

Recursos valorativos de un docente de literatura en inglés

Adriana C. González L.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

adrig78@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo tiene como propósito presentar los resultados obtenidos del análisis de los recursos valorativos empleados por un docente de la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Instituto Pedagógico de Caracas. Para el análisis de los recursos empleados por este profesor al evaluar sus prácticas pedagógicas, nos centramos en el dominio semántico del compromiso. Se realizó una investigación de corte narrativo con un diseño de Estudio de Casos. La técnica empleada para la recolección de la información fue la entrevista cualitativa. Esta investigación se considera de naturaleza interpretativa y por lo tanto los resultados se analizaron desde un paradigma cualitativo. Del análisis de la información recogida se concluye que i) la literatura tiene para el sujeto de información un rol no solamente preponderante sino esencial en la formación del docente de inglés y ii) la necesidad de realizar una investigación más amplia que incorpore el estudio de las prácticas discursivas de profesores con formación en el área del al enseñanza de la literatura en inglés del IPC.

Palabras clave: recursos valorativos, docente, Cátedra de Cultura y Literatura, Inglés, prácticas pedagógicas.

1. INTRODUCCIÓN

La labor del profesor del área de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) es de alta complejidad, puesto que es quien se encarga de ejecutar, instrumentar y articular todo el entramado de postulados teóricos inherentes a esta disciplina, mandamientos curriculares institucionales, y objetivos de enseñanza. Asimismo, tiene un rol fundamental como mediador entre la experiencia estética de lectura del estudiante, las aptitudes desarrolladas por éste en su proceso de formación en su especialidad y las exigencias propias de esta área. Las prácticas pedagógicas de este docente están definitivamente influidas tanto por su formación profesional y académica, así como por su experiencia de vida y su postura personal acerca del papel que tiene la literatura en la formación de los individuos en general y en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EILE) en particular. Por este motivo, consideramos que una comprensión total de la experiencia docente del profesor de literatura en inglés involucra el estudio integrado de todos estos aspectos.

En este trabajo, sin embargo, nuestro interés investigativo se centra en el análisis parcial de las prácticas discursivas de este docente. Específicamente en su ponderación sobre el papel

de la literatura en la formación del futuro profesor de inglés. Utilizamos como base teórica y metodológica la Teoría de la Valoración. Para realizar este análisis nos planteamos el siguiente como nuestro objetivo de investigación:

Analizar los recursos valorativos empleados por un profesor de Literatura del Programa Inglés del Instituto Pedagógico de Caracas para posicionar sus puntos de vista respecto al rol de la literatura en la formación del docente de Inglés.

2. MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

2.1. Prácticas pedagógicas

2.1.1. Acerca de la enseñanza de la literatura en inglés

Mucho se ha debatido, en los últimos años, acerca de la utilidad, viabilidad, y aplicabilidad, e incluso de la vigencia de la enseñanza de la literatura en un contexto educativo formal. Lázaro Carreter (1992) a este respecto, sostiene que más que un declive de la literatura en la educación, lo que ha ocurrido es una re-interpretación acerca de la función de ésta en la sociedad. Esto, según el autor, implica un replanteamiento de nuestros modos de enseñanza que mantenga en perspectiva que el objetivo de nuestra misión es el de facultar a los jóvenes ciudadanos para que su capacidad expresiva les permita “una institución social confortable”. Para este investigador, la literatura se nos presenta como un medio para convertir a los jóvenes de los 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 cuanto a las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la literatura, es importante destacar que la misma está ubicada en el campo de representación social, por lo cual refleja y configura valores e ideologías aceptadas o no por una colectividad. Por tanto, tal y como lo plantea Colomer (2010), los modelos adoptados para la enseñanza de la literatura responden principalmente a la concepción que cada sociedad tiene sobre el texto literario y la función que tiene éste dentro de su entorno.

En el contexto específico de la EILE, la incorporación del texto literario ha sido debatida y sustentada desde diferentes posturas y corrientes teóricas las cuales consideramos se pueden resumir desde los 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 por lo tanto 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.

Pudiera decirse que en la actualidad la incorporación del texto literario en la enseñanza de lenguas extranjeras, –incluyendo, por supuesto, el Programa Inglés del IPC –, responde en mayor o menor medida a la integración de estos modelos delineados por Carter y Long. En

un trabajo más reciente, sin embargo, Carter (op.cit.) 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 enseñanza de la lengua, 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 misma, y por ende, la selección de textos y nuestra práctica pedagógica.

2.1.2. Acerca del docente de literatura en inglés

El docente, en el mundo educativo formal, representa uno de los pilares fundamentales para la coexistencia y comunión de una vasta diversidad de individuos que tienen una visión e interpretación de aquello que denominamos realidad. 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). Dicho de otro modo, 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 forma parte y que deberá tener la capacidad de encontrar el balance entre lo que se considera tradicional y por lo tanto, preservable y lo que es innovador, que requerirá una visión crítica, abierta y flexible para ser implementado. Es por ello que en este trabajo nos interesamos fundamentalmente en el pensamiento del profesor y cómo valora éste la función del texto literario en la formación del estudiante del Programa Inglés, lo cual nos acerca, de cierta manera, a una comprensión de su quehacer pedagógico.

2.2. Prácticas Discursivas

En este trabajo, asumimos el concepto de prácticas discursivas desde una perspectiva foucaultiana que las define 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, es pues, un complejo entramado de relaciones sociales. El discurso pedagógico, por tanto, es más que lo que el profesor transmite a través del lenguaje a sus estudiantes; se trata de una estructura compleja conformada por sus relaciones personales, sus esquemas lingüísticos y culturales y afectivos, y su formación académica y profesional. Por este motivo, afirmamos que este trabajo constituye un acercamiento inicial a las prácticas discursivas del docente de literatura en inglés que esperamos profundizar en una próxima investigación, en la que intentaremos establecer las regularidades que sustentan el discurso pedagógico del área de enseñanza de la Literatura en inglés del IPC.

A continuación presentamos de manera breve, los principios teóricos de los modelos lingüísticos empleados en nuestra investigación.

2.2.1. 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.) 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.” (p.66). 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.

Según, Martin y White (2005), 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: i) valoraciones emocionales; ii) valoraciones de juicio, y iii) valoraciones de apreciación.
- El dominio semántico de la gradación: se refiere a los valores a través de los que 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.
- El dominio semántico del compromiso: 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 por medio de los cuales 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 contraexpectativa.

En esta investigación nos enfocaremos en el dominio semántico del compromiso. En nuestro análisis 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, op. cit.). Los enunciados monoglósicos, de acuerdo a Kaplan (op. cit.) 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, op.cit.).

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—(Martin y White, op. cit.). Los recursos de expansión están a su vez divididos en recursos de consideración y atribución, mientras que los de contracción se dividen en recursos de confrontación y refutación.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Método y diseño de la investigación

Desarrollamos un trabajo de carácter interpretativo aproximándonos de manera parcial a las prácticas discursivas del docente a partir del análisis de su postura personal frente a los planteamientos que le fueron presentados. Dado que nuestro interés investigativo se centra en el pensamiento subjetivo docente y en la manera como éste le da significado a través de su discurso a sus prácticas pedagógicas consideramos que nuestra investigación es de corte narrativo (Bolívar, 2002) con un diseño de Estudio de Casos, definido por Pérez Serrano (1994) como una descripción y un análisis intensivo y holístico de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. La técnica de recolección de la información empleada para esta investigación fue la entrevista cualitativa. 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 Bogdam, 1994).

3.2. Acerca del sujeto de información

Para esta investigación recurrimos a un docente del área de literatura en inglés, cuya labor docente se desarrolla en la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos de la UPEL-IPC. En la selección de nuestro sujeto de información privó principalmente que su práctica pedagógica se inscribiera en el área de la enseñanza de la literatura en inglés, y además, que estuviera dispuesto y disponible para participar en la investigación. Se trabajó pues con un profesor del sexo masculino de 58 años de edad, personal activo de la institución, con una trayectoria docente de veintisiete años. Asimismo, el sujeto de información posee un título de Magister en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés, con lo cual se evidencia que adicional a su amplia experiencia, también tiene una formación académica sólida en el campo de la enseñanza de la literatura. El docente entrevistado, ha sido durante más de quince años el Jefe de la Cátedra de Cultura y Literatura, además de ejercer el cargo de Jefe del Departamento de Idiomas Modernos, lo que quiere decir que tiene una responsabilidad directa en la estructuración de los contenidos desarrollados en los cursos del área.

3.3. Acerca del procedimiento para la recolección de la información

En una fecha acordada con nuestro sujeto de información se realizó una entrevista que tuvo la finalidad de recoger su punto de vista respecto a la función de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras en general y en la formación del docente de inglés en particular. La entrevista tuvo una duración total de 62 minutos. La misma se llevó a cabo en la oficina de la Jefatura del Departamento de Idiomas Modernos durante el período 2016-II (con una duración de noviembre 2016 a marzo 2017). Se trató de mantener un tono conversacional durante la interacción más que el formato usual de preguntas-respuestas. Sin

embargo, fue necesario realizar preguntas directas para obtener información concreta acerca de ciertos aspectos relevantes que fueron surgiendo durante la conversación.

3.4. Criterio para el análisis de los recursos lingüísticos para valorar el compromiso

En el análisis de los recursos empleados por el sujeto de información para posicionar sus puntos de vista respecto a la función de la literatura en la EILE en general y en el Programa de Inglés del IPC en específico, recurrimos a los fundamentos de la Teoría de la Valoración, descritos en el marco referencial. Concretamente, nos interesamos por estudiar la manera en la que a través de su discurso el profesor se compromete con sus propias emisiones. Analizamos estos recursos de compromiso a la luz de distintos temas que emergieron en el desarrollo de la entrevista sostenida con este docente. Asimismo, ofrecemos, dentro de nuestro análisis, una breve interpretación acerca de las prácticas discursivas del docente estudiado y cómo las mismas nos permiten vislumbrar sus prácticas pedagógicas.

4. DISCUSIÓN

La conversación sostenida con el docente giró principalmente, como ya se ha reiterado en apartados anteriores en torno a los siguientes aspectos: i) el rol de la Enseñanza de la literatura en la enseñanza de una lengua extranjera y ii) vinculación de la disciplina con la especialidad del estudiante. Estos temas se derivan a la vez de la guía de entrevista elaborada por la investigadora.

4.1. El rol de la literatura en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

Este tema fue abordado en la entrevista desde dos ángulos: i) el rol de la literatura en una clase de EILE en general y ii) el rol de la literatura en la formación del docente de Inglés. Cuando el docente se refirió al primer aspecto, realizó una inversión alta de compromiso personal en cuanto a sus enunciados. Observamos pronunciamientos en los que el informante se introduce directamente en el texto proclamándose como el responsable de la afirmación. Esto lo hace, apoyado en su formación en el área de la literatura que le brinda la suficiente confianza como para asumir como propio el argumento esbozado. De igual manera, observamos que empleó el recurso monoglósico, además del recurso heteroglósico de la refutación, para posicionar enunciados que no admiten diversidad o voces alternativas. Veamos el siguiente ejemplo:

en el caso de una clase de literatura dentro de un curso de inglés// (...) tradicionalmente lo <prolongación> pierden de vista los profesores y lo pierden de vista los estudiantes/ **pero el rollo allí es cómo el texto literario combina todas las competencias que debe aprender el hablante/** [MONOGLOSIA] en formación/ de un idioma/ <vacilación> la incorporación de todos los componentes/ de todos los elementos/ de todos los niveles de estudio del lenguaje/ de todas las habilidades/ o sea/ **el <repetición> texto literario termina siendo como <prolongación>// como esa encrucijada como esa redoma donde llegan todas las calles// cuando tu estudias enseñanza de lengua extranjera allí <repetición> va a reventar todo/** [MONOGLOSIA] allí termina cayendo todo/ entonces **cuando tú haces literatura en un curso/ de lengua extranjera/ estás enseñando todo a la vez/ lo estás repasando todo a la vez/ lo estás responsando todo a la vez//**[MONOGLOSIA] el

problema técnico es que en ese contexto es muy difícil separar// entonces ¿qué estás enseñando? ¿más cultura que lenguaje? ¿más lenguaje que cultura?/ ¿más o sea / qué?/ o sea/ todo a la vez/ entonces/ **para propósitos técnicos tú no puedes hacer una disección/ tú no puedes separar los elementos en la mesa y estudiarlos y después volverlos a poner juntos/ eso <repetición> es integrado//** [REFUTACIÓN] pero/ como <repetición> recurso como herramienta es clave o sea/ **yo dudo que haya un recurso mejor que ese en una <vacilación> en curso de enseñanza de lenguaje/ claro/ esa también es la visión pretenciosa del que enseña literatura pues/[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]** Jeh de todo el mundo me imagino que para/ como decía esta mañana en clase/ me imagino que para el beisbolista no debe haber una actividad más importante en la vida de la existencia de la sociedad que el beisbó/ **pues/ bueno a mí me pasa eso con la literatura entonces yo creo que/ cuando tu enseñas lengua/ lo más importante que tú haces es enseñar literatura porque estás haciendo todo a la vez/ con el menor esfuerzo/** [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO]

En cuanto al rol de la literatura en el proceso de formación del docente de inglés, el sujeto de información utilizó de nuevo recursos heteroglosos, aunque de distinta naturaleza. Por alguna razón se mostró más *cauto* en cuanto a la inversión personal que realizó en sus enunciados. Privan en este fragmento de su discurso los recursos de expansión dialógica, concretamente aquellos relacionados con la consideración. Lo que pareciera indicar, que a pesar de que para el docente la enseñanza de la literatura en la formación del docente de idiomas es esencial, — dado que el rol de la misma es *incuestionable* en la EILE— muestra en su postura una mayor apertura a enfoques alternativos (Kaplan, op.cit.). Sin embargo, también en esta parte de la entrevista identificamos el uso de recursos de proclamación, en la categoría del pronunciamiento. Llama la atención, por otro lado, la ausencia de monoglosia que predomina en otros extractos de la conversación.

ahora// **si hablamos** [CONSIDERACIÓN] de la inclusión de cursos de literatura dentro de un pensum/ de lengua extranjera/ **digamos que/ el razonamiento viene a ser el mismo/[CONSIDERACIÓN]** pero el peso es mayor// y ya a ese nivel se requiere/ **si lo quieres plantear en términos de <repetición> neurolingüística/** [CONSIDERACIÓN] perdón (gas)/ya el asunto ha alcanzado un nivel de hiper consciencia/ sistemática **que tal vez no sea esencial/** [CONSIDERACIÓN] en el uso de un texto literario en un curso de inglés/ ya aquí es distinto/ ya aquí usted se está formando como profesional en esta área/ **y entonces me interesa que esté claro/ que esté consciente del uso de este texto para su formación integral como licenciado como experto de una lengua/** [PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] ya sea que va a dar clase como los estudiantes neutr <palabra_cortada> nuestros/ o que vaya a ser traductor como un estudiante de la Central/ o que vaya a ser/ ¿qué se yo?/ esté <pronunciación_prolongada> cualquier otra/ en cualquier campo en el cual/ esa lengua extranjera se convierta en tu especialidad// **yo creo que allí ya requiere/ requiere eso/ hiper consciencia//**[PROCLAMACIÓN: PRONUNCIAMIENTO] que lleve a <vacilación> convertir la lengua en inconsciente/bueno inconsciente ahí no sería la palabra lógica/ sería subconsciente/ ¿no?//

Si analizamos con detalle este último extracto, encontramos que la utilización de otro tipo recursos para establecer su postura pudiera estar relacionado con el hecho de que el rol de la enseñanza de la literatura en la formación del docente de Inglés, aunque en esencia se

sustenta también en el papel que la literatura tiene en la EILE, tiene una naturaleza un tanto diferente. En primera instancia, porque el texto literario no constituye un elemento más inmerso en una clase de lengua. En la formación del docente de Inglés, la exposición a los textos literarios se da en cursos de literatura diseñados concretamente para que el estudiante, además de complementar su propio proceso de aprendizaje de la lengua, se haga consciente de la importancia que tiene el texto literario como vehículo para acceder a distintas representaciones culturales de la realidad y usos contextualizados del lenguaje, y por ende, sea capaz de incorporarlos a su propia práctica docente. Es por ello que el docente al inicio de su argumentación plantea: “*digamos que el razonamiento es el mismo*”, puesto que hay una justificación inicial que es común en ambos casos, pero que eventualmente se diferencia en el grado de profundización que cada estudiante (el de ILE y el docente de inglés en formación) requiere.

4.2. Vinculación de la disciplina con la especialidad del estudiante

Con respecto a este tema en particular, nos enfocamos en la opinión del sujeto de información en cuanto a la importancia de que el docente de inglés en formación se apropie de un lenguaje técnico literario básico. A este respecto, el docente claramente estableció que para él es importante manejar en clase un “lenguaje común” que les permita a los estudiantes sustentar sus propias argumentaciones de una manera concisa y sólida. Para presentar su postura en relación a este tema, el docente empleó recursos de distanciamiento, para contrastar su visión con posiciones alternas que tienen una visión diferente de la suya. Por otro lado se valió de los recursos de proclamación nuevamente para señalar su fuerte involucración con sus enunciados (Kaplan, op. cit.). Nuevamente, en esta parte de la conversación empleó la monoglosia, esta vez para concluir, para dar un cierre del tema que no reconoce contradicción.

ujum/mira/ déjame aclarar un detallito ahí//**hay gente que dice que yo no debo hacer eso/[ATRIBUCIÓN/DISTANCIAMIENTO]** porque yo no estoy formando poetas ni estoy formando críticos etcétera etcétera//pero **la razón por la que yo hago ese énfasis es porque hay un fenómeno que me está preocupando y me incomoda mucho en los últimos/ quince veinte años// y es la incapacidad/ no estamos hablando siquiera del estudiante sino la incapacidad del hablante/ para comunicarse efectivamente con una lengua/ [PROCLAMACIÓN/ PRONUNCIAMIENTO]** que usa a diario/ ya sea la lengua en estudio o la lengua materna/ y yo se los pongo yo les pongo el ejemplo muy <repetición> **puntual/ yo le digo “mire usted sabe qué es una silla/ y yo se qué es una silla/ y el curso sabe que es una silla/ pero si yo le digo defíneme una silla/ lo meto en problemas”/ [PROCLAMACIÓN/ PRONUNCIAMIENTO]**en castellano//esto se hace mucho más notable cuando es una lengua en estudio//entonces/ **la <prolongación> terminología técnica de la literatura/ el aprendizaje de esa terminología debería facilitar la comunicación/ o sea yo no puedo darme el lujo de usar dos minutos en decir algo que puedo decir con una palabra// [PROCLAMACIÓN/COINCIDENCIA]**en vez de decir “¡ah! es que estamos en presencia de una comparación indirecta que es implícita porque se están eliminando términos que implican comparación con otra cosa.../” diga metáfora/ se acabó// **eso que pasa con ese término pasa con todos/[MONOGLOSIA]** esta semana.../

Se deduce pues, que para el docente entrevistado, el propósito de la incorporación de una terminología técnica literaria básica tiene una función meramente utilitaria. No la plantea como el eje central de la formación del estudiante, dado que el docente acepta que el propósito del curso no es la formación de profesores de literatura sino de inglés. Sin embargo, sí reconoce la necesidad de que el estudiante maneje unas convenciones mínimas de la disciplina para que el intercambio de ideas se produzca de manera efectiva. Esta postura nos acerca de alguna manera a los criterios por los que se rige este docente en sus prácticas pedagógicas en las que se incorpora de manera explícita un discurso literario que espera que sea activamente usado por los estudiantes, en aras de que los mismos sean capaces de cumplir con los objetivos del programa a través del manejo de un lenguaje común, y además consciente. Es a partir de esta apropiación que el docente asegura que el estudiante establecerá puentes entre lo discutido en clase y su propio quehacer educativo. Con lo cual se evidencia, al menos en su valoración de la literatura, que en su práctica pedagógica el profesor de literatura considera de importancia que el estudiante transfiera lo que ya conoce a lo desarrollado en clases, pero también que eventualmente sea capaz de incorporar sus nuevos conocimientos a su propia práctica. Esto último es coherente con lo que establece la teoría y está en sintonía con las exigencias institucionales y curriculares.

5. CONCLUSIONES

Con este trabajo, hemos dado los primeros pasos en una investigación que aspiramos desarrollar con mayor amplitud en un futuro cercano. Nos enfocamos en la experiencia profesional de un profesor con amplia trayectoria en el IPC abordando sus recursos valorativos.

A través de los recursos empleados por el docente en la valoración de la importancia de la literatura en el área de la EILE y el Programa Inglés, encontramos que para éste resulta esencial hacer al estudiante consciente de: i) la importancia que tiene la literatura en su formación como profesor de lengua, lo cual se evidencia en su análisis respecto al rol de la literatura tanto en la EILE como en la formación del docente de Inglés y ii) la relevancia de manejar un discurso básico relacionado con la literatura que le permita al estudiante expresar de manera eficiente y articulada sus propios puntos de vista. Todos estos aspectos, evaluados por el sujeto de información mismo, se articulan de manera coherente con los mandamientos curriculares respecto a la enseñanza de la Literatura en Inglés delineados en el Diseño Curricular (op. cit.) y también con los postulados teóricos respecto a este tema.

Consideramos que un estudio más extenso de las prácticas pedagógicas del docente de literatura en inglés, que incorpore a otros docentes del área también pudiera implicar, un análisis de mayor amplitud de sus prácticas discursivas, en las que se incorporen otras nociones de gran relevancia en el contexto educativo, tales como las de poder e ideología.

Puesto que la enseñanza, tal y como lo plantean Huchim y Reyes (2013) es un proceso que se desarrolla desde lo temporal, lo dinámico y lo cambiante, consideramos de vital importancia continuar realizando acercamientos interpretativos de la realidad educativa en la que se le dé voz a los participantes involucrados en este proceso, quienes son, después de todo quienes le dan forma y sentido a los constructos ontológicos y epistemológicos que surgen desde cualquier teoría.

Referencias bibliográficas

Bazán, Domingo. 2008. *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario: Homosapiens.

Bentivoglio, Paola e Irania Malaver. 2012. Corpus sociolingüístico de Caracas: PRESEEA Caracas 2004-2010. Hablantes de instrucción superior. En *Boletín de Lingüística* 37-38: 144-180.

Bolívar, Antonio. 2002. ¿De Nobis Ipsi Silemus?: Epistemología de la investigación Biográfico-Narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, 1: 40-65.

Carter, Ronald y Michael Long. 1992. *Teaching Literature*. New York: Longman.

Carter, Ronald. 2007. Literature and language teaching. 1986-2006 a review. *International Journal of Applied Linguistics* 17, 1: 3-13.

Castro, Edgardo. 2005. *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Cisneros, Mireya y Clarena Muñoz. 2014. Los mecanismos de la valoración en la construcción del discurso en el aula universitaria. *Revista Colombiana de Educación* 66: 247-266.

Colomer, Teresa. 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, Malena y Contreras, Adrián. 2012. Práctica pedagógica: Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Revista Heurística* 015: 197-220. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37309> [Consulta: 2017, marzo, 18].

Creswell, John. 2009. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Ángeles: Sage Publications.

Freire, Paulo. 1987. *Pedagogía del oprimido* (36° Edición). Montevideo: Siglo XXI Editores.

Huchim, Donaldo y Rafael Reyes. 2013. La Investigación Biográfica Narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación* 13, 3: 1-27. [Revista en línea] Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf> [Consulta: 2016, Junio, 22].

Kaplan, Norah. 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?*, 66-116. Caracas: Editorial CEC, S.A.

Lázaro Carreter, Fernando. 1992. Hacia una moderna pedagogía de la literatura. *Boletín Informativo* 217: 32-37 [Artículo en línea] Disponible: <https://goo.gl/F3HPLb> [Consulta: 2016, agosto, 28]

Márquez, Efraín. 2007. La entrevista cualitativa. *Ensayo y Error* 33: 127-144.

Martín, James y Peter White. 2005. *The Language of evaluation. Appraisal in English*. Hampshire: Palgrave-MacMillan.

Pérez Serrano, Gloria. 1994. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Morata.

Taylor, Steven y Robert Bogdan. 1994. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós

White, Peter. 2015. Appraisal theory. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 1-7. Disponible: <https://goo.gl/RzjH6R> [Consulta: 2017, marzo, 18]