios... eh... monolingües, un poco también aproveché la ocasión 'vamos a desarrollar algunas estrategias del uso del diccionario.' Entonces, '¿qué te dice?, ¿qué significa esta palabra? Ajá pero esta palabra está en otra forma, es una derivada'... aprovechando un poco esa parte lingüística también, pero a su vez, haciéndolos que de esa manera induciéndolos a... a abordar el texto; inicialmente cuando vieron así '¿Shakespeare? ¡Ay no! ¿Pero cómo vamos a leer en el segundo semestre Shakespeare?' Yo 'bueno, sí se puede, sí se puede y ya vas a ver cómo se puede '. Eh... hicimos una síntesis en una forma de un cuadrito sobre las características de la... de la mujer ideal. Es decir, la mujer ideal en ese tipo de expresión literaria, pues entonces es una mujer muy bella, con un cierto tipo físico, con una manera de andar, con una manera de hablar... eh... hasta con una fragancia distinta, ¿no? Todo... toda una princesa, pero la mujer que me está describiendo este señor aquí, no es para nada parecida a esa princesa ideal, sin embargo es la mujer de su vida. Esa es la gran lección, cuando termina la... la lectura, les hago comentarios sobre cómo está organizado el texto; las primeras cuatro líneas que introducen la situación, las siguientes cuatro líneas que desarrollan un poco más el asunto, y las últimas dos que dan la conclusión. Cuando se dan cuenta de esa macroestructura, claro, yo no les digo 'esta es la macroestructura', sino que 'vean lo que pasó aquí' ¿no? aquí están presentando primero el asunto, luego me lo enredan un poquito más y al final la conclusión ¿cuál es la conclusión? Alguien dijo '¿no será como la moraleja?' yo bueno, la moraleja aplica a otro tipo de género literario,

pero sí es como la lección que uno saca de este asunto, ¿no? bueno no importa, esté... a través de esta comparación.... un poco exagerada, pues yo demuestro que igualito como sea, esta mujer yo la amo, entonces, muy romántico al fin. Cuando se dan cuenta de que lograron todo eso, por supuesto... yo... llevándolos de la mano, por decirlo así, eh... se vencen algunos miedos. Una persona que diga 'caramba me puedo ir contento hoy que leímos un soneto de Shakespeare en su idioma original.' Yo podría haberlo parafraseado, y traer una versión más simplificada, quizás una traducción, ¿por qué no? pero no era el propósito, el propósito mío era... vencer esa barrera, decir, bueno, no hay límites en lo que puedas leer en tanto que sepas qué hacer, lo que yo te decía antes, el texto puede ser muy difícil, pero ¿qué estrategias o que procedimientos vas a usar para abordar el texto?, es lo que marca la diferencia, ¿no? La lectura estratégica, y eso aplica a ese texto y a cualquiera, a cualquiera ¿Qué van a hacer ahora cuando vayan al laboratorio y vean un video? El apoyo visual es importante, porque la expresión corporal de la persona te puede decir mucho sobre la actitud de lo que está diciendo, a lo mejor no entiendes las palabras completas, pero sabes que la persona está enojada, entonces debe estar diciendo algo, o... expresando la razón por la cual está enojado, o... o por la cual está alegre, lo que sea.

Entrevistadora: ¿Cuál es el papel...? aunque suene un poco obvio, no pero ¿cuál es el papel del estudiante en el proceso de interpretación del texto literario en clase?

Profesor: Ujum. Mira, el estudiante tiene que estar involucrado en el asunto, tiene que estar... eh... casarse con el proceso de lectura; va a resistirse si tiene miedo, o si tenemos conocimientos del idioma o no conoce el tema o no le interesa; pero es cuestión también un poco del profesor seleccionar textos cuya experiencia sea más o menos universales. Aunque no se trate de un clásico, pero que sean textos que aborden de alguna manera... eh... un tema que pueda tocar la fibra del estudiante. O... si no toca su fibra emocional, por lo menos su curiosidad intelectual.

Entrevistadora: ¿Consideras que ese... eso se vio... reflejado en la clase que desarrollaste con... el miércoles pasado en la maestría?

Profesora: Sí, veo que sí porque pese a que... eran mujeres oprimidas... los muchachos pudieron... los muchachos digo yo, pudieron de alguna manera sentirse identificados con esa... esa privación de la voz, ese no poder ser visto, no poder ser escuchado, y... <ruido fuerte en el fondo> yo no lo abordé tanto como desde la perspectiva de la mujer oprimida, sino más bien me enfoqué más hacia las personas que emigran, y creo que por allí fueron mejor los tiros. Eh... empezaron a haber respuestas un poco más de feedback, cuando yo les hablaba de eso ¿quién eres tú una vez que te despegas de tu... lugar natal? ¿Quién eres tú cuando te vas del país? ¿Cómo te vuelves a ver a ti mismo? ¿Cómo te construyes a ti mismo? ¿Cómo sobrellevas ese cambio que hay en ti? por el cambio de ambiente, entonces ahí empezaron las respuestas. Era mi intención, mi intención no era... dar una conferencia feminista tampoco ¿no? y creo que no haber hecho mucho énfasis en eso sino más bien en la experiencia migratoria. Que en este caso la relata una mujer, pero la podía haber relatado un hombre también. De hecho... había considerado un pequeño poemita de un inmigrante polaco en Canadá, eh... donde el precisamente habla de que se siente... él se siente esquizofrénico, porque de día es una persona, es un académico universitario, que va a la universidad, habla en inglés, porque está en la parte inglesa de Canadá, y se desenvuelve en ese medio como el catedrático que es... y en la noche llega solito a su casa a escribir poemas en... en... polaco. Entonces esa... esa diferenciación entre quién es la persona privada y la persona y quién es <at the core> y quién es en el mundo exterior, le hace sentirse esquizofrénico. Entonces una buena metáfora para empezar, desafortunadamente yo no... no localicé el poema a tiempo, pero podría haber sido también una demostración de lo que la experiencia del emigrante, la persona que se separa de su tierra patria, que es universal. Es un asunto que les compete a hombres y a mujeres, a cualquiera.

Entrevistadora: Entiendo. ¿Cómo definirías la literatura?

Profesora: <risas> ¿Cómo defino la literatura? A mí me gusta la definición de ustedes, y es realmente eh... es la que... la que corresponde, y ustedes dieron muy buenos argumentos para eso; o sea, la literatura como un... un... la expresión... verbal... de una... idea que está situada en un... lugar en un tiempo determinado, que trasciende esas fronteras y que tiene una... una finalidad estética, también. Esa finalidad estética... puede variar de acuerdo al contexto de recepción, pero a fin de cuentas lo que se busca es eso, ¿no? Ese... ese regocijo también espiritual, de la persona, no solamente una reflexión intelectual, para eso existe el ensayo, para eso existen los escritos académicos, que hay montones, pero que... ¿qué es lo que marca la diferencia? Ese proceso de reflexión, pero que también toca tu alma. Eh... busca explorar en tu ser más interno y busca justificar quién eres ¿por qué estamos aquí? Básicamente eso.

Entrevistadora: Vuelvo con una pregunta, pero es necesario reiterarla, ¿cuál es la relevancia de la literatura en la formación del docente de inglés?

Profesora: Ujum. Yo diría que la literatura es relevante en la formación de cualquier profesional, y a eso me remito a que hay programas de formación de médicos donde se... hay seminarios de poesía, por ejemplo; ¿por qué? Porque el ser humano necesita... eh... refugiarse también en su espiritualidad, no puede quedarse en lo meramente técnico-académico, sino que también tiene que cultivar su espíritu, y me parece que la literatura contribuye a eso. Y cuando se maneja con... con sensibilidad, y cuando se crea un buen ambiente de... de... trabajo, eso contribuye a que la persona quiera o no, va a cambiar; va a ser una mejor persona, espero yo, va a poder experimentar eh... con su imaginación, escenarios que van desde lo más horrendo, lo más criminal lo más sanguinario hasta lo más sublime. Y eso no lo puede vivir uno así fácilmente, o sea, lo puedes vivir a través de la literatura, lo puedes vivir de otra manera. Puedes explorar mundos imaginarios con los cuales tú no vas a tener nunca contacto real, pero... pero tu imaginación te va a ayudar a llegar a esos lugares. Eh... vas a llegar a Narnia, vas a... a explorar el universo de Harry Potter, ¿no? el universo de la magia; vas a poder

esté... no se... eh... conocer otros escenarios como los que te plantea la literatura como 1984 como *Brave New World*, y tú dices oye, qué puede pasar en el ser humano. Eh... ese constante pensar que a nosotros nos caracteriza, y que esa inquietud que siempre tenemos de querer saber ¿cuál es el significado de nosotros aquí? Entonces, la filosofía te lo da, pero la filosofía es muy seca. Lo hace de una manera muy intelectual, no lo hace de una manera afectiva. No lo hace con la emocionalidad, con lo visceral, no te asusta, no te... no te enoja, no te alegra, no te hace llorar; entonces, la literatura hace eso. Por supuesto los medios de comunicación actualmente te ayudan en eso también, los medios audiovisuales influyen muchísimo, el cine... umm... la música, pero esas dos cosas sin la literatura... ¿de qué está hecho la cinematografía?, pues precisamente viene de ese mundo imaginario, creado... eh... ya por el ser humano para el ser humano, durante mucho tiempo, entonces, ya hemos jugado bastante con la imaginación, desde... la antigüedad, desde que Homero pasaba de pueblo en pueblo o quién fuera que fuera Homero, no se sabe quién era por fin. Iba de pueblo en pueblo echando el cuento de... de Odiseo y echando el cuento de la Iliada y de la guerra y de la cuestión; nosotros narramos desde que nacemos; entonces ese... ese narrar nos permite también soñar, nos permite también jugar con las palabras, jugar con el lenguaje, por propósitos estéticos, nuevamente la palabra estética que ustedes colocaron en su definición que es tan... tan necesaria; entonces no podemos dejar de ser seres humanos que sentimos y eso nos ayuda. Es la manera que yo lo veo.

Entrevistadora: ¿Y cuál es el papel de la literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera?

Profesora: Umm. Mucho... es muy importante porque ahí tienes una muestra auténtica del lenguaje, una muestra de cómo un escritor... captó el lenguaje, cómo lo usó, cómo lo resaltó, cómo lo manipuló, cómo lo colocó allí. Y nos permite explorar el lenguaje más a profundidad. Un texto un poco más plano, un poco más directo, texto expositivo, por ejemplo, nos da pistas, nos ayuda a incrementar vocabulario y a la sintaxis a consolidar, pero la literatura como el uso tal... predominantemente creativo de la lengua, nos permite jugar, y nos exige hacerlo. Leer a

Borges en castellano no es fácil, leer a Cortázar en castellano no es fácil, sólo... se necesita tener un buen dominio del idioma y curiosidad, mucha cultura general. Eh.... muchas ganas de entrar en ese compromiso, en ese juego de... del escritor, decir, bueno, este juego que me estás planteando que parece una adivinanza, un rompecabezas... quiero resolverlo, y por eso la Rayuela se llama la Rayuela, un rompecabezas, básicamente... eh... que tú lo armas como tú creas necesario. Hay quienes tendrán una mejor o mayor comprensión del texto, lo aprovecharán más que otros, pero ya esa es una cuestión una experiencia individual, pero definitivamente sin el texto literario no habría esa exigencia para el lector. Eh... a mí me tocó leer una novela horrible llamada ¡Absalom, Absalom!, con la cual yo me enfurecí mucho con Ali Rondón en su momento. Eh... él nos la mandó a leer y de paso nos dio como dos semanas para leerla. Y yo cuando comencé a leer aquello tan horrendo... yo entendía las palabras, pero yo decía, 'pero es que esto no tiene ni pie ni cabeza', entonces, él me dice: '¡exacto! Es como leer Cien Años de Soledad, es como leer la Rayuela y es como leer a... a... a Borges', porque el autor de ¡Absalom, Absalom!, es Faulkner... esté... fue influencia de esta gente, de todo el movimiento del boom literario de Latinoamérica de los 70, entonces fue... Faulkner fue importante, okay, '¿pero teníamos que leer ¡Absalom, Absalom!? ¿No podía haber otra novela?' 'No es que esa es LA novela'. Y a toda esta me lo decía a toda risa ¿no? muerto de risa, '¡yo estoy brava contigo como me vas a mandar a leer aquella cosa tan horrible!' y se reía, se le salían las lágrimas de la risa. Entonces, para mí fue una experiencia penosa, para otros de mis compañeros fue <...> el disfrutó aquello porque eso fue para él el paraíso terrenal, pero definitivamente yo paso... eh... sí la leí, no la... exploté lo suficiente, a lo mejor ahorita la retomo y quizás mi impresión cambie: '¡Ah mira después de todo no era tan borrascosa', es cuestión también de madurez de la persona, como lector. En aquel momento yo no estaba preparada para leer eso. Y no... quise leerlo. Es la otra cosa de la actitud que tú preguntabas.

Entrevistadora: Ujum. Sí ¿Hacia dónde crees tú que debería ir la enseñanza de la literatura en inglés aquí en la UPEL? ¿O en el IPC, más concretamente?

Profesora: Sí, en algún momento te hablé de lo que hacíamos nosotros en la cátedra de adquisición del idioma. Creo que ahora... entendemos mejor que necesitamos ampliar nuestro abanico de recursos. Y que no sólo se trata de lo tecnológico sino que también tenemos que apoyarnos en materia con sustancia ¿no? y creo que la literatura tiene que seguir jugando un papel importante. Eh... no solamente como análisis literario sino como parte de las muchas cosas que podemos leer, y de los muchos elementos que podemos... usar para... para... para ampliar nuestros conocimientos del lenguaje; usar canciones de niños, para practicar la pronunciación ¿por qué no? lo hacemos con nuestros niños en castellano, ¿por qué no lo hacemos en inglés? Eh... poemas, trabalenguas, canciones, ¿por qué no? Ampliar un poco nuestro concepto de literatura no la literatura con L mayúscula sino la literatura con l minúscula las literaturas o... eh... dentro de un ámbito más de los estudios culturales... y ampliar el horizonte, crear otras condiciones, pero sí, creo que sigue siendo importante, para... para la formación del profesor, no para... no solamente de inglés, te vuelvo a reiterar, sino de cualquier profesional. Entonces yo he conocido... médicos muy especializados ¿qué se yo? un médico italiano, especializado en formación... en esta cuestión de... vías digestivas, y que el hombre es un poeta, parte de su formación académica en Italia en el área de gastroenterología incluyó seminarios... de literatura, y de ahí le quedó el gusto, entonces... combina... he conocido médicos que son también ejecutantes de algún instrumento musical y que tienen esa inquietud, por otra cosa distinta a la miseria de la enfermedad humana, ¿no? esté... decir, bueno, y cuando se les pregunta 'oye pero, tu afición por la música te consume mucho tiempo, o sea dedicarse a tocar piano, es una carrera que debe comenzar muy temprano en la vida, pero también combinada con medicina que es tan exigente, con las guardias, las operaciones...' dice 'sí pero es que si yo no tengo eso, si yo no tengo el piano no puedo soportar tanta enfermedad, tanto sufrimiento de las

personas ¿no? Eso me compensa a mí por es... eh... yo encuentro las personas en su peor situación, entonces esas imágenes se le quedan a uno, sí si no uso el piano como catarsis, entonces yo me muero', lo dicen en esos términos, es muy interesante que te lo dicen, científicos, muy destacados que digan esas cosas. Entonces, lo espiritual no está alejado del asunto.

Entrevistadora: Bueno Audy, muchas gracias, para terminar me gustaría que resumieras, por favor... eh... tu desarrollo profesional, es decir, háblame brevemente de... cuántos años tienes en la docencia, en qué cátedras te has desempeñado, un poco para dar cierre... y también háblame de tu exp...ya me hablaste de tu experiencia en la maestría, mentira, pero si dame un resumen de tu perfil académico-profesional.

Profesora: Bueno, en principio... eh... te puedo decir que... eh... yo había escogido para mi pregrado, estudiar Ingeniería Informática, Ingeniería en Computación, Ingeniería de la comunicación... en la Simón Bolívar. Eh... fue una buena decisión en su momento, creía yo, a pesar de que las pruebas de... de vocación en la... en el liceo donde estudiaba, me mostraba más hacia el lado humanístico. Y de hecho el director del colegio habló conmigo al respecto, él me dice 'todas las... las pruebas vocacionales y de aptitudes y todo esto, me apuntan hacia la docencia' y yo decía que no. No me desagradaba la idea, pero yo decía, 'pero, no tiene lógica... eh... yo tengo una formación... en la que me he interesado más los números, la cuantificación, la ciencia...' él me dice, 'bueno, pero es que la educación también es una ciencia, y es un arte. Y tú tienes... inclinación hacia eso y vocación para eso y aptitudes para eso, deberías considerarlo.' Yo no presté atención, yo me inscribí en la... pasé las pruebas de admisión en la Simón Bolívar, entré en la Simón Bolívar, pasé dos, tres trimestre allí, casi un año... eh... finalizando el tercer trimestre me di cuenta de que algo me faltaba, pensé esto... esto... esto es puro número y esto es pura computación y esto... ya va aquí me falta algo, yo sentía que... una parte de mí se estaba perdiendo, que si en bachillerato que es una formación más holística, la tenía. Yo decía oye ¿pero qué será eso que me está faltando? Empecé a darme cuenta

de que mis cancioncitas en inglés... ¿verdad?... el libro de inglés... eh... la novelita en inglés... el programa en inglés, el curso de la BBC de Londres de los disquitos de vinil que tenía en la casa en inglés, yo digo bueno, pero aquí pasa algo, ¿no? Aquí como que el Padre <...> tenía razón. Empiezo a explorar otras opciones y yo digo, bueno, está bien, docencia, y después yo digo, bueno sí yo tengo nociones para eso, desde la primaria, siempre... los compañeritos me buscaron para que les enseñara cosas; los compañeritos que tenía en la mesa, los enseñé a leer y a escribir, ¿por qué no? se me da fácil, y de hecho me ganaba la vida dando algunas clases particulares, de lo... de lo que fuera, tareas dirigidas... de lo que fuera; y yo digo: 'bueno vamos a darle forma a esto. Vamos a formalizarlo con un título como debe ser de profesora, y bueno vamos a darle, bueno como profesora y bueno vamos a darle de matemática o como profesora de lengua. Ah ¿pero de castellano? <Gesto> de inglés, bueno no, el inglés fue fácil para mí' ¡Fácil para mí, claro! Cuando llego a estudiar aquí, me doy cuenta de que... no era tan fácil, pero me agradó que no fuera tan fácil, o sea fue... todo un desafío, bueno y la formación académica fue esa como profesora de Lengua Extranjera, mención Inglés, así dice el título... eh... recién graduada, una de las profesoras de literatura, Heather Minford, jefa de la Cátedra, me dice: 'estamos abriendo una nueva cohorte de maestría en la Enseñanza de la Literatura en Inglés', entonces yo digo, 'bueno, está bien ¿qué hay que hacer?' me dice, 'sí pero bueno, no para este año sino para el próximo, yo okay espero, no hay problema.' Pasó el año, comencé a hacer esa maestría acá entre tanto, antes de mi graduación, yo había comenzado a trabajar en el CVA de las Mercedes, entonces... eh... eso me permitió a mí interactuar con gente que hablaba inglés como primera lengua, gente que tenía un dominio mejor que el mío en inglés y un poco, pulir, ganar confianza, en el inglés que había aprendido aquí. Me pasaron cosas comiquísimas en mi empleo en los primeros días, algo así como que tú vas a la oficina principal a intercambiar un marcador, porque se le hubiese terminado la tinta, te lo... entregabas el viejo y te daban uno nuevo, esa era la política, ¿no? De ellos... y mi supervisor académico estaba hablando por teléfono, en ese

momento, y no me podía atender, era obvio, ¿no? por el contexto, yo debía haber sido más sagaz al respecto, luego me dice '*be my guest*', *be my guest* y me señala la gaveta, yo no... No estaba muy segura de que era lo que me estaba diciendo, o sea yo entendía *be my guest*, la expresión, lo que significa y todo esto, pero en ese contexto yo no... no pude inferir, no tenía esa sagacidad para hacerlo; porque falló el componente pragmático en mi formación en el pregrado, o sea la formación fue más orientada hacia lo lingüístico y menos a lo pragmático, por supuesto expresiones como esa se me iban a pasar, no iba a entender de qué se trataban. Y él me lo tuvo que decir en castellano: '*¡agárralo tú misma!*' Yo: '*Ah okay, lo que él me quiso decir fue esto.*' Y después analizando la cuestión, no lo pasé por alto y le pregunto: '*¿sabes qué ahora cuando vine te interrumpí y tal y no sé qué...?*' '*sí pero es que te quedaste parada ahí... como que... te quedaste paralizada*' y yo: '*bueno, porque no tenía muy claro que era lo que me estabas diciendo.*' '*¡Ah okay! ¿Y qué fue lo que te dije?*' '*Be my guest*', '*bueno, be my guest,*' '*sí bueno, pero ¿qué significa en ese contexto? ¿Significa que yo tenía libertad de tomar el marcador por mí misma?*' '*¡Claro! ¿No sabías eso?*' Y yo digo, '*No, no lo sabía.*' Cosas como esa, ¿no?... eh... que te ayudan a ser mejor profesor también. Después de la formación en... en el postgrado, vimos todo un período en el que continué mi experiencia en el CVA de las Mercedes; luego a un concurso y... quedo acá, en la Cátedra de Adquisición de la Lengua, Inglés, o sea que yo digo bueno, estoy navegando en mi propio océano...

Entrevistadora: ¿Eso fue en qué año?

Profesora: Noventa y siete; noventa y siete. Desde entonces yo trabajo acá, no he tenido otro... otro empleo, me he dedicado a esto, pero en cuanto a formación académica sí he hecho todo un recorrido. Yo me di varios tropezones con varios programas de doctorado, hasta que conseguí el que... mejor se adaptó a mi... a mi... temperamento, y a los intereses que tenía, alimentados por una profesora de historia que ya está jubilada... eh... que fue coordinadora de mesa en uno de los tantos eventos donde yo fui a hacer mi primera ponencia. Eh... invitada por ella, por cierto, nosotros habíamos estado en un taller sobre escritura de artículos

académicos y ella me preguntó: '¿y qué haces tú?' Y yo: 'bueno, yo... soy magíster en literatura y no sé qué más' y todo eso ¿no? Me dice: '¿por qué tú no haces un artículo sobre esas cosas, esos trabajos que tú hiciste en la maestría?' Y yo digo: '¡Ay! ¿Un artículo?' Salió uno sobre el caribe, por cierto, de dos autores uno de una obra de teatro otro de un cuento corto. Ella los leyó, le gustó el tema porque... precisamente su área de historia tiene que ver con la diáspora caribeña, sobre la traída... de la trata de esclavos, desde África hasta... hasta... el Caribe, y me dice: '¿por qué no le agregamos otras cosas?' Y entonces empezó a sugerir cosas, y yo digo: '¡Ah, pero es que esto... tiene con qué!' Presentamos la ponencia, y a partir de allí... eh... otra persona, otro profesor del Doctorado en Cultura me dice: '¿por qué tú no te metes en el Doctorado en Cultura? Eso... esas cosas de las que tú hablas me parecen interesantes.' '¿Doctorado en Cultura?' yo decía dentro de mí: 'bueno pero no es un doctorado que tiene que ver con lengua, ni con la educación,' entonces me dice: 'salte de ese esquema de profesora de Inglés, tú piensa en lo cultural, la lengua es manifestación de cultura.' Doctorado en cultura del 2006 hasta el 2011. Allí obtengo el grado académico, pero... eh... anteriormente, yo creía que iba a ser Doctora en Estudios del Discurso, en la UCV, yo creía que iba a ser Doctora en Ciencias Sociales en la UCV, yo creía que iba a ser Doctora en Educación aquí en el Pedagógico. Hice todos esos tropiezos para darme cuenta que por ahí no iban las cosas, y me alegro de que haya sido así... eh... en realidad... fue interesante. Luego vino un pequeño trabajo post doctoral por ahí, que... se fue hacia otro tipo de cultura, la cyber cultura, ¿no? La cultura del... visitante digital ¿no? digamos más... no digamos tanto inmigrante digital, ya nosotros no somos inmigrantes digitales, no nacimos con la cultura digital... nosotros somos visitantes. No somos residentes todavía. El residente nació allí, y bueno, ha estado allí siempre, nosotros estamos en ese proceso, apropiándonos cada vez más del asunto. Y el trabajo postdoctoral tenía que ver con eso, con esa... ese cambio que tiene que haber en el visitante... digital esta generación previa... para que nos podamos insertar y empoderarnos a esa tecnología. Y usarla mejor para nuestro mejor provecho ¿no? transformarlo...

por ahí fue la cosa. Y ahorita me estoy yendo más por el campo gerencial, entonces, me metí en una especialización en Gerencia General... y entonces voy por un doctorado en Ciencias Administrativas, y un postgrado en ¿cómo se llama la otra cosa? relaciones laborales y relaciones industriales. Un poco de expandir un poco la cosa, pero ¿por qué? A mí no me interesa tanto la administración, a mí me interesa lo cultural, lo cultural dentro de la organización. Y... tú yo hemos sido coordinadoras de maestrías, pero en algún momento, ahora tú eres coordinadora del programa de pregrado... tu trabajo es bastante académico pero involucra... manejar personas y procesos. En la medida que uno entienda mejor eso, haces mejor tu trabajo. Entonces... me he orientado hacia esa área en la curiosidad de explorarme más a mí misma y ayudarme a mejorar... mi *communication skills* que... que reconozco que no son los mejores en mi trato con el cotidiano, y explotar mejor el potencial de liderazgo que yo pudiese haber tenido en una etapa más temprana de mi carrera, ¿no? Ya no tanto ahorita ¿no? Pero entender eso me tomó tiempo y necesité estudiarlo, no nació conmigo. Y ahí está.

Entrevistadora: Bueno... muchas gracias. De verdad, que fue una entrevista bastante... rica

[ANEXO E]

TRANSCRIPCIÓN TERCERA CLASE OBSERVADA

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL CURSO: INTRODUCCIÓN A LA LITERATURA Y CULTURA DE LOS PAÍSES DEL MUNDO DE HABLA INGLESA

PERÍODO: 2018-I

NÚMERO TOTAL DE ESTUDIANTES ASISTENTES: 13

TIEMPO TOTAL DE GRABACIÓN: 1:48:04 MINUTOS.

TEMA DESARROLLADO: INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DEL TEXTO POÉTICO. LOS EFECTOS DE LA COLONIZACIÓN.

ESTRATEGIA DE INTERACCIÓN: CLASE ACTIVA BAJO EL FORMATO DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS CON INTERVENCIONES MÁS LARGAS DEL PROFESOR PARA ACLARAR DUDAS, CORREGIR INFORMACIÓN, EXPLICAR CONCEPTOS.

Professor: Okay, hello everybody.

Students: How are you?

Students: Fine.

Professor: I think some of you thought you would never see me again, soon, and yet it is happening. <Laughter>. <...> Yes... mmm, don't you feel weird, in a literature class with me? Where's the grammar part <...> where's the book? Where's the New Opportunities here? No New Opportunities here. Umm... There are opportunities for other things, but not necessarily for... for... for the book. Umm... This is the second half of your class today... uh... and it feels weird so, alright? So... uh... what we are going to do... today, is very simple, before we start I want to tell you two things; yes, before we start, because we haven't started... yet. The first thing I want to tell you is a comment, and the second thing I want to tell you is a question, okay? So, let me begin with the comment. The comment is very simple... uh... when I was getting ready for this class, I was trying to have everything under control, so that everything went alright, as usual, when you are getting ready for

something, you want it to be perfect, you want it to be okay, excellent. As well as possible. And I know <as> I couldn't control everything, I know you always participate a lot, I know you're going to offer your opinions, a lot, and... that is to some extent, your participation is going to sway the class in one direction or another, okay? But I don't want it to sway so much as you change the... the natural course of the class... which I already have planned I already have in mind. So I am going to... ask you a favor, eh... when you are participating in class, because I'm going to ask questions... I'm going to ask some questions... I'm going to ask some questions to you in class... try to keep your participations as clear, relevant, concise and consistent as possible. Okay? I mean if I ask you about something in particular, try to answer about that something in particular, okay? because we have limited time and I want to cover... what I planned for today... which is not very much... actually, but I want to work with the whole thing <immediately> and two hours of time seems like a lot of time for a whole... for a short piece of literature, and sometimes you realize it's not enough, and we need more time for that. Okay? So, let's try to keep it simple, but also very fruitful. The second question I'm going to ask you, because I'm pretty curious, for sure, I'm curious about it... is... umm. I have never seen you in this context before, I have never seen you as a literature teacher... as a literature student, sorry, before. And you've never seen me as a literature teacher before. So, my question is genuine, it's not an excuse as a warm-up activity or something, no, this is really, really a question, okay? And I want to know the answer because it might help me in the... during the class. My question is: How do you think you should approach a literary text before reading the text? I mean, what do you think you should do with a literary text before approaching it before reading it? What do you think you should do? Listen, what do you think? It's an opinion, it's just what you think.

Lucy: Maybe analyze <...> previous in the poem or the text. If it's a poem we have to see the structure, maybe... or the title...

Yare: Read the title... the tittle first.

Professor: The title... the structure... Okay, what else?

Fran: Or read the synopsis, for example the...

Professor: The synopsis?

Fran: Yes, the...

Professor: The thing that happens in your brain?

Jen: Synopsis

Fran: No... the synopsis

Professor: Ah the synopsis, the synopsis... yes the synopsis. The synopsis is different from the synopsis, okay? Yes, be careful <laughter>. The synopsis. Is this... do you think... umm... is that recommendable? To read a synopsis before approaching, before analyzing the... the text?

Fran: Why not?

Professor: That's the question, why not? What do you think? You should read the syn... the synopsis first... or analyze it ... attempt to analyze it first, or... or the opposite?

Jen: Read... uh... the poem, each part of the poem, I think... the first... if it's Middle English try to translate it to a contemporary English, <...> there are some words... that are difficult.

Lucy: Yes, or maybe the language, I mean maybe if the poem, it's in, I don't know, slang or some language ... maybe those aspects can give you a clue about the text.

Jen: Exactly, the semiotics... with each of the... works, are very helpful.

Professor: So you're talking about vocabulary.

Jen: Yes...

Professor: Okay, right, but... what... what... what... mmm... he said, maybe like...consider, okay? ... Why not the... the... summary or an analysis of the piece of work? The answer is very simple, but what do you think?

Lucy: it is very clear <you're the one who has to> analyze it

Professor: The thing is that if you approach the text with a preconceived notion of somebody else's digestion of the text, whatever you have in your hands, you're dealing with in your hands, is not your own... process of thinking, it's like interpreting what it... what has already been interpreted and that's not the idea, the idea is to work with the text first, with your own interpretations first, digesting the text by yourselves and then after you come up with conclusions, you can compare your own conclusions with... somebody else's. Why not? But after you have done the <reading> yourselves. If you check that... on the internet, before even reading, you approach the text with a preconceived notion, which is not recommended. Otherwise you will be... uh... let's say keen on <feeling> something that probably you wouldn't have thought at the beginning without the synopsis. So, no internet help at the beginning, that's something that I recommend you not to do; we started with the title, then checking vocabulary, the structure, okay, good. What else? Is there anything else you can do before analyzing the... the... piece of text?

Lucy. Well first <...> the author...

Professor: The author.

Lucy: Yes... if you... sorry

Yare: Looking for information about the author.

Professor: How can that help you?

Lucy: Maybe with the context of the poem, or the information of the author... maybe has <implications> in the poem...mmm... place, date, year.

Professor: Okay. Do you agree?

Jen: Yes, because sometimes... uh... literary texts are written... in a certain period of time... maybe... uh... like he was in love or something, when you read the poem you have to read the history of<...>

Professor. Okay. So, it is important to know about the author.

Students. Yes.

Professor That is one thing I wanted to know if you were... if you agreed with, I didn't want to say it myself, but I wanted to know if it came from you, and apparently we agree, I agree with that... with that idea, we have to research about the author. Anytime you have a text, it doesn't really matter if it's a poem, or if it's a novel or if it's a short story, or anything; research about the author is a good idea, to get an idea of who wrote it at least; it's important, okay? So today's... class, which... which I see more as a guided discussion, because that is what we're going to have, a guided discussion on something, a piece of literature... uh... I would like to... and I'm going to introduce, well this is an introduction to... uh ... Caribbean... uh... poetry... poetry<...> <in the course> but also... uh... Caribbean literature, literature from the Caribbean, I'm not only going to introduce the unit on... uh... poetry, but also I'm going to introduce one of the most popular, relevant and interesting authors of the Caribbean. Do you know who that is? Did you read that before coming to class? <laughs> <pause> No you have no idea? <no idea who am I talking about?> <Voices_ overlapping> I was waiting for a <chorus of> answers or something like that <laughter_ from the audience>. Okay, I'm going to show you it's a surprise, then, I'm going to show you <the thing> this guy is one of the most...umm... predominant, one of the most influential Caribbean writers... or poems or... poets that is still living. Okay? His name is... I'm going to show you now... that's the guy, okay? Yeah, and I even brought a picture so you can see his face in case you see that picture again, that's is one of his most popular pictures, so in case you see that picture around, you know who that is. He looks like a literature teacher, right?

Students: <laughter> yes / no

Professor: Well, because he is, I mean, I'm saying he looks like because he is, he's a literature teacher, and... He's a poet, and... Oh, well I'm going to ask you because... I want to know... did you research anything about Jon Agard? Have you ever read anything about his life? What he's done? And his experience, anything? Do you know anything, do you have any background of Jon Agard?

Jen: I don't have any idea <laughs>

Professor: You know, this guy would be very offended if he... if he heard that. Okay... nothing... nothing at all.

Zury: <The guy> is still alive.

Professor: Yes, he's still living.

Zury: And He's from Guyana...

Professor: He's from...?

Zury: Guyana.

Professor: Guyana, that's something, we have something, he's from the Caribbean, but he is from... Guyana. Yes?

Lyd: He's a... a street poet... something like that. He's... He made... eh... poetry about <things he that he suffered> in the streets <...>

Professor: Okay. Anything else? Hum... I... For a moment I thought this might happen; he's a literature teacher, a very popular teacher... umm... and as I thought this might happen, I brought myself some information so you can see, about Jon Agard <laughter>, we need to go from somewhere, we need to start somewhere, right?... umm... so, as a... let's take a look at this information here, I want somebody to read the information. Carl... you're gonna read it, so, go ahead.

Carl: Jon Agard was born in... British Guiana, now called Guyana, in the Caribbean in nineteen forty nine. He moved to the UK in the late... eh... seventies and he is well known as his powerful and fun performances of his work.

Professor: Alright, so, so far... notice that he has a little element of humor in his pieces of work, not only as a writer, but also as a performer, because he performs his poems around, I mean he's given tours around performing his poetry. So that's interesting... umm... I don't know... Yuly... can you read the other part? The other section?

Yuly: He uses nonstandard phonetics spelling written as a word sounds to represent his own accent, and writes about what it is like being black to challenge racist attitudes,

especially those which are unthinking which he experiences in modern society.

Professor: So, this is more or less what Lyd, was saying before., he writes about his own experiences on the streets, in...in... modern society. We have more information about him... here... some of the information is repeated, so let's just take a look at what is not repeated. He moved to the UK in the seventies, so he was born in forty nine; he moved at the... in seventy seven, so when he moved to the UK he was twenty eight years old. Nowadays he's almost seventy. So he's lived in the UK, longer than he did in Guyana. He's lived in the UK like for around forty years already. Okay? More... almost... well not twice... but... much more... than he lived in Guyana. Uh... he's an actor, he's performer... uh... he's a lecturer... he writes books for children. Okay? Notice that he has quite... experience... he has lots of experience in the writing of literature and he's a poet, <he carries an <...> entertaining>, okay? And he reads his poetry as I said before. Umm...He started writing at the age of sixteen, so he's very... he likes literature very much, and... he... there's this little thing about him living in the UK when he is from Guyana, and having lived a long time in each one of the two countries, okay? Umm... he considers himself both an outsider and insider... in the country, in the British culture, because he's lived for a long time there and he is part of the culture, but he is also not from there, so he's considered both as an insider and an outsider of the culture. Umm... and he was a teacher before going to the UK was a teacher of French, literature, English... a teacher of Latin so he's a teacher by nature he's a teacher, he teaches, okay? And he uses literature... to... uh... express... his way of thinking about the world, okay? So in essence, this is who Jon Agard is; and... today we're going to work on... one of his most famous poems... okay? Not a story, not a short story, not a book, not a play, not a children's story, but a poem, do you know what I'm talking about? Do you know which poem I'm talking about?

Students: Listen, Mr. Oxford Don.

Professor: Yes, you got the answer. Yes, that's it, Listen, Mr. Oxford Don. Yes that's it, and we have it here to begin... that poem is in your handouts. Yes... right? ... umm... I'd like to... I have the whole thing here, in your handout it's in one column. I just have it here displayed in two columns so we could see the whole thing together. Can you read? Can you read <that from here>? Well, you can read it there or you can read it in your handouts, okay? Because it is exactly... exactly the same. This is what we're going to do: I'm going to ask you to read the poem silently first, very quickly, okay? Because I want you to get an idea, a very general idea of what the poem is about, and after we finish reading silently I'm going to ask a different person to read each stanza, because I want to see and I want to hear you reading it; see how it sounds. Okay? So, go ahead, I'm going to give you a couple of minutes <long pause>. Are you ready?

Students: Yes.

Professor: Okay. I suppose that by...you know with the first reading, I hope this is not the first reading, I'm actually, you know, assuming that this might be your the second reading or the third reading, okay? But imagine it is the first, you might already have an idea of what at least... what the poem is about, the topic of the poem, for example, what is the theme of the poem. Maybe you have... a slight idea about the speaker of the poem, or maybe what the speaker talks about, etcetera, etcetera, etcetera, but before we get into those details, I'd like to listen to you reading the poem, okay? But not one person, I'm going to ask...these are nine stanzas, I'm going to ask each... nine people... nine people to read each stanza. So, would you like to start? Yes? Go ahead.

Di: Listen Mr. Oxford don: Me not no Oxford don/ me a simple immigrant/ from Clapham Common/ I didn't graduate/ I immigrate.

Professor: Okay... uh... Jai.

Jai: But listen Mr. Oxford don/ I'm a man on de run /and a man on de run/ is a dangerous one.

Professor: Okay... uh... Andy...

Andy: I ent have no gun/ I ent have no knife/ but mugging de Queen's English/ is the story of my life.

Professor: Ujum...uh... Yare.

Yare: I don't need no axe/ to split/ up yu syntax/ I don't need no hammer/ to mash/ up yu grammar.

Professor: Ujum... uh... Carl.

Carl: I warning you Mr. Oxford don/ I'm a wanted man/ and a wanted man/ is a dangerous one.

Professor: Right...uh...I don't know... Zury...

Zury: Dem accuse me of assault/ on de Oxford dictionary/imagine a concise peaceful man like me/ dem want me to serve time/ for inciting rhyme to riot/ but I tekking it quiet/ down here in/ Clapham Common.

Professor: Okay, right... uh... Gin

Gin: I'm not a violent man Mr. Oxford don/ I only armed wit mih human breath/ but human breath/ is a dangerous weapon

Professor: Aha...Lyd.

Lyd: So mek dem send one big word after me/I ent serving no jail sentence/ I slashing suffix in self-defence/ I bashing future wit present tense/ and if necessary/

Professor: Right... if necessary...

Lyd: I making de Queen's English accessory/ to my offence

Professor: To my offense.

Lyd: To my offense, sorry.

Professor: Right... uh...What is your first impression... of the poem?

Students: The grammar <voices_ overlapping>

Di: The grammar.

Professor: The grammar... What happens with the grammar?

Students: <voices_ overlapping>

Carl: Syntactical isn't very...

Lyd: The man doesn't know how to... speak, doesn't know how to write... another language. He... he want to... to say that... he doesn't... he doesn't know how to speak well. This language, any language, I mean.

Professor: From what you see... you're saying that the speaker doesn't know how to speak the language very well.

Lyd: That language.

Professor: Okay, okay.

Carl: It's like unusual... unusual English.

Professor: it's not his native language, according to what you see there.

Fran: He tries to write as the way he speaks.

Lyd: The use of language... the use of language is about <how good>... what in this case the poet writes... he speaks in that way, too.

Professor: Okay. Alright. Anything else?

Andy: He speaks English in a different way as the Queen... or the British uses.

Professor: Okay. Notice that everything you're telling me is about speaking. He speaks, he speaks, he speaks, he doesn't speak, he knows how to speak, he doesn't know how to speak... but everything is about the language, so far, can you see anything else apart from the use of language?

Yuly: Spelling <options>

Professor: Spelling which deals with the use of language.

Zury: He rebels, he's going against something... he rebels.

Professor: Oh... an attitude there, you see an attitude.

Andy: It's like... <voices_ overlapping> it's like challenging the Oxford... maybe the Oxford dictionary, because... his writing is not... uh... the standard... the... how... English British people speak or write. It's <something> like that.

Professor: Do you think that is, aha... somebody else, you wanted to say something.

Lucy: the title is <...> it is like saying, 'listen Mr. Oxford, I have to say something', like... it's like... 'Listen to me, I'm here.'

Professor: It's like... imposing, it's like imposing, from the title, which we should've paid more attention to closely before, okay? The title; we said it before, what do you do before reading the poem? We read the title, right? So from the title we notice there is an imperative there. Listen! It's an imperative.

Lyd: It's a<...> use the title mister.

Professor: It's a?

Lyd: Use the title mister <...> impose respect.

Professor: Okay so, he uses the word mister which we use to refer to people with respect.

Students: <voices_ overlapping>

Zury: <...> the Oxford dictionary <...>

Professor: Aha, how do you...what... what makes you think it's a dictionary? He doesn't say the word dictionary.

Students: <voices_ overlapping> <unintelligible_ speech>

Professor: Where?

Fran and Zury: <voices_ overlapping> Dem accuse me of assault on the Oxford dictionary.

Professor: Ah okay! Okay, okay, but from the title... I mean... what I mean is from the title. In the title there is no mention to a... any dictionary, so when you read the title how come you come to the conclusion it might be a dictionary?

Lucy: Maybe a person, he's a well-educated person, or maybe a community... umm...

Professor: Who is Oxford? Yes, you know that usually happens when, you know...

Lucy: Who is a well- educated person and... this person, the speaker doesn't speak like that <or doesn't know how to use the language> <...> those feelings, maybe it's like protest or something?

Professor: it's like a?

Lucy: protest

Professor: A protest? Does it sound to you like a kind of protest?

Students: <voices_ overlapping>

Carl: I think it's like a speech.

Lucy: Exactly.

Professor: It's like the way... he...

Carl: No, no, it's an speech.

Professor: A speech?

Carl: Yes.

Professor: Okay, for you that's a speech. Okay, that sounds like... those are your first impressions.

Day: I think he reflects his experience on the street in that kind of poem, but the poem had many... I don't know, many mistakes of the <...> language.

Professor: Umm... okay. What do you think the author, or the speaker, let's talk about the speaker, what do you think the speaker might have gone through, to get to that... uh... display of information, because that... it's a poem, I know, it's a poem... but a poem is a dis... a display of ideas; a poem it's like speaking, okay? And it's presenting ideas, the speaker is presenting ideas, so what do you think that speaker might have gone through to come up with this?

Jen: A certain discrimination <voices_ overlapping>.

Professor: Certain, kind of... discrimination...

Jen: Yes because of the way he speaks, or...

Dia: The way he uses the language.

Jen: Exactly.

Professor: For example.

Dia: He sounds or... he seems like he is... aggressive; he's being aggressive.

Professor: Aggressive. What... what makes you think he is aggressive?

Dia: Because he says ... I have no gun/ I have no knife/ but mugging the Queen's English is the story of my life.

Professor: Ujum... What is mugging?

Zury: Stealing, taking away... somehow... So even though he's speaking in English he's giving like a special sort of <...> speaks in a different manner and it's right <the way> he speaks it so, that's the way he's trying to identify himself, even though, it's like the same language... it has something different, for example <...> the attitude about <...> and he considers some <...> features.

Professor: Okay, so, he is definitely expressing something, and he wants to be... heard. He wants attention; from the title.... Sorry?

Ing: <...> He's an immigrant. He speaks in a different <...> according to the language and their country.

Professor: Okay, so that might be a reason, he might a... an immigrant, yes?

Fran: He also... uh... gets to the country and he sees another... uh... culture... another... uh... a different culture... uh... from the one he... he is coming... from. So he... eh... he sees that society with an academical language, and a sophisticated language to speak, and he is not like them. So... eh... eh... he's expressing his... his... uh... his aggressive speech with... with this and... to say that listen <I know>... you can't... you're not going to come to me to... say how am I... how do I have to speak, how do I have to act... uh... I don't need that, to... to be a person, to be a... a man, who deserves respect, I'm like you also.

Professor: Wow! You are... you're getting... you're getting... further and further... no? you're thinking more of other ideas; he's not saying that literally there, but there's some kind of... feeling that we get from... from the poem. Okay, notice we're going from a general... we're checking the general impressions of the poem, based on... language, based on the use of language for example, but now we're going to get into get to more specific details, because we can't leave that... at... at mere... impression. Okay? If we're analyzing something, which we are, we are starting to get into the analysis of the poem, we can't start analyzing just with an analysis; we can start with something more, you know, something... eh... even friendly, a friendly way of approaching a piece of literature is by checking first our own impressions, what do we feel? But you can't leave it there. Because feelings are not all, you need to demonstrate that those feelings are supported with clear evidence from the text, so the first thing we have just done... is... just... checking what we feel about the poem, what we perceive about the poem. That perception might be called our interpretation of the poem, right? But now we are going to get into... uh... deeper waters and we're are going to get into something that is more than just an interpretation, we're going to get into the analysis... of the poem... how is that analysis... is different from interpretation? Because I'm talking about the two things.

Jen: Analysis is beyond our interpretation, is more deep ... we do analyze each part of... the parts of the poem with a <kind of> objective way?

Professor: Well, I wouldn't use the word objective, because you know objectivity doesn't really exist. Okay? But less biased. Okay? We're talking about... uh... analyzing, we're talking about not being biased, but... what?

Jen: Trying to... be objective.

Professor: Trying to be... as clear as possible with evidence... from the text, okay. Uh... Anything else? How is analysis different from interpretation?

Yare: When we analyze we have to take into account the elements that <...>, and when we interpret we have to infer

any other elements from... like a feeling or tone that is not <really there> that comes to our mind.

Professor: Okay, okay... as long as... it is clearly stated, or you can prove it with evidence from the... the... the text itself, right? Notice that what we're doing is a simple exercise, right now, we're doing... uh... the analysis of a poem, but when we do this kind of activities, what we are trying to do apart from learning about another culture, or apart from learning about another person, an author, apart from getting in touch with the literature of a particular... uh... country, etcetera, we are also deepening our own mental processes when it comes to analyzing a text, because the process is... is basically the same thing over and over, what we do is usually the same thing, but we need to know what the same thing is; otherwise, the same thing becomes unclear and it is always unclear, okay? So what we have to do is basically... approach the text, sometimes, when we have problems analyzing a literary text it is because we don't approach the text... appropriately. And approaching the text, if you know how to do it, it's going to be a ride, it's going to be very, very, very pleasant thing, okay? So notice what we're doing, this is an exercise, because what we're doing, we're doing it together and this is what you can do by yourselves, whenever you are alone reading a poem. So, I'm going to read this first and I see what I think about it, but then you have to go into more details like what we're going to do now, okay? Reading stanza, by stanza. To unveil the mysteries of the <...> setting. Let's read the first "Me not no Oxford don/ me a simple immigrant/ from Clapham Common/ I didn't graduate/ I immigrate." Notice I am highlighting some elements of the... of the stanza, the first one Clapham common, and the second one, "I didn't graduate I immigrate", before <noise_ on_ the _ background> background music, you know? That's poetry, too! <Laughter> okay... I'm going to try to speak... uh... over the records. Okay... umm... <pause> Do you think it's moving away?

Students: Yes.

Professor: Okay, I hope it doesn't stay there forever, because... it's going to be a nightmare. Okay, let's try to

continue <noise_ on_ the _ background >; okay, why is the author trying to do with the first stanza?

Students: <noise_ on_ the _ background> <voices_ overlapping> <...>

Professor: Okay, let's... let's concentrate on... the purpose, the purpose, before getting into details. What is the purpose of the first stanza?

Andy: To establish that he is a simple man.

Professor: Sorry?

Andy: To establish that he is a simple man.

Professor: To establish that he is a simple...?

Andy: Man.

Professor: Man. Okay, what else?

Saav: That he is not from... eh... UK... <...> and he didn't finish the... his career; he had to stop the... career and immigrates for...

Professor: Okay, any other? One more?

Day: In the first <part> he says "not no Oxford" when he said "Not no" is kind of ambiguous.

Professor: Ambiguous... what do you mean... this... this one here? "Not no"? Here "Me not no Oxford don"... umm... let me tell you something, here, it's interesting, whenever we tell a story and the poems... poems sometimes are stories... too, we have to set a... some kind of... what do we do normally in a story? What do we set at the beginning?

Yuly: <...> the setting

Professor: The context.

Yuly: The setting somehow <we use> <...> An introduction.

Professor: And what is part of that context? Notice we have a couple of characters, already, at the beginning, we have a couple of characters, who is the first character?

Students: Me

Professor: Me it is the first word in the poem, it is the first character, me; and who is the second character?

Student: Mr. Oxford don.

Professor: Mr. ... Mr. Oxford don, whoever he is... at the beginning, we have two characters. And then we have "me" again, identifying "me". Who am I? Okay? And the second thing we have there, apart from that is who am I? But not only who... am I? But...

Yare: Where am I from?

Professor: Where I am from; and where is he from? Or she because it's a speaker, who is the speak... where is the speaker from?

Yuly: From London <voices_ overlapping>

Ing: He is from Clapham Common a <...> area of <...> situated between Clapham and <...> in London, the south of London.

Professor: Aha... So we know that we already have the background of... of the author, we know the author is from Guyana, so we might think, at first, because we're biased by the biography of the... of the author, that Clapham Common might be in Guyana. When I read the poem for the first time I thought that, but then I did the same thing you did, I said: okay, I'm not going to take it for granted, I'm going to look for it, and it turns out that Clapham Common is in London, and then he says: "I didn't graduate, I immigrate", so he is opposing two ideas... there. Graduation versus immigration, and he is presenting those two ideas as if they were... mutually exclusive. If I graduate, I don't immigrate, and if I immigrate I don't graduate; so he is setting... an idea that whoever immigrates is not... a professional or a graduated person.

Jen: A stereotype.

Professor: A stereotype, which he himself, if we talk about Agard, not the speaker, if we talk about Agard, he himself breaks that stereotype, because he is an immigrant... immigrant, but he is also a professional, and he is a... he belongs to academia. Okay? He... is a professional teacher,

lecturer, etcetera, but he is also an immigrant, so it means that it's not really mutually exclusive, but that speaker, he brags and remember this speaker is not necessarily Jon Agard. Okay? Do you have anything else to say about that first... stanza?

Fran: Maybe in the country he left, there was a... situation like in Venezuela, many people are leaving without... eh... having a title, because of the necessity of leaving for a better life.

Professor: So we come to think about the reasons why he left his native country, which is... maybe not explicitly... stated... is not stated there... we know he is an immigrant, but we don't know the reasons why he left... his country. We can go back to that aspect later, after we continue reading to get more information. Let's get into the second stanza. "But listen Mr. Oxford don/ I'm a man on the run/ and a man on the run is a dangerous one." I am highlighting there two... phrases. On the run and dangerous. What do you think he means when he says I'm a man on the run?

Students: <voices_ overlapping> escaping from <...>

Lyd: Someone who is escaping of... something that is <negative>.

Professor: Like a criminal?

Dia: But we have a contradiction, he uses the 'buts', when he says but.

Professor: Aha, why 'buts'? He's... he's... he's contrasting the first stanza with the second stanza, apparently; if we use our knowledge of... uh... grammar, we know that the word 'but' contrasts, so... there is a contradiction there, apparently. Do you think that is true? He says he's an immigrant, but then he contrasts being an immigrant here... with being also a man on the run, as if they were different things. So you think on the run has a negative connotation there? Apparently, if we follow that... that observation, no. He might mean, and I can tell you this, I can give you a spoiler... <laughter> about that... on the run has... may have two different meanings, on the run may have the meaning of

running, because you're escaping justice or... is there somebody? <Pause> Hello, how are you?

Mir: Fine.

Professor: Okay <pause> on the run has a second meaning, the second meaning... would be... a person who is constantly moving from one place to another doing things, call it an active person, a very active person, but it also says that that... active or activity or constant activity makes him or makes himself, or the speaker, dangerous. Dangerous how? In what sense... is he dangerous? <Long_ pause>

Gin: Maybe because he has a different ideas... it could be... dangerous.

Professor: And a person... then a dangerous person because of his ideas? Gin says. What do you think?

Zury: I would say that well... it's possibly about... about evolution, right? Constant evolution makes him dangerous because he's not a... they have things <...> constant movement <represents changing> somehow, that's the way I understood that <statement>.

Professor: Okay a person who is...eh... developing his thinking, probably. Any other?

Ing: I think that... eh... He needs something, he needs something, and if he doesn't have maybe become dangerous... maybe a job...Maybe he doesn't have many <...> any situation.

Professor: Oh, you're seeing that you're dangerous from a more physical perspective. Dangerous like attacking somebody?

Ing: Maybe or he is looking for something that... he doesn't found.

Professor: Okay.

Ing: <He need any help> He's looking for that.

Jen: I think he is not <threatening>... the person physically, but intellectually.

Professor: Okay. Maybe a... an intellectual danger, more than a physical danger. Yuly.

Yuly: I mean... uh...I might be wrong, maybe, when he says he's a stereotype, in the first stanza... he's trying to... to... to say that... when he says that he is a man on the run I can infer... I think... he's been constantly moving, and he's been... umm... he's been like <acquiring> some different kinds of thinking, and he get to have his own ideas and as... <...> he's a stereotype, he's a dangerous man, because he wouldn't want to attach to the ideas as easily, because he is someone that... having been in so many places, I have my own criteria or thinking, so maybe if you tell me I <...> stand up here, and I cannot agree because... of my own way of thinking, because all the input I have had... uh... maybe I would not stand up there as easy as you would like me to.

Professor: That is the... a... good idea. So dangerous then, my question is... dangerous to whom?

Students: Mr. Oxford don?

Professor: Dangerous probably to Mr. Oxford don?

Andy: He's talking to him.

Professor: Sorry?

Andy: He's talking to Mr. Oxford.

Professor: Aha, but that dangerous then is not so generic dangerous ... it would be, I'm dangerous to you.

Yare: It's a kind of a warning.

Professor: Aha, it's probably a warning sounds good, I like that idea too, it sounds like a warning, "I'm a dangerous man", but then that warning is somehow softened, just a little bit, let's get into the third stanza for a moment, I'm reading: "I ent have no gun/ I ent have no knife" those two first verses, what is the meaning of 'ent'?

Students: ain't like ain't? <Voices_ overlapping>

Professor: Ain't. And what is ain't?

Fran: It's a negation for <...>

Professor: Meaning... don't have, in this case. So I don't have gun... a gun. I don't have a knife. So imagine that warning, like I'm dangerous, but Ing said it was some kind

of... uh... physical danger, but he doesn't have guns or knives. Meaning it's not actually some kind of physical danger, because he is not hurting anybody, physically. At least not physically, okay? And then he goes into the next verse which is: "but mugging the Queen's English/ is the story of my life." And we get into the word mugging. Mugging, what is mugging?

Students: <voices_ overlapping> <stealing>.

Professor: Stealing. So he steals the Queen's English. Meaning... he manipulates... the Queen's English and he says is the story of his life, so it's not new to him. What do you think he means when he says that it's the story of his life?

Student: <unintelligible> <noise_ on _ the background>

Professor: <...> <noise_ on _ the background> this is going to be a fun thing <...> <laughter> I prefer to talk about Mr. Oxford Don for a <...>

Dia: <...> the speaker <...>

Professor: And when he says is the story of his life, what?

Dia: <...> I don't know, maybe he's not <...> <voices_ overlapping>

Professor: If we think he ... that... that is if we think about the speaker as Agard.

Lyd: Maybe the man is forced to learn <...> that kind of English

Professor: Sorry?

Lyd: Maybe the man is forced to learn <...> that kind of English.

Professor: Ah! Listen to what Lyd is saying. Maybe the man has been forced, or is forced, to learn that Queen's English.

Lyd: He's forced to Mr. Oxford to learn that kind of English.

Professor: There's a... there's another kind of imposition too. Yeah? Yuly and then... oh wait, wait she was first. She first.

Yuly: <noise_ on _ the background> <...> and he says "I have no gun/ I have no knife" but maybe, he's not... or... <he has> the power of communication, maybe some kind of leadership that he used to confront the Oxford <...>.

Professor: And notice the word you're using, you are using the word confront. So there is some kind of confrontation.

Jen: <Maybe he's trying to say to Mr. Oxford> look, this is the way I speak, unlike the Queen's English.

Professor: It's like the way he speaks but not the Queen's English. Okay... and? ... You forgot?

Day: Ah! Perhaps when he's saying "it's the story of my life" he always... I don't know, it's against the standard of the English language. He says "but mugging the Queen's English." He says mugging perhaps is the... figuratively speaking.

Professor: Of course, that's figurative language, I mean, it's not literally a... a... robbery, or something, no. He's doing something that looks like, but it's not really... that, okay?

Yuly: Also, I want to say something <that it comes to reference> it's <a little> related to what you said previously... umm... he said "mugging the Queen's English is the story of my life", <perhaps> the interrelation between this and <the topic> <...> of how you have to... somehow imitate... uh... to speak like this kind of standard English to... to acquire education, to get <...> so when he says "but mugging the Queen's English is the story of my life" I think of... about someone that's being manipulated, some... somehow by the <academic life>... academic English they require from you to get the education that <...> to learn the Queen's English to be someone that I somehow <...>

Professor: To manipulate it... to manipulate it. So if you want to manipulate something you have to know that something before you do the manipulation <you go on> with manipulation, but apparently he knows the language. But

still, he's mugging the language... okay? You're forgiven <...> okay now. Now... we're getting to, based on that idea, we're getting to the next... stanza. Notice what we're doing, okay? Don't get into... just like... okay we're analyzing... but yes we are; but notice what you're doing the process we're following, to gather evidence from the text, so we can reach a conclusion. Our conclusions are not yet, have not yet been reached. We're going to kind of reach a conclusion at the end, but we can't run or rush into conclusions, before we finish the analysis. We have been pondering options, so far. Because we need to know for sure, what we're dealing with here. You can't come to conclusions at this point, we're checking options based on evidence, right? So we move on "I don't need no axe/to split up yu syntax" and then you have the word... double negation at the beginning "don't/ no". And in the second verse, you have the word 'you' with a very obvious misspelling, okay? Not 'your' but 'you', not even 'yur'. 'Yu', okay? And then, "I don't need..." the same thing, "no hammer..." it's a part of the structure there "to mash up/ yu... grammar". What do you think at this point, I'm going to ask to tell me just what you think that means? Not that I have a very specific question, just tell me what that is according to that...

Dia: He's trying to say that he speaks English the way he does. He doesn't need the Oxford English or the Queen's English. He needs only the English... eh... the way he uses the English, and that's what... that's what he does. He doesn't care about Oxford or the Queen's English.

Professor: Umm... okay. Anything else? Anybody?

Andy: He does not need... a weapon to destroy the... the grammar or syntax <the English have>

Professor: Okay. There's a... a very interesting... eh... use of images, what we call images... in literature. And there is... notice how he uses the... the... instruments, he makes an opposition... he attempts to show an opposition of instruments or tools. The tools that are physical, like an axe or a hammer, okay? Versus the tools which are linguistic, like syntax or grammar. So he says, I don't have this instrument to destroy this other instrument, but I don't need this tool, to do whatever with another tool.

And again he's reinforcing the idea he previously presented, he has no guns, he has no knives. He's not actually attacking, physically anything or anyone. Okay? And again, he can do harm, because he can still split up syntax and he can still mash up... grammar... without... doing harm to anyone. Just the language, just the language. I think that's quite clear, right? So far. And again he's misspelling words there to... uh... emphasize the way he himself would pronounce... the words.

Jen: Maybe he is ... or has the perception that Oxford, Mr. Oxford thinks that changing the grammar, or changing the syntax, is... uh... something that is violent, but speaking metaphorically.

Professor: Ujum. He speaks in a metaphor. This... this is a... a metaphor again. He's a <...> as far as you can see, to represent some kind of confrontation that were talking about here with Andy and Gin, they were saying there was a confrontation, there.

Jen: Yes, for Oxford that is... uh... destroying the language, Mr. Oxford, right?

Professor: And you think Mr. Oxford doesn't like that? <pause> I don't think so <laughter>.

Zury: Not... not destroying, perhaps breaking the rules.

Professor: Aha. Which for Oxford don is some kind of destruction.

Jen: Yes, because it's not the academia Oxford...

Professor: Yes, it's like when you do... when you write your...uh... your homework, remember English I to V? <Laughter> and Reading and Writing I? And you write your things and you say this is perfect, it's beautiful and then you give it to me and you get... I give it back with modifications? For you that's destruction <laughter> Even though it's not really... uh... according to me, I'm not destroying, I'm actually trying to help, but for you... you see changes, that's destruction. Maybe for Oxford don it's the same case. The fact that you are changing... my language is destroying it, in a way. Okay? Right. And then we go on building tension, like a story, remember stories have a

beginning, they have a climax and then we go down they have an ending, right? Towards the middle of the poem, there seems to be some kind of building tension, with the repetition "I warning you Mr. Oxford don/ I'm a wanted man/ and a wanted man / is a dangerous one". And he repeats the dangerous thing, but it's not... it's not only dangerous, it's wanted. Who is wanted, usually? Who is usually wanted?

Students: The criminals. <Voices_ overlapping>

Professor: Criminals. And you see the picture of the man there that is wanted. Because he is a criminal. So he is a wanted man. Why?

Lyd: Because <for Oxford> he's destroying the language.. criminal <...>

Professor: Because, again it's a metaphor like, destroying language is a crime.

Lyd: For Oxford.

Professor: For Oxford. Like for you it is a crime when I make corrections you see? <Laughter> <...> you go to church and you pray.

Day: But not a common crime, perhaps a linguistic crime.

Professor: A linguistic.. crime, linguistic, okay! So far, so good.

Fran: Umm... in the previous one.. eh... he is aware of the language, because he uses don't <...> so he denies the.. grammar function and the previous one "ent have", so he uses both... uses an informal way... and formal way...

Professor: So notice he shows he knows how to do it. But in the previous one he is not using it. So based on that argument, we might conclude, or we might suggest... that he's doing it...

Jen: In a rebellious way.

Professor: And? He's doing when he does this?

Students: <...>

Professor: He's doing that...

Students: On purpose.

Professor: On purpose.

Jen: Look that is the way I use the language.

Professor: It's the way I say it. So I want to show you how I say it. I mean, I know how you say it. Now you know how I say it. So there's some kind... remember the word... uh... what's the word we used at the beginning? Umm... imposi... Imposing... imposition. That he is imposing an idea, but apparently there is an imposition on both sides, okay? So, think about the word...uh... imposition and imposing, don't forget the word, because we're going to take it again... we're going to talk about that... later. Next stanza, we go through... uh... the middle of the poem, and into the second half... of the poem: "Dem...", 'dem?' and then when I read it for the first time I couldn't continue. 'Dem', 'dem', what is that?

Students: Them.

Professor: Them, them, them, of course it's them! <voices _ overlapping> Aha, what does the word refer to? Look at the spelling over here, dem like... like the object pronoun. Them. That's what it means, okay. Now that we know what it... refers to, I mean what it means, language okay? Standard English, what is dem? What does it refer to?

Student: It's a <...>

Professor: The...? Yes, you said something, right?

Student: No.

Professor: Andy, was it you? <Laughter> you're playing with my mind. Okay, it's okay, don't worry, yes... Umm... 'Dem' is people, we're talking about people, 'dem', and now we're talking about not only Mr. Oxford don, but we're including collect... a collective, a plural, there.

Lucy: English speaking community.

Professor: And?

Lucy: English speaking community

Professor: Now we're going from Mr. Oxford don, apparently to something like...

Lyd: Scholars, perhaps?

Professor: Maybe scholars. Maybe uses of the... users of the language; and why not? Society, why not? I mean it's possible. "Dem accuse me of..." and I underline the word... assault. What is assault? <Pause> it's like when a person goes on the street and takes out a gun and says: this is an assault! <Laughter> Is that what it means?

Student: <unintelligible_ speech>

Professor: Because it's a false friend, let me give you that as a beginning, it's a false friend, it doesn't mean that. It's not... literally... literally...eh... literally that. What is it? When you say... when you ... assault. What do you mean? In this case, it's used as a noun. He's accused of assault.

Ing: To offend.

Professor: More than that.

Saav: He breaks the rules of the... English... in the Oxford <...>

Professor: More than that.

Andy: To steal.

Professor: To...?

Andy: Steals... the words...

Professor: More than that.

Fran: I think that...Oxford is accusing him because he is a... linguistic criminal.

Professor: More than that. <Laughter> Listen, look at that. They accuse me... of assault. It's what the accusation is. Assault means physical attack.

Lyd: It's a crime.

Professor: It's a crime, it's a real crime. Physical attack, but it's the accusation, it's not what it's doing.

It's what he is being accused of. Yeah? They accuse me or "Dem accuse me of assault... on..."

Students: The Oxford <voices_ overlapping>

Professor: The Oxford... dictionary. Not on people. It's like... physical attack... on the dictionary.

Jen: Oh, poor dictionary.

Professor: Yes, poor Oxford don. Okay? And again, that's the accusation... there. And notice the spelling on the second verse: 'The', like the Spanish 'De'. It's not... it's not a typo. That's how you write it. Okay? "On de Oxford dictionary/ Imagine a concise peaceful man like me." And then he uses the word peaceful, contrasting with the word... assault. It's like, imagine! I mean, Come on please, "a concise peaceful man like me/ dem want me serve time." What is serve time? I underlined the phrase. "Dem want me serve time."

Lyd: In jail?

Professor: Serve time... that's what serve time means. Going to jail, so, they want me to go to jail. They want me to... imprison me. "Dem want me serve time." For what? What is the accusation, what is he doing?

Zury: For inciting rhyme riot.

Professor: For inciting rhyme to riot. So he is... in a riot, he's a rebellious person, but he's not only that. He's a specific, peculiar, particular type of rebel. What is that type of rebel?

Dia: Language riot...

Professor: It's a... it's a language thing. He's rebelling, he's a rebel with words. Why? How do you know that? How do you know it's with words? What is there in the... in the verbs, that suggests <it>.

Yare: The word crime.

Professor: The word crime. It's inciting rhyme to riot. In this case. For example.

Jen: He's not using rhyme as the way Oxford wants.

Professor: Yes, I am using rhyme... to... show you my discomfort, to show you my <opposition to something> or regarding something. For inciting... okay. "But I tekkin it quiet..." look at the word 'tekkin' as... I mean, meaning? What is the... the word?

Students: Taking.

Professor: Taking.

Jen: <...> Oxford.

Professor: Aha, but I taking, or tekkin in this case, but notice the 'ing' form, being used incorrectly, grammatically speaking, what is missing? The verb to be to make the 'ing' form. So, I am taking it quiet, but it just says, but I tekkin it quiet. Where? Down here in Clapham Common. So he's still there, he reminds the... the audience, or the reader that he is not in his native country. He is somewhere else. Okay?

Lyd: A Caribbean man.

Professor: Academia?

Lyd: A Caribbean man.

Professor: A Caribbean man, okay, yes. Right, so far, so good? No problems? Notice what we're doing. I... I'm calling attention to...

Jen: Each one of the...

Professor: Stages we're following to get... to conclusions, before we get to conclusions. We move on to the next stanza, and we are reaching, we're getting closer to the end of the... of the poem. I'm not a violent man, Mr. Oxford don, and he reinforces, the idea, okay? Here, "I don't need no axe", "I ent have no gun", "a peaceful man like me", "I'm not a violent man." He's reinforcing the idea, that he is not hurting people.

Jen: He's stating that he is not violent.

Professor: He is...?

Jen: He's stating that he's not violent.

Professor: Very, very explicitly. This is not a metaphor; this is literal language. Okay? "I am not a violent man, Mr. Oxford don/ I'm only armed..." he uses the word armed... like I get to defend myself, with what?

Dia: Human breath.

Professor: And uses the word 'meh', with an 'h' at the end. 'Meh...'

Students: <voices_ overlapping>

Professor: I'm only armed with my... human breath... "but human breath... is..."

Students: It's dangerous weapon.

Professor: A dangerous weapon.

Jen: Figurative language

Professor: Figurative language again.

Lucy: <...> this person... the speaker is in jail and he is trying to the get himself free?

Professor: What... Why do you think he suggests that he is in jail?

Lucy: Because he <...> himself <...> I'm not a violent person <...>

Professor: Is there something in the text that might suggest he's in jail? Do you think there is something there that might suggest he's in jail? I mean, notice that he actually...uh... the speaker actually says here, "dem want me serve time." "But I tekkin it quiet in Clapham Common." So they want me to be in jail, but I'm not in jail, but I'm here. That destroys the idea that he might be in jail. At least for now. <Laughter> At least for now, and then he talked about human breath, what is human breath?

Lucy/Lyd: Speech?

Professor: Words. Human speaking.

Jen: Figurative language.

Professor: Aha, because obviously you don't defend <...> yourself like <breaths> <laughter>. Yeah this is my weapon.

Zury: Depending on the person <who breaths>.

Professor: <Laughs> depending on the person, yeah, but it's not enough.

Lyd: No Colgate.

Professor: Yeah <voices_ overlapping>.Uh... It might be something like half destruction. Alright, it's a dangerous weapon. Next, and we're... getting even closer to the end... of the poem. "So mek dem send one big word after me". What is... what is this?

Students: Make them.

Professor: Make... Make *them*. Who?

Students: <the ones that...>

Professor: This is a... this is an imperative again. He's saying, 'make them' who is he talking to? He's still talking to... no? General? <voices_ overlapping>

Lucy: The English community.

Professor: The English community, society? Is he talking to us, there? Is he talking to the... to the reader?

Students: <...>

Zury: Maybe the police <...>

Professor: And we said that.... The police?

Lyd: Grammar... grammar police.

Professor: The grammar police <laughter> <voices_ overlapping> sorry?

Lyd: Maybe the society.

Professor: Why do you think that this is referring to people in general, those who accuse me of assault? Basically. "So mek dem send one big word after me." What is that? What is that word? Is it literally a word?

Dia: A message

Professor: Exactly, so we're talking about...?

Dia: A message.

Professor: So, send a message for me. "I ent serving no jail sentence", and then, he uses again the word jail, which is implied or implicit... eh... here... 'serve time' and he says... literally "I ent serving no jail sentence", double negative here: 'ent, no'. "I slashing suffix in self-defense". What does it mean? <Long_ pause>

Jen: He's doing that on purpose... he uses language as a defense... uh... the way he has to use it...

Professor: Notice the... by the way, there's another grammar problem here... 'ing' the verb to be, for example, but what does it mean? "I slashing suffix in self-defense". <Pause> what is a slash?

Jen: <...> < I cut the suffix>

Professor: Cut something into pieces, so I take suffixes and then put them away and I use words and <...> you know, I do whatever I want. And that is in... self- defense. "I bashing future with present tense."

Day: He uses present tense instead of future.

Professor: Aha, and notice the word bashing which is also... if it's physical, it's literal... literally physical attack but he is bashing what? <Voices_ overlapping> a grammar structure.

Jen: A grammar structure.

Lyd: He uses... umm... present tense... instead of future <...> to pay attention to the use of the grammar.

Professor: Just doing whatever I want with the grammar.

Lyd: Yes.

Professor: And that is for... my defense...okay? "And if necessary", and then we're reaching the end of the poem, notice we have a separation there which is not accidental. It's there, okay? If necessary, like suspense... what happens, if necessary? What does he do? "I... making the Queen's English/accessory to my offense."

Jen: Accessory like<...>

Professor: So whatever the offense is... it's just an accessory, okay? It's not like...okay, come on! Don't take it so seriously. It's just an accessory. The Queen's English is just an accessory. Don't be so... much offended by what I do. He's sending a message, again. What else do you think...? Why do you think this last verse is separated in dash from the stan... from the previous stanza?

Lucy: Because he asks <...> but at the end he says it's not that important, because the ... the English of the Queen is just an accessory, so he can offend that English but with not <taken> that seriously because it's just a accessory.

Professor: And when it comes to the structure.... Here... do you think that there is a particular purpose for separating the verse from the rest?

Di: Like... it is like the climax of the... of the poem, because he makes a pause and then he expressed that, it's like the climax...

Professor: Notice that so far we have seen the structure in terms of content as a story, as I said at the beginning, there's some kind of introduction, <presenting> the context; there's some type of building tension here in the middle, and there is more information... and then we reach... more than the climax I would say we're reaching a conclusion. It's like, this is what I conclude. And if that conclusion is so important, maybe putting it together with the rest might... distort my idea so I want that idea to be separated so that is clear. To close the poem. Okay? With another grammar mistake here, the same thing. Okay? Mmm... let's take a look... at more formal elements of the poem, because now, and look at what we're doing it would be... we checked our own... general impressions about the poem. Then we are checking stanza by stanza looking for evidence... that supports our perceptions. And that evidence supports our thinking. If we do that, we are in the way of a good analysis, not just an interpretation. Right? Now... I can support my ideas by means of... eh... the... uh... biography of the author's life. Supposing that this speaker has the same characteristics as Agard himself, or similar. Okay? But

there are other things we can make use of, like the language of the poem which we have been checking so far, but there are other things we can... uh... mention about the poem, what can we say... apart from this... what we have discussed? Yes, for example, what can you tell me about the rhyme of the poem? More formal aspects of the poem. <Pause> is there a constant rhyme... pattern?

1:21:51

Jen: No. In the first part, for example, the first verse says "don" and the next is Clapham Common and in the last line "I didn't immigrate", so according to the <order> is like ab- ab- ab <...>

Professor: And this is what we call...

Jen: And in the third one is the same

Professor: And graduate, immigrate. It's what we call a half rhyme, because the word is not totally rhyming completely just the last sound, okay? 'ent', 'ent', some people call that a half rhyme, but it's rhyming, anyways, it's rhyming, okay? What about the other stanzas can you see there is a... a constant, regular rhyme... pattern?

Fran: Knife, life

Professor: Okay...

Fran: Axe, syntax...

Professor: Aha...?

Fran: Grammar, grammar.

Professor: Ujum. But notice there are some cases like those and we have <...> he's playing there with the rhyme, and then we have things like: "sending a big word after meh" but that meh is not rhyming with anything. So we call this kind of poems, poems which have irregular rhyme patterns. Do you think the poem has rhythm?

Jen: <...> Freestyle poem

Professor: Freestyle?

Jen: Yes.

Professor: Like dancing. <Laughter> for some reason I imagine Agard doing some freestyle <...>

Jen: <...> eh... but... the poetry

Professor: Something that is very common in poetry, and poems is that poems have rhythm. Even though they don't have rhyme, because not all poems have rhyme, okay? Rhyme is not an obligatory element of poetry. You...you can rhyme but it may not rhyme and it still has rhythm. The rhythm is not depending on rhyme that's not dependent on rhyme, so it doesn't have rhyme, but it looks like it has rhythm. And I'm going to show you why I'm saying that. I... I'm going to show you the poem, from a different perspective in a moment and you will tell me if you find rhythm... in the poem. What else can we see here? Apart from that? What elements, what devices, is the... is the speaker... uh... using that we can now refer directly to Agard, what devices is the author using to portray... uh... this message?

Jen: Metaphors, figurative language... Umm... <long_ pause>

Professor: Figurative language which is... very... uh... important in literature. Literature makes use of... figurative language... very much, yes, this is not... an exception. What else? Anything else? <Long_ pause>

Lyd: It has... alliteration?

Professor: Where?

Lyd: In the... words? Similar consonantal sounds...

Professor: Do you think there is repetition of consonants? Consonantal sounds there?

Lucy: The consonants <...>

Professor: Sorry, can you say...?

Lucy: Not consonant sounds, but, the repetition of sentences... the same <...> maybe parallelism...? In <...>

Professor: Yes, there are parallel... parallel structures... there, which he uses apparently intentionally, okay? When we read the poem, we realize that the... what we see here,

what at first sight might look like an accident, we notice as we read the poem that is not really, it's very, very probable... it's not an accident, It looks like it was... done like this.

Jen: On purpose

Professor: Intentionally, yes on purpose. Okay? So, listen. Listen Mr. Oxford, don. I am going to... to... uh... I brought, I hope it works, this is the first time I bring this out of my house, because, I know I am a little bit afraid of the real crimes of life. I brought the poem read by Agard... himself, so I want you to listen to Agard reading the poem, reciting the poem. He's not reading, reciting. So I am going to play it... and with this we're going to almost finish, almost finish. Okay? We need these elements to... say... eh... reach conclusions, well my battery is dying I hope I have enough time to play this. Do you have a charger?

Me: Yes, but not to your cell phone

Professor: Okay <laughs>, let's hope... it's just 58 seconds. Let's see if we can listen to this. You can follow the poem there <audio> <long_ pause>. So... there you go, my phone... So... notice the poem is not all about what is written, when you hear, when you listen to this guy, reading it, reciting his adding an extra element. What is it? What is he doing when he is reciting?

Fran: Musicalization.

Professor: He's demonstrating, basically, he's demonstrating, that he is from a very specific place. He is someone with an identity, and he is... showing that identity by means of words, but also by means of his own speech. Okay? He's not anyone, he's someone with a very specific profile and he's demonstrating that by means of reciting the poem, demonstrating also that the poem does have rhythm. Notice that some poems when he's reciting it even sounds like a song, okay? Even though it doesn't rhyme... it... it... there's some music in the poem. So, this is interesting to... to... listen to, to get to those conclusions, without that, we can't conclude that unless we can actually see... the... Agard performing, okay? You can look for his performances on YouTube and you will get a variety of... of...

recitals and performances and you we'll see what we mean when we say that he is... uh... an actor and a performer. He's not just a performer, he's an actor, too. Okay, so... thinking about that, well we have the... an... an idea. To finish I want you to do something. We can't... this class can't finish without a... me having you to do something. Some kind of activity, right? So, what I want you to do ... in this last couple of minutes, maybe, is you can work together, or you can work in pairs you, you can work alone, you decide this. Try to write, write, in one sentence, the main idea of this poem. What is the main idea? That's the question. What is the main idea of the poem in one sentence? Using what we have done so far. Two or three minutes, okay? Go ahead. <long_ pause> Are you ready? <Long_ pause> <voices_ on the background> Okay, let's... let's see what you have done. Umm... who wants to express something? Yes, go ahead.

Jen: Well, the topic sentence <I wrote> 'the way I use language is not a crime.'

Professor: The way I use language is not a crime. What do you think? Do you think that gets close to the general or main idea... of the poem? <pause> Maybe... we could... be a little bit more specific there, a little bit more specific, for example, when you say 'I', who's 'I'?, for example? Because that... that image is very well presented in the poem? So say 'I' may be <evident>.

Jen: 'I' the person... the speaker.

Professor: The speaker, and who is the speaker? We have to dissect that idea, we could say, okay, I could be more specific in subject, for example. Any other possibility? Yes, Andy?

Andy: A simple immigrant <is discriminated> because he use words to offend the Standard English of the Queen.

Professor: There seems to be a... I mean, it seems you're using the elements of the poem to... to write that, but unfortunately, it's not a sentence. It's not a complete sentence, it's a phrase, so far. So, take a look at it, your elements ... and choice of elements are very <well-chosen>, but try to put it into a sentence, remember,

subject, verb, object. The old things, right? Work with that. Who else?

Dia: The elements of <British English> by using broken language.

Professor: Okay, that could be a topic, but still not a main idea. Remember that's... that's a topic because... it is a phrase. That's the one difference between topic and phrase... uh... topic and main ideas. Topic are phrases, usually, main ideas are sentences. The elements, again can you repeat?

Dia: the elements <of British English> by using broken language.

Professor: Okay... you could arrange things... you could fix it... say I am a mix, and it becomes a sentence...

Ing: Language is an instrument to communication, not to change identity.

Professor: Okay, language does not determine my identity... that... that could be something. Very nice... eh... yes

Mir: A man is trying to defend his own speak...

Professor: A man is trying to defend...

Mir: His speak. His form to speak.

Professor: Umm <and who exactly?>

Yare: <...> Language should be used freely.

Professor: Language should be used...

Yare: Freely.

Professor: Freely? Okay, it's like the moral of the poem that sounds like a moral.

Yuly: The Queen's English is not the only variety that matters.

Professor: The Queen's English is not the only variety that matters. So there are maybe other varieties that <...> might also be correct. Okay. Any other? Right. Notice that it doesn't matter... notice that your all sentences you just

mentioned are... possibilities... some are closer than others. Okay? But there are different possibilities or different ways to show or to present or to... umm... express the main idea of a poem. What is necessary there? To use the elements... that the speaker is using in the poem to express his idea. If you present a main idea, which is not or does not correspond with the ideas or the images presented in the poem, you might deviate from the central idea, and that is a problem, okay? For example if you say: English is the best language in the world. That is a sentence, and is English and it's a language and we talked about that yes, but how closely related is that idea with what we just discussed? And the question... you have to ask the question to yourselves, if you are determining the main idea of a poem. For example, this poem is not there by accident. This poem is in the handout for a reason. What do you think that reason is? You can also use that as an argument, by the way. What have you been talking about lately in the last two classes?

Lucy: Discrimination and how these British so far <...> these minority groups so they feel discriminated because they are not taken seriously, the way they speak.

Professor: Aha, so we're talking about the Empire controlling a lot of places, right? What do we call that?

Jen: The... for example, the variety of <...> it's criticizing the way he speaks.

Professor: There is a nation or an Empire that gets control over another nation or empire what do we call that?

Jen: <...> But it's something that... uh... how can I say this? <...> if you don't like the way we do <...>?

Professor: Aha, but listen to my question: when there is one big nation that gets control... takes control over another nation.

Zury: Colonizers.

Professor: We're talking about colonization and <...> the colonizers, you are... you've been talking about colonization for the last classes... a couple of classes ago, and this poem is an example of the effects of colonization.

Lyd: It's a critic to colonization.

Professor: From what perspective?

Lyd: Because the English, the British English is imposed it's <...>

Professor: So that is then, what perspective? A... linguistic perspective. That is one of the faces of colonialism. Okay? I got there I take control of your nation and I impose to you everything. Including my language. And this is just one of the effects of colonialism, which is rebelling against that imposition, remember what I asked you to do at the beginning, before. Remember the word imposition. Okay? That is what happens when there is... uh... when we have what is called colonizers; colonizers one of the characteristics is... that they impose not only their presence but also other things like, language, culture, etcetera. Okay? Do you have any questions, by the way? About what we have done? This is an exercise, this is basically an exercise, whenever you analyze something, you have to start through, I mean, you have to start analyzing... eh... in stages, by means of stages, you can't get to conclusions before you have done everything you need in two hours. Notice the amount of time it took us to get there. Checking little by little. And all the questions that I asked you... the idea is that you are able to ask those questions to yourselves. To try to reach answers, and to see if the answers are satisfactory or not. What is a satisfactory answer? An answer that makes use of evidence to support an interpretation. And that is... analysis. The process is the same, what changes is the text. The background, the author, the cultural... uh... elements, etcetera. Good, if you don't have any questions, if you don't have more questions about what we did... with one poem. Okay? <...> I want you to work with another poem, by yourselves, from the handout. The poem is called the Reason, I think it's the next one.

Students: The reason?

Professor: The Reason is there in the handout by Jon Agard, too, you already know the author. You already know the person we're talking about and I want you to work with

that...uh... poem, read it home, and try to find out something. I want... I'm going to give you one task, and that is... what makes you... or what evidence is there in the poem? ... Eh... what makes the poem an extended metaphor?

Jen: What makes the...

Professor: The poem, or what do you think suggests that the poem is an example of an extended... metaphor. So you will need to research in more detail what an extended metaphor is... don't look for the synopsis or the analysis of the poem before read the poem. Digest it by yourselves and don't go to the internet before you done it made it by yourselves. Following the same stages, right? Is that clear? If you want to... what makes the poem an example of an extended metaphor? And somehow you can work with something similar by the same author. By the same Jon Agard, okay? Good guys thank you very much for coming and sorry for whatever I did wrong, if I did something wrong. I think I didn't, but... thank you for being here. I liked this class very much.

[ANEXO F]

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA PROFESOR 3

FECHA: 15/06/2018

TIEMPO TOTAL DE GRABACIÓN:

Entrevistadora: Bueno, Alexis, primero que nada, muchas gracias por aceptar participar en esta investigación, y por aceptar hacer la entrevista... eh... y antes de comenzar con la entrevista como tal, me gustaría que me hablaras un poco de tu experiencia docente. Primero de tu experiencia como profesor de Inglés y luego de tu experiencia como profesor de literatura.

Profesor: Mmm... estoy trabajando como profesor de Inglés desde... el 2005, más o menos, empecé antes de graduarme... esté... que estaba trabajando acá... en la... desde que estaba estudiando acá en la universidad... por allí por el sexto semestre fue que empecé a trabajar en el CVA del Centro en el... Centro Venezolano Americano... y... todavía estoy allí trabajando actualmente, llevo ya trece años trabajando allí... y... esté... empecé a trabajar acá... justo después de graduarme, en el 2009... me gradué en el 2009 y empecé a trabajar como profesor... instructor... y fuera de eso... eh... clases particulares, básicamente, pero mi experiencia viene desde el CVA, empecé fue en el CVA que fue mi primera experiencia y en primaria, trabajé en primaria en el... a ver... inclusive antes del CVA, ese fue mi primer trabajo... propiamente pero no como... fui profesor de inglés pero muy, muy facilito, muy básico. Que estuve allí, estuve trabajando allí por un año, y después si me fui para... para el CVA y fue cuando empecé a trabajar allí. Y luego empecé a trabajar acá en el... en el... Pedagógico en el 2009; como profesor de literatura nunca he trabajado como profesor de literatura, como tal... esté... desde que hice la maestría he dado varias clases de literatura pero no son... cursos míos, son... suplencias, son actividades extra- curriculares cosas que van más allá de lo que yo hago con normalidad.

Entrevistadora: Okay, entonces ha sido una experiencia docente... como docente de literatura... más bien esporádica.

Profesor: Sí.

Entrevistadora: Okay. Entiendo. ¿Has dado cursos de pregrado y de postgrado, sólo de postgrado o sólo de postgrado? ¿Cómo ha sido esa experiencia esporádica?

Profesor: Eh... con ambos, he trabajado con pregrado... eh... un par de veces, en el área de literatura británica y con introducción a la literatura también. Un par de clases, y con... y esta sería la tercera, más o menos en pregrado. Y en postgrado con un curso de literatura y un curso que sí tuve yo como una materia fija pero ya a un nivel de escritura, un curso de postgrado a nivel de escritura, no era literatura. Y de literatura como tal he hecho también clases como invitado pero no he tenido cursos míos como tal.

Entrevistadora: Mmm entiendo... eh... tú hiciste la maestría en Enseñanza de Literatura en Inglés ¿Por qué esa maestría y no otra que... eh... se acercara más a lo que realmente haces que es dar clases de Inglés?

Profesor: Porque... eh... bueno tú sabes que uno siempre tiene áreas en las que uno le gusta ciertas cosas, no solamente clases de inglés, a veces a uno le gusta dar clases de inglés y le gusta otra cosa, ¿no? Otras áreas que a uno le gusta explotar un poquito más, y aparte de enseñar inglés, aparte del inglés como tal, a mí me gusta mucho la literatura también, entonces cuando vi que se dio la oportunidad de trabajar con... hacer una maestría más allá de lo que yo ya había estudiado en mi pregrado... eh... tomé... vi las opciones y dije bueno la literatura me gusta ¿por qué no hacer, profundizar un poquito más en la enseñanza de la literatura? Y me metí por allí, porque me gusta también la parte literaria.

Entrevistadora: Entiendo ¿no le ves ninguna relación, a eso que hiciste en la maestría con tu quehacer diario como docente?

Profesor: Sí, sí, sí hay. Sí hay conexión.

Entrevistadora: Háblame un poco de eso

Profesor: Sí, sí definitivamente porque la enseñanza de la literatura se aplica en un contexto de enseñanza de segunda

lengua o de una lengua extranjera ¿no? Pero es el elemento literario lo que uno no siempre ve presente en una maestría de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, por ejemplo, en cambio en una Enseñanza... en la Maestría de la Enseñanza de la Literatura sí se ve como que más amalgamado un poquito todos los elementos de la enseñanza del idioma aunado... aunando a eso la enseñanza de la literatura que no es sólo literatura es usar textos literarios para enseñar inglés, o para desarrollar destrezas en el uso del idioma, ¿no? del inglés y en una maestría de enseñanza del inglés no siempre se ve el texto literario reflejado... como... como una constante. Entonces, me pareció que... darle un giro al estudio del lenguaje desde un abordaje distinto con un texto literario me pareció hasta más interesante. Entonces darle... eh... un matiz distinto a las clases que uno da... con el uso del texto literario es hasta más interesante que... que siempre utilizar el texto que aparece en el libro pues ¿por qué no traer un texto mío... un texto que a mí me parece que tiene relevancia en la clase y siempre estar muy apegado a un libro de texto que es lo que casi siempre se hace? Entonces preferí... abordarlo de una manera distinta y fue más interesante y más refrescante también.

Entrevistadora: Vamos a hablar acerca de las prácticas pedagógicas, tus prácticas pedagógicas y la enseñanza de la literatura, cómo lo ves ¿okay? ¿Cuál es, en tu opinión, el rol del docente en el proceso de interpretación, de esa construcción de la interpretación de un texto literario, en clases?

Profesor: Yo lo veo más desde el punto de vista de... de guiar les decía yo a los estudiantes en clase, vamos a guiar, no vamos a verlo como una clase, porque yo no les estoy enseñando el texto, el texto ya está allí ustedes están allí yo estoy aquí...estamos... vamos a tratar más bien de... de guiar una discusión, entonces me parece que... teóricamente lo que yo hago es trabajar con preguntas; me gusta mucho... eh... sacar información, porque a veces lo que ellos necesitan es el estímulo para, para lograr llegar a un cierto conocimiento, a una... no tanto un conocimiento, pero a la respuesta, a lo que descubre el misterio del texto literario. A veces ellos no llegan hasta

eso por su cuenta porque ellos no saben qué preguntas se van a hacer ellos mismos, entonces no llegan hasta allá, por sus propios medios, pero... tal vez si tienen a un instructor que les haga las preguntas más o menos adecuadas ellos puedan irse abriendo camino por... por el análisis por la interpretación del texto, poco a poco ellos se van dando cuenta de que sí se puede... que sí pueden hacer ese proceso, sí pueden empezar, sí pueden develar cosas, sí pueden entender cosas; pero lo que hace a mi parecer lo que hace el instructor es enseñarles a saber qué preguntarse, más que la respuesta siempre va a estar allí, porque la respuesta está antes... está en el texto. El asunto es ¿cómo llego a encontrar esa respuesta?, ¿por dónde me voy a meter?, ¿cuál es el camino que voy a seguir? Ese tipo de cosas y así es que me gusta a mí trabajar más que todo el texto literario, no darles la respuesta, o decirle: 'mira esto se hace de esta manera o se hace de otra manera', sino, simplemente le voy haciendo pregunta. Y hasta cierto punto... y en cierto punto del... de la lección o de la... digamos, del... de la discusión, hacer... eh... un llamado de atención a 'mira cómo lo estamos haciendo, o sea, vamos a ver; lo estamos haciendo, pero mira cómo lo estamos haciendo.' Este es el proceso que estamos siguiendo, en la construcción de significados, en la construcción de respuestas, en la construcción de una conclusión lógica del texto, de modo que ellos vean que las preguntas sí son útiles, para ellos hacer... su propio proceso de construir su propio... sus propias conclusiones sobre el texto literario. Entonces metodológicamente hablando me parece que es súper efectivo el uso de las preguntas, más que irles diciendo, o... o... o no sé, darles las respuestas uno mismo que es lo que a veces es lo que uno cae ¿no?, que uno hace el análisis por ellos y les muestran y ellos entienden lo que uno quiere decir, pero eso le quita un poquito de protagonismo al estudiante en el proceso de análisis.

Entrevistadora: Entiendo ¿Tú crees que eso te pasó un poco en esta clase ahorita o más bien fue lo primero?

Profesor: No yo siento que... de hecho lo hice adrede, traté de cuando hice mi planificación de clase, yo traté de hacer la mayor cantidad de preguntas posibles, de manera que yo

hablara menos que ellos. Que ellos fuesen los que me dieran la respuesta. Y... y más o menos, agarrar las respuestas como una especie de rompecabezas e irlos poniendo juntos, que ellos vieran más o menos por donde nos estábamos metiendo. Siempre haciéndolo muy... evidente, para que ellos vieran cómo se... como se... cómo lo estaba haciendo yo particularmente.

Entrevistadora: ¿Cuál es el criterio que sigues...? y puedes aplicarlo específicamente, también en el contexto de esta clase que diste ¿Cuál es el criterio que sigues para la selección de textos en una clase de literatura?... Eh... ¿Qué... qué...? ¿Cuáles son las cosas fundamentales, para escoger un texto en una clase?

Profesor: Eso va a depender siempre del curso, inicialmente, ¿no? Del curso y de los objetivos del curso, hay... hay objetivos que se pueden alcanzar por diferentes medios, ¿no? y ahí es donde entra en juego el texto literario. A lo mejor yo alcanzo el mismo objetivo con dos textos que tienen naturaleza diferente o niveles de dificultad diferentes, porque eso también me lo va a dictar el nivel del curso, yo tengo que ver si, de repente es un curso de Introducción a la Literatura y yo... decido eh... trabajar lo que estábamos trabajando hoy, que son los efectos del colonialismo, bueno hay una variedad de textos que uno podría utilizar que se adaptan a ese... a esa temática, pero no todos esos textos, van tener el nivel de dificultad que yo necesito para ese grupo. Entonces, teóricamente el grupo me dice a mí qué nivel de texto voy a utilizar tal vez incluso el... el género del texto. Si va a ser un poema, si va a ser un...eh... una historia larga, una historia corta si va a ser una obra de teatro. Y dependiendo también del tiempo que tengas para dar la clase. Si es una clase que me van a dar tres horas cuatro horas a lo mejor puedo trabajar un texto más complejo porque se puede explotar mucho más un texto más largo, si es una clase de una hora y media o dos horas tal vez no tenga tanto tiempo de analizar una historia corta o un relato corto sino más bien un poema como pasó hoy, que me tomé casi las dos horas completas hablando de... de un solo poema que no tiene ni siquiera diez... diez estrofas, entonces, porque allí entran en juego otras cosas ¿no? que

no es solo el poema, el poema es un medio, para hacer llegar otras cosas ¿no?, otras ideas... que fue lo que trabajé hoy en clase no solamente vamos a hablar de Listen Mr. Oxford Don, sino... vamos a ver para qué nos sirve ese poema a nosotros como futuros docentes, o sea que es lo que estamos haciendo nosotros para desarrollar pensamiento ¿no? Y el poema... está allí para eso, yo creo que más para simple información sobre la cultura, es también para desarrollar nuestros propios procesos de pensamiento y hacerlo evidente, ¿no? Entonces... eso también toma tiempo en clase. A pesar de... un poema corto, pero el hecho de tener que hacer pausas para... llamar la atención a ciertos puntos, o explicarles cuál es la diferencia entre una interpretación y un análisis, o decirles, mira estas son las etapas que se siguen, etcétera, eso también consume tiempo, ¿no? y el poema es solamente la herramienta que uso para evidenciar cómo lo estamos haciendo.

Entrevistadora: Umm ¿Cuál... cuáles fueron... eh... las estrategias que empleaste para lograr los objetivos que te propusiste en esta clase?

Profesor: Estuvo bastante... eso lo tuve bastante sencillo, porque como ya estaba... toda la información ya estaba en la guía lo que yo hice fue seleccionar el texto de la guía, que ya eso me...me ahorra a mí un trabajo de búsqueda y selección de textos, ya eso está hecho, ya eso es un trabajo que... que yo tuve hecho. Y a nivel estratégico lo que se me ocurrió, para trabajar con ellos fue conversar, fue llevarlo a un nivel de conversación... esté... muy sencillo, no se me... no lo hice muy complejo a nivel estratégico porque me pareció que el uso del poema ya hacía que la clase se... se diera por sí... por sí misma... eh... ya tener un poema, implica ya buscar estrategias de análisis y estrategias de interacción con los estudiantes, que yo establecí a través de la pregunta pues, esa fue básicamente la estrategia que utilicé sólo preguntas, preguntas, preguntas y la respuesta del estudiante era lo que daba cuenta de la interacción... de la mayor parte de la interacción que hubo en la clase, porque gracias a esas respuestas fue que yo logré... desarrollar más cosas, pues. Y había respuestas que me daban los estudiantes que me hicieron... mmm... considerar puntos que no tenía

planificados desde un comienzo... esté... por ejemplo, yo no tenía planificado hablarles de una interpretación o un análisis, pero cuando ellos me hablan de esos términos yo digo, bueno, vamos a abordar el término a ver si ellos lo manejan, pero estratégicamente hablando... eh... es eso, pues, ver el poema, y responder la mayor cantidad de preguntas sobre el poema, de manera que ellos vean... esté... por cuál es el camino que nos estamos metiendo.

Entrevistadora: ¿Y tú crees que con esa estrategia lograste llegar a los objetivos que te planteaste para esta clase?

Profesor: Sí, yo creo que sí porque los objetivos tampoco fueron demasiado ambiciosos. Los objetivos que yo me... yo cuando estaba haciendo la planificación de la clase, consideré; dije 'bueno, vamos a ver si... cuáles son los objetivos de que me puedo plantear sin ser muy ambicioso', porque tampoco había mucho tiempo para cumplir muchos objetivos, sin embargo uno de los principales era establecer una conexión lógica entre el texto y el... y el... y la temática que es los Efectos del Colonialismo. Que creo, a mi parecer quedó bastante claro al final de la clase después que hicimos todo el análisis del texto, sin dejar por fuera cuál es el procedimiento de... de... análisis de un texto literario. Que también me parece que quedó muy claro. De hecho yo empecé la clase con una pregunta... que era cuál creían ellos que es la manera más apropiada de abordar el texto... literario. Y de hecho toda la clase se fue en tratar de responder esa pregunta. Que ellos... al principio me dieron unas respuestas por aquí por allá... pero el abordaje del texto cómo debería abordarse el texto... traté yo más o menos de... de guiar la clase para que ellos vieran cómo es que se... se... una de las maneras, no es la única, pero una de las formas de abordar el texto... literario.

Entrevistadora: Eh... ¿Cuál fue... entonces...? Háblame un poco más de la relevancia de la pertinencia de ese texto seleccionado, de ese texto utilizado para el desarrollo de los objetivos de la clase que observé.

Profesor: Sí bueno, el texto... es muy claro, o sea, me pareció que era un buen texto porque deja muy claro lo que es el... los efectos del colonialismo... en... en los países

del Caribe, y uno de ellos, aun cuando el poema no... realmente no refleja la realidad de ese país que fue colonizado, sino la realidad de una persona que se fue... de ese país, entonces... como... los estudiantes me dijeron al principio, esto es una persona que se fue del país porque a lo mejor tenía problemas económicos, o tenía no sé qué, pero lo interesante fue que al principio de la clase, ellos no consideraron que la razón por la que este inmigrante se fue, es porque precisamente se siente oprimido dentro de su propio país. Entonces eso fue algo que dejé por fuera al final, no lo mencioné, pero es algo que... que parece que el texto lo... lo... lo aborda de una manera muy clara, muy sencilla, y para ellos es fácil llegar a esa conclusión, es una... es sencillo pues. Agard tampoco lo hace complejo, él a pesar de... de utilizar un lenguaje muy metafórico, en su... en su... en su texto... eh... lo hace también al mismo tiempo muy claro. Entonces la selección del texto, yo tenía pensado otro texto que era también de Agard, pero cuando vi que estaba ese, dije, no ese es el texto

Entrevistadora: ¿Qué otro texto habías pensado?

Profesor: Eh... El tiene un poema que se llama Half-cast, y también es... está mucho más inclinado hacia la... hacia el racismo y hacia y el... y el... la discriminación racial, más que todo, pero no evidencia tanto los efectos del colonialismo como lo evidencia Listen Mr. Oxford Don, entonces, cuando pensé en eso dije, no... el... el texto es éste, o sea este es el texto, está compuesto de... de estrofas muy sencillas, corticas, muy al punto él va muy al grano, y eso ayuda a que el estudiante también se dé cuenta de muchas... de muchos elementos que están allí, en cambio mientras más... largo es el poema, mientras más versos tiene, más estrofas tiene, hay que... diseminarlo mucho más para, para poder llegar a ciertas conclusiones, y para una clase de dos horas, no sé si... si me hubiese dado tiempo, tenía pensado utilizar the Reason, que no utilicé por la misma razón, porque los dos juntos no me iba a alcanzar, por eso fue que mandé el último como una actividad general, para que ellos hicieran como que una... que extrapolaran el... el proceso de análisis de Listen Mr. Oxford don a the Reason, pero a nivel de relevancia es un

poema súper relevante, súper claro y que tiene relación con la temática que se está trabajando en el curso.

Entrevistadora: Sí, otra de las temáticas que abordaste, son los pasos para abordar un texto literario... eh... para hacer el análisis del texto literario ¿por qué decidiste abordar ese tema? Porque ese fue como tu tema... introductorio, más que el análisis de los efectos del colonialismo, te enfocaste en eso, ¿por qué?

Profesor: Sí, sí, porque... el... el estudiante de Introducción a la Literatura es un estudiante que se está apenas eh... familiarizando con lo que es el texto literario, e Introducción a la Literatura es un curso bastante teórico a nivel de historia, geografía, cultura, pero a nivel de análisis es un curso introductorio... es muy introductorio, entonces iniciando en Introducción a la Literatura me parece que... el estudiante todavía tiene muchas dudas sobre cómo hago yo para llegar a una respuesta apropiada. Sobre todo cuando ellos por lo general tienden a... a... a decir que el... cualquier cosa se vale. Lo que yo sea que diga eso se vale, entonces... y no siempre es así, o sea... que fue lo que les dije al comienzo cuando les dije que una interpretación y un análisis no es la misma cosa, o sea, tú me puedes dar tu opinión y tu motivo de... tus opiniones de... tus sentimientos del poema, que son una cosa, pero otra cosa muy diferente es el... el digamos... la respuesta verdadera, basándome en evidencia real, textual, observable, que muchas veces ellos no utilizan, ellos a veces desperdician mucho el texto, basándose en argumentos que no están fundamentados en la... en la evidencia textual, sino que se basan mucho en su... en su... sentimientos, ¿no? y eso no está mal, siempre que sea un paso inicial, que fue lo que les dije al comienzo, que no dejen eso por fuera porque su forma de sentirse con el texto, viene de algún lado, si el texto lo hace sentir de una manera específica, debe ser por algún motivo, pero no se pueden quedar con eso nada más, hay que buscar la manera de ir más allá y ese más es lo que ellos a veces no ven con claridad, entonces, teniendo eso en cuenta y pensando que esto es un curso introductorio... eh... me parece que es súper... eh... relevante o pertinente hacer mucho énfasis en el... en el proceso de análisis del texto

literario, por eso lo elegí como tema... prácticamente tema central, aparte del contenido del ... de la clase, pues, que era los efectos del colonialismo... eh... la poesía caribeña, etcétera, pero acá... como... como académicamente hablando, o sea, este es el texto circunstancial, ese fue el texto de hoy, pero la clase que vienes habrá otro, y la otra clase habrá otro texto, los textos son muy dinámicos, pero la forma de abordar el texto es lo que se mantiene, entonces, ahí es donde, me pareció que debí hacer... más hincapié.

Entrevistadora: Mmm... entiendo, entiendo. Umm. En tu experiencia ¿cuál es la actitud de los estudiantes hacia los cursos de literatura? De los estudiantes de Idiomas.

Profesor: Umm... en general... negativa, por lo general es negativa... o sea... negativa o neutra. Y la minoría está en la parte... hacia la parte positiva, porque ellos están muy asustados con la literatura, todavía... eh... y es... es un miedo un poco infundado, porque ellos están muy asustados desde... los primeros semestres en los que ni siquiera han estudiado literatura, yo tengo estudiantes en Inglés IV que están aterrados con literatura, y ellos ni siquiera están... han visto el primer curso de literatura. Y cuando les pregunto por qué, la razón es muy tonta, es muy superficial, la razón es que los estudiantes raspan literatura. Que tienen amigos que raspan literatura, y entonces yo les digo que sí pero es que tú no puedes dejarte llevar por lo que hace otro, porque a lo mejor la falta del otro es lo que te... se convierte en tu miedo, si el otro no hace su... su asunto como lo tiene que hacer y no tiene por qué reprobar, o sea, tú no puedes esperar que otro haga las cosas mal, y te cuente las cosas como bonitas, pues, como el cuento bonito, si el otro raspó no te va a contar nada bonito. Pero el asunto es ese, que ellos están muy asustados con la literatura muy predispuestos, diría yo... con el... con los cursos de literatura. Y muchos de ellos llegan a ese punto... y esa predisposición se convierte en una... en un obstáculo. Que en muchos casos, me han dicho estudiantes que se sienten tan frustrados que... simplemente tienen que empezar a retirar la materia o la primera vez que la cursan la reprueban, porque se sienten asustados también, pero las razones exactas, no las

conozco, ¿no? Yo sé que es como una predisposición que tienen ellos... eh... y en los cursos de literatura se nota que hay tensión, de muchos... no en todos los casos, menos mal, pero hay unos casos en los que... la predisposición se nota, se nota que están asustados, se nota que están así como... como esperando que uno los vaya a atacar o les vaya a hacer algo... y ... la clase de literatura es muy... muy light... pero no sé hasta qué punto sea esa la razón del miedo. No se sabe si es meramente académico que voy a rasparlo y ya, o es que están asustados porque creen que eso excede sus límites... sus límites... o su... sus conocimientos en el idioma, pues a veces también tiene que ver con eso. Pero en general la actitud es... esa...es negativa.

Entrevistadora: ¿Cuál es tu opinión acerca del rol...? o mejor dicho, ¿cuál es el rol que tiene el estudiante en el proceso de interpretación de construcción de... del texto... del análisis de la construcción, perdón del análisis de un texto literario... En clase?

Profesor: Bueno, ellos son... los protagonistas de eso. Ellos son los que hacen el trabajo. Lo que hace uno es guiarlos.... Es... es lo que no quería caer yo hoy en clase, era en que yo fuese... yo me llevé mi análisis preparado y mi... y todo mi interpretación hecha, pero yo no quería caer en el... en el punto de que fuese yo, el que le diera las respuestas a ellos antes de inclusive hacerles una pregunta. Entonces yo preparé todas mis respuestas y lo que hice fue crear un guion de preguntas sobre lo que yo había... analizado. Entonces la manera... o la... digamos que el... el protagonismo lo asume es el estudiante. El rol es súper importante porque uno como... como facilitador de información uno... no puede pretender tomar protagonismo en... en una clase, uno tiene sí... tiene cierto protagonismo en otras cosas, por ejemplo, guiando información a nivel cultural, histórico, porque uno les muestra información histórica en general, pero a la hora del proceso de análisis, uno lo que hace es guiarlos, y que ellos aprendan de la experiencia, pues, de la experiencia del análisis.

Entrevistadora: ¿Y no crees tú que de alguna manera las propias creencias, las propias representaciones del profesor, las interpretaciones personales del profesor tienen alguna incidencia en ese proceso de construcción del... del análisis de la... del texto literario? ¿De la interpretación y el análisis del texto literario?

Profesor: Sí. Sí, sí las creencias del profesor siempre van a afectar el abordaje de la clase... siempre que el estudiante sea tomado en cuenta y que sea tomado en cuenta como elemento esencial del... en el desarrollo del curso, no importaría tanto cuál es la creencia del profesor, como tal, siempre que eso lleve a... se encamine hacia.... hacia darle protagonismo al estudiante también, porque a fin de cuentas todo eso es para ellos, pues, eso no es para uno. Uno lo utiliza como una herramienta de trabajo... esté... para desarrollar... otras... otras destrezas, destrezas... lingüísticas o destrezas de pensamiento, o destrezas de cualquier tipo, pero el estudiante es el que debería... el que se ve siempre directamente beneficiado o afectado... por el... por el trabajo en clase, entonces... el profesor sí tiene control de eso, sin embargo, el estudiante debería ser el que... el que esté como que en el... en el foco principal.

Entrevistadora: Entiendo, muy bien. Bien ¿Cómo definirías la literatura?

Profesor: Umm... Esa es la pregunta de las... de las mil lochas. Emm... yo... yo siempre, cada vez que me preguntan ¿cómo defines la literatura? Yo siempre, casi siempre digo algo diferente. No tengo... ni siquiera tengo una definición específica para literatura, la literatura es tanto, es tan amplio... eh... Yo diría que la literatura es un medio de expresión... para ponerlo en términos generales, ¿no? sin meterme sin muchas especificidades. Un medio de expresión... y reflejo de la realidad... de... de una cultura o de un elemento, o de una persona dentro de una... una cierta cultura... para ponerlo en general, sin meterme con muchas especificidades.

Entrevistadora. Umm, bien ¿Cuál es la relevancia de la literatura en la formación del docente de Inglés?

Profesor: ¿Cuál es la relevancia... de la enseñanza de la literatura... en el profesor de Inglés?

Entrevistadora: Sí, en el proceso de formación del profesor de Inglés.

Profesor: Sí, no definitivamente el curso de literatura como se ve en pregrado, o los cursos de literatura como se ven en pregrado están hechos precisamente para formar una consciencia de la cultura de un país... de habla inglesa. De los países de habla inglesa, que son los países que utilizan la lengua que ellos están aprendiendo, o la lengua que ellos van a van a enseñar en clase, a fin de cuentas. Sí me parece que es relevante, para los estudiantes saber... cómo es esa cultura, con qué se están metiendo con un texto literario, cuál es la visión, porque el texto literario a fin de cuentas es un reflejo de esa realidad de toda esa gente que está en esos países, y si uno no tiene la posibilidad de hablar con un nativo, uno bien puede ver cómo se expresan esos nativos a través de su literatura. Eso le da... mucho un alto grado de consciencia a los estudiantes, si se trabaja... detalladamente... como es... como es el proceso de desarrollo, como son los elementos históricos que influyen en esa literatura, etcétera. Le da un alto grado de consciencia a los estudiantes sobre... qué está pasando en ese... en esa... en esa cultura, o en esas culturas... eh... mucha gente que estudia idiomas y da clases de inglés no ha tenido ni siquiera la oportunidad de salir del país. Entonces la pregunta es ¿Cómo hace un profesor de inglés que se supone que va a enseñar la lengua y la cultura de una lengua, si nunca ha viajado o ha estado en contacto con esa cultura, no? Y la literatura creo que es una de las maneras en las que... podemos acercarnos más a esa cultura. Lo que nos acerca más a la cultura es la literatura. Más allá de un simple análisis lingüístico o de una estructura gramatical, que nos enseña la lengua mas no nos enseña lo que pasa esa gente culturalmente hablando, históricamente hablando y me parece que los cursos de literatura, todos los cursos de literatura, hacen mucho énfasis en eso. En ese despertar de la consciencia del estudiante... ese... ese... estar... eh... aware, ¿no? lo que uno dice en inglés de muchas cosas que la gramática no... no devela.

Entrevistadora: umm. Muy bien ¿Cuál es el papel de la enseñanza de la literatura o de la literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera?

Profesor: Ah bueno, pero eso lo estábamos conversando ahorita, ¿no? lo del... lo del... el papel que cumple, o el rol que cumple el texto literario como una herramienta para enseñar lenguaje. A mí me gusta mucho utilizar textos literarios... cualquier texto... lo que pasa es que los libros de texto por lo general tienden a... a... minimizar un poquito la... la aplicación de textos literarios, y utilizan otro tipos de géneros en el texto, utilizan, recortes de periódicos... eh... revistas, artículos, ensayos etcétera, pero el texto literario además de mostrarnos elementos lingüísticos para enseñar también trae elementos que van más allá de la mera estructura, que es conocimientos sobre otros... sobre otros países, pero lingüísticamente hablando para hablar inglés... es un texto súper rico en estructura, súper rico en lenguaje... y súper rico en... en... en utilización del lenguaje, que muchas veces no se ve tan claro en un artículo de periódico, por ejemplo, o en una... en una revista... o en... un resumen, o en una receta de cocina, que es cómo se utiliza el lenguaje para interactuar y muchas veces el texto literario, dependiendo de los textos, sobre todo en los libros de texto... eh... se trabaja mucho con extractos, pero sobre todo si esos extractos tienen interacción entre personajes, se ve mucho eso también, lo que es la... la pertinencia del uso del lenguaje, la formalidad, la informalidad, tantas... tantos usos del lenguaje que se les puede dar, a través de la literatura que se evidencia en la literatura, y que muchas veces no se evidencia... en la literatura me refiero a ficción a historias a incluso poesía obras de teatro, etcétera, sobre todo prosa... en prosa y en interacción entre personajes se ve mucho el elemento... eh... interactivo el elemento contextual que a veces se pierde cuando uno ve otro tipo de texto. Entonces el... ese es eso básicamente ¿no? diría yo.

Entrevistadora: ¿La usas, en tus clases de inglés, la literatura?

Profesor: La uso en la medida que me lo permite el tiempo, que me lo permite el correr y correr del día a día, pero en todo momento que puedo meter un texto literario, lo utilizo. Afortunadamente los textos que estamos utilizando actualmente en el... los cursos de idiomas, tienen por lo menos un texto literario en cada... una o dos unidades, entonces sí se puede trabajar la literatura, y son adaptaciones, son... no tanto como un graded readers, pero sí son adaptaciones de una o dos páginas de una historia que puede tener cuatro o cinco... o más, o muchas más páginas, y siempre trae preguntas de reflexión sobre... las historias, entonces, sí es un elemento que se utiliza con frecuencia.

Entrevistadora: Además de las preguntas de reflexión que ya trae el... el texto de inglés ¿per se ¿haces alguna otra cosa en adición a eso?

Profesor: Siempre trato de traer cosas adicionales... eh... que ellos hagan sus propias interpretaciones del texto, sus propio análisis que por lo general... va más allá de la reflexión, los textos por lo general traen muchas... muchas preguntas de reflexión, porque el propósito del texto es utilizar el idioma, es utilizar el lenguaje, y eso lo pueden lograr no importa si es a través de una reflexión, si es una interpretación, si es un análisis, y no se concentran mucho en el aspecto formal del contenido de... del texto, sino simplemente en hacer que el estudiante hable... eh... a mí sí me gusta traer cosas adicionales que se enfoquen más en el contenido del texto, en buscar evidencia, en desarrollar otras capacidades un poquito más...analíticas, más analíticas a nivel textual y no solamente lo que sintió, lo que... lo que cree que es, no, o sea, no es lo que tú crees ¿no? No... es qué dice... qué dice... vamos a ver cómo llegamos a esa respuesta, y... y ahí es de donde yo me agarro para mandar actividades adicionales. Si es posible inclusive... eh... jugar con... con finales alternativos en las historias, o sea, vamos a quitarle el último párrafo ¿cómo creen ustedes que podía haber terminado esta historia si no hubiese sucedido tal cosa? Entonces jugar un poquito con las expectativas del lector también.

Entrevistadora: En tu opinión ¿hacia dónde debería ir la enseñanza de la literatura en inglés aquí en el Pedagógico?

Profesor: Hacia adelante <risas>

Entrevistadora: ¿Y qué significa ir hacia adelante?

Profesor: Es seguirse desarrollando, o sea ¿la enseñanza de la literatura en pregrado o en postgrado?

Entrevistadora: En pregrado o en postgrado.

Profesor: Nada debería seguirse desarrollando en términos de cursos... eh... en este caso estamos hablando de Unidades curriculares, en pregrado... y en postgrado desarrollar la maestría en Enseñanza de la Literatura... eh... buscar otras vertientes para seguirse desarrollando, de hecho, los mismos trabajos del... en el área de investigación y en la maestría... eh... proponen inclusive en algunos casos abrir líneas de investigación nuevas para... para seguir trabajando en... en el análisis literario y... e inclusive en el... en la parte pedagógica, yo creo que sobre todo la parte pedagógica hay que seguirla trabajando.

Entrevistadora: ¿En qué aspectos debería reforzarse en cuanto a la parte pedagógica?

Profesor: El... Precisamente el asunto del texto literario, la utilización del texto literario y no verlo como una pesadilla, que muchos profesores les gusta están de acuerdo, saben que es importante, blah, blah, blah... pero al final... a fin de cuentas no utilizan el texto en clase porque para ellos no es práctico. Entonces más bien es enfatizar el... y concientizar a los profesores... más allá... que ellos ya están concientizados, ¿no? yo diría que sí están concientizados, pero tal vez... profundizar un poco el... la utilización práctica del texto en clase para que no se quede por fuera. Y esas son cosas que sí se pueden hacer, sí se pueden lograr siempre que haya una... una planificación, una... una estrategia... de trabajo con el texto literario, no verlo como una pérdida de tiempo, como que es muy largo... esté... y ahora no me va a dar tiempo de utilizarlo en clase porque la clase es muy corta, entonces si les doy el texto no me da tiempo de explicar la gramática, ese tipo de cosas, podrían... podrían hacerse

sencillamente sin necesidad de... de...por ejemplo leer el texto en clase, el texto se puede enviar como una actividad y traer ya directamente actividades para hacer en clase del texto, sin necesidad de traer textos muy largos sino trabajar textos más cortos, etcétera, pero yo creo que esa es una de las cosas que hay que reforzar, es la utilización del texto que sin el texto literario trabajar la literatura se vuelve casi imposible... o sea... a menos que lo hagamos un curso teórico, un curso meramente... ¿qué es metáfora? ¿Qué es tal cosa? definiciones... eh... ¿qué es la literatura? ¿Cómo se hace esto? ¿Cómo se hace lo otro? Pero realmente eso se evidencia siempre es en el texto, así es que yo creo que los estudiantes lo ven con más facilidad. Sin el texto, se vuelve un curso meramente teórico y no práctico. Entonces yo creo que hay que enfatizar eso, sobre todo para los profesores que están en... que salen, que se gradúan de aquí y van a dar clases a liceos, por ejemplo. Porque aquí en la universidad sí se trabaja, no demasiado, o no todos los días, pero sí se trabaja. En un liceo prácticamente la utilización es nula, casi siempre. Esté... por la experiencia que... de profesores que... yo he escuchado por allí, compañeros de trabajo que me dicen: "¡No, Alexis, si tu utilizas un texto literario, imagínate esos muchachos no van a entender nada! Y si me pongo a explicarles el texto se me van los cuarenta y cinco minutos y cuando vaya a ver, ya no tengo clases, sino que... bueno ya se me fueron la primera hora... se me fue en pasar la lista en hacer no sé qué..." entonces claro hay una rutina de trabajo que también va en contra de... de la utilización de estrategias adicionales o de materiales adicionales, en clases, no sólo el texto literario, cualquier cosa. Casi nunca utilizan cosas adicionales, es lo que dice el libro y ya, a veces hasta recorto lo que dice el libro porque no hay tiempo. Entonces...profundizar un poquito en la utilización de esas... de esos recursos, de manera más... más práctica, yo creo que allí es donde hay que concentrarse.

Entrevistadora: Bueno, muchísimas gracias, Alexis.

Profesor: De nada.

[ANEXO G]

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

(ASPECTOS GENERALES CONSIDERADOS)

OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN: Recoger información sobre las estrategias argumentativas y recursos valorativos a través de las cuales el docente busca incidir en el desarrollo de la competencia cultural y literaria, construir el análisis del texto literario y establecer la importancia de la literatura en la formación del docente de inglés de pregrado y estudiante de postgrado.

1) ASPECTOS GENERALES A CONSIDERAR:

- Nombre del Curso
- Número de estudiantes
- Características del ambiente
- Tiempo total observado

2) TEMAS DESARROLLADOS

3) ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE INICIO

4) ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE DESARROLLO

5) ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE CIERRE

4) ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS

5) RECURSOS DIDÁCTICOS EMPLEADOS

6) OTROS

[ANEXO H]

GUÍON DE ENTREVISTA

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

1. ¿Cuál es el rol del docente en el proceso de interpretación de un texto literario en clases?
2. ¿Cuál es el criterio que sigue para la selección de textos de una clase de literatura?
3. ¿Cómo influyen sus propias inclinaciones o preferencias literarias en la selección de textos a emplear en clases?
4. ¿Cuál es el criterio que sigue para la selección de textos de literatura?
5. ¿Cuáles fueron las estrategias empleadas por usted para lograr los objetivos propuestos? En su opinión, ¿funcionaron estas propuestas? ¿En qué medida?
6. ¿Cuál fue la relevancia/pertinencia del texto utilizado para el desarrollo de los objetivos de la clase (observada)?
7. ¿Por qué decidió abordar el texto desde esa perspectiva?
8. ¿Por qué abordó esos temas?

ACERCA DEL ESTUDIANTE DE LOS CURSOS DE LITERATURA

1. En su experiencia ¿cuál es la actitud de los estudiantes hacia los cursos de literatura?
2. En su opinión ¿cuál es el rol del estudiante en el proceso de interpretación del texto literario en clases?

PERCEPCIÓN PERSONAL SOBRE LA LITERATURA Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

1. ¿Cómo definiría la Literatura?
2. ¿Cuál es la relevancia de la literatura en la formación del docente de inglés?
3. ¿Cuál es el papel de la enseñanza de la literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera?
4. En su opinión ¿hacia dónde debería ir la enseñanza de la literatura en inglés aquí en la UPEL?