

ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS DE UN DOCENTE DE LITERATURA EN INGLÉS

Adriana González
adrig78@gmail.com
Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL)

Profesora de Inglés de la UPEL-IPC. Magíster en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés. Doctora en Pedagogía del Discurso. Profesora adscrita a la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos en la UPEL-IPC. Coordinadora del Programa de Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés de la UPEL-IPC.

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como propósito presentar los resultados obtenidos del análisis de las estrategias argumentativas empleadas por un docente de la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés del Instituto Pedagógico de Caracas. Para el análisis de las estrategias argumentativas empleamos una adaptación del modelo de argumentación desarrollado por Cros (2003), enfocándonos en dos clases observadas. Se realizó una investigación de corte etnográfico con un diseño de estudio de casos. La técnica empleada para la recolección de la información fue la observación no participante. Esta investigación se considera de naturaleza interpretativa y por lo tanto los resultados se analizan desde un paradigma cualitativo. Del análisis de la información recolectada se concluye que: (i) el profesor basa su práctica pedagógica en una secuencia de interacción controlada bajo el formato de preguntas directas, seguida por la presentación de su propia argumentación basada en la autoridad; y (ii) es necesario el desarrollo de una investigación más amplia que incorpore el estudio de las prácticas discursivas de docentes del área de Enseñanza de la Literatura de la UPEL.

Palabras clave: estrategias argumentativas, docente, Cátedra de Cultura y Literatura, Inglés, prácticas pedagógicas.

Recepción: 25/09/2017 **Evaluación:** 16/10/2019 **Recepción de la versión definitiva:** 05/02/2020

ARGUMENTATIVE STRATEGIES OF A LITERATURE IN ENGLISH TEACHER

ABSTRACT

The purpose of this work is to present the results obtained from the analysis of the argumentative strategies used by a teacher from the Culture and Literature Chair of the English Program from the Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) in two class sessions. In order to analyze such strategies we adapted the argumentative model developed by Cros (2003). This research is ethnographical with a case-studies design. To collect the necessary data, the non-participant observation technique was applied. After the analysis of the information we could conclude that: (i) the pedagogical practices of the teacher are based on a sequence of controlled questions and answers followed by his own arguments which are mostly based on his authority; and (ii) it is necessary to develop a more extensive investigation of the discursive practices of the teachers of Literature from UPEL.

Key words: argumentative strategies, teacher, Culture and Literature Chair, English, pedagogical practices.

LES STRATÉGIES ARGUMENTATIVES D'UN ENSEIGNANT DE LITTÉRATURE ANGLAISE

RÉSUMÉ

Le travail suivant a pour but de présenter les résultats obtenus à partir de l'analyse des stratégies argumentatives utilisées par un professeur du département de culture et littérature du programme d'anglais de l'Institut Pédagogique de Caracas. Pour l'analyse des stratégies argumentatives, nous avons utilisé une adaptation du modèle d'argumentation développé par Cros (2003), en nous concentrant sur deux classes observées. Une recherche ethnographique a été menée avec une conception d'étude de cas. La technique utilisée pour la collecte des données était l'observation non participante. Cette recherche est considérée comme étant de nature interprétative et les résultats sont donc analysés à partir d'un paradigme qualitatif. L'analyse des informations recueillies permet de conclure que : (i) l'enseignant fonde sa pratique pédagogique sur une séquence d'interaction contrôlée sous la forme de questions directes, suivie de la présentation de sa propre argumentation fondée sur l'autorité ; et (ii) le développement d'une recherche plus large qui intègre l'étude des pratiques discursives des enseignants dans le domaine de l'enseignement de la littérature à l'UPEL est nécessaire.

Mots clés: stratégies argumentatives, enseignant, chaire de culture et littérature anglais, pratiques pédagogiques.

STRATEGIE ARGUMENTATIVE DI UN INSEGNANTE DI LETTERATURA INGLESE

RIASSUNTO

Lo scopo del seguente lavoro è presentare i risultati ottenuti dall'analisi delle strategie argomentative utilizzate da un insegnante della Cattedra di Cultura e Letteratura del Programma Inglese dell'Istituto Pedagogico di Caracas. Per l'analisi delle strategie argomentative abbiamo utilizzato un adattamento del modello argomentativo sviluppato da Cros (2003), concentrandoci su due classi osservate. È stata realizzata una ricerca etnografica con un modello di studio di casi. La tecnica utilizzata per raccogliere la informazione è stata l'osservazione non partecipante. Questa ricerca è considerata di natura interpretativa e quindi i risultati sono analizzati dall'ottica di un paradigma qualitativo. Dall'analisi dell'informazione raccolta, si conclude che: (i) Il basamento utilizzato dall'insegnante riguarda la sua pratica pedagogica su una sequenza di interazione controllata sotto il formato di domande dirette, seguita dalla presentazione della propria argomentazione basata sull'autorità; e (ii) è necessario intraprendere un'indagine più ampia che includa lo studio delle pratiche discorsive degli insegnanti nell'area della didattica della Letteratura presso l'UPEL.

Parole chiavi: strategie argomentative, insegnante, cattedra di Cultura e letteratura, inglese, pratiche pedagogiche.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS DE UM PROFESSOR DE LITERATURA EM INGLÊS**RESUMO**

O objetivo do trabalho é apresentar os resultados obtidos a partir da análise das estratégias argumentativas utilizadas por um professor da Cátedra de Cultura e Literatura do Programa de Inglês do Instituto Pedagógico de Caracas. Para a análise das estratégias argumentativas utilizamos uma adaptação do modelo de argumentação desenvolvido por Cros (2003), com foco na observação de duas aulas. Foi realizada uma pesquisa etnográfica baseada no estudo de caso. A técnica utilizada para coletar as informações foi a observação não participante. Esta pesquisa é considerada de natureza interpretativa e, portanto, os resultados foram analisados a partir do paradigma qualitativo. Da análise das informações coletadas, conclui-se que: (i) o professor fundamenta sua prática pedagógica em uma sequência de interação controlada pelo formato de perguntas diretas, seguida da apresentação de sua própria argumentação com base na autoridade; e (ii) é necessário desenvolver uma pesquisa mais ampla que incorpore o estudo das práticas discursivas de professores da área de Ensino de Literatura da Universidade Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Palavras-chave: Estratégias Argumentativas, Professor, Cátedra de Cultura e Literatura, Inglês, Práticas Pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

El rol de la literatura en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EILE), históricamente ha estado sujeto a múltiples factores entre los que se incluyen: postulados teóricos, enfoques y métodos de enseñanza, lineamientos curriculares y objetivos programáticos, entre otros. De igual modo, el punto de vista personal y profesional del docente de Inglés en cuanto a la pertinencia del uso del uso del texto literario en el aula es un elemento de gran importancia a considerar. Dicho punto de vista definitivamente está determinado tanto por el bagaje cultural y personal del educador, como por su formación académica.

En el Programa Inglés del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), la enseñanza de la literatura responde a mandatos específicos que en materia de formación docente se han definido en su Diseño Curricular (2002), todavía vigente. En dicho documento se establece la necesidad de exponer al docente en formación a visiones variadas de mundo a través del discurso literario. Por otro lado, en los programas analíticos de los cursos de la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés se plantea como prioritario concientizar al estudiante acerca de la

relación inseparable entre cultura, lenguaje y literatura tal y como se evidencia en los textos literarios de aquellos países cuya lengua oficial o materna es el inglés (Durán, 2004a). Es a través de esta exposición al texto literario que se pretende que el estudiante profundice en el desarrollo de competencias y/o habilidades tanto en el plano lingüístico, comunicativo y literario como en las que corresponden a las propias del área de enseñanza.

En consecuencia, la labor del profesor del profesor del área de Cultura y Literatura del Programa Inglés del IPC es de gran complejidad, puesto que es el encargado de ejecutar e instrumentar todo el conjunto de mandamientos curriculares, programáticos, teóricos y pedagógicos del área mencionados con anterioridad, pero además a quien le corresponde mediar entre la experiencia estética de lectura del estudiante, las aptitudes desarrolladas por éste en su proceso de formación en la especialidad y las exigencias académicas propias de esta disciplina. Lo que obviamente significa que su influencia en el proceso de formación del docente de inglés es determinante.

Asimismo, las prácticas pedagógicas de este docente son el resultado de la convergencia de distintas experiencias personales y académicas que inciden en su valoración del 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. Esto implica que una comprensión total de la experiencia docente involucra el estudio integrado de todos los aspectos mencionados con anterioridad. En este trabajo, sin embargo, nuestro interés investigativo se centra en una parte de esa praxis docente. Específicamente nos concentramos en el análisis de sus estrategias argumentativas (que forman parte del total de sus prácticas discursivas) y la incidencia de las mismas en sus prácticas pedagógicas. Utilizando como base teórica y metodológica la teoría de la argumentación, nos planteamos el siguiente como el objetivo principal de este trabajo:

Analizar las estrategias argumentativas de un profesor de literatura del Programa Inglés del Instituto Pedagógico de Caracas a través de las

cuales busca incidir en el desarrollo de las competencias cultural y literaria de los docentes en formación.

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Prácticas pedagógicas y discursivas en la enseñanza de la literatura en inglés

En este trabajo nos interesamos en las prácticas pedagógicas del docente de literatura en inglés, entendidas éstas como el conjunto de actividades que se desarrollan de manera cotidiana por el docente, cuyo propósito fundamental es guiar al estudiante al desarrollo de determinadas competencias, o la adquisición de conocimientos específicos (Contreras y Contreras, 2012).

Las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la literatura, según Colomer (2010, p. 7), son sensibles 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 se ubica en el campo de representación social, y por lo tanto, es un reflejo y además configura valores e ideologías aceptadas y promovidas (o no) por una colectividad. Por ende, plantea Colomer (op. cit.), que los modelos adoptados para la enseñanza de la misma responden principalmente a la concepción que cada sociedad tiene sobre el texto literario, y la función que tiene éste dentro de su entorno. Como ya se dijera, es el profesor el encargado de mediar entre estas concepciones sociales sobre el papel de la literatura, el texto literario mismo y el individuo al que debe instruir y quien trae consigo su propio bagaje cultural y representacional; pero a la vez, esta mediación está influida por los esquemas mentales y de mundo propios de tal docente.

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 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 los métodos de enseñanza utilizados en el área de enseñanza de una lengua extranjera.

En este trabajo, asumimos el concepto de prácticas discursivas desde una perspectiva foucaultiana como un complejo entramado de relaciones sociales, es decir, la regularidad que organiza de manera racional lo que las personas hacen y que son de naturaleza sistemática y periódica (Castro, 2005). De tal manera que el discurso pedagógico trasciende la mera transmisión de conocimientos a través del lenguaje; se trata de una estructura compleja conformada por las relaciones personales del docente, sus esquemas lingüísticos y culturales y afectivos y por supuesto, su formación académica y profesional. Dicho de otro modo, el discurso pedagógico de un profesor no tiene un patrón de constitución lineal ni tampoco necesariamente pertenece a un mismo discurso originario (Foucault, 2002).

Por tal motivo, afirmamos que este trabajo constituye un acercamiento inicial a las prácticas discursivas del docente de literatura en inglés que esperamos profundizar en un próximo estudio, en el que intentaremos establecer las regularidades que sustentan el discurso pedagógico del área de literatura en inglés de la UPEL. En esta primera aproximación, como ya se mencionara con anterioridad, nos centramos en las estrategias argumentativas empleadas por un docente del área para incidir en el desarrollo de las competencias culturales y literarias de su audiencia, es decir, el estudiante del Programa de Inglés del IPC en dos clases observadas.

Teoría de la argumentación

Desde la perspectiva de la neo-retórica, el propósito fundamental de la argumentación es convencer, persuadir o incidir sobre los puntos de vista o el

pensamiento de una audiencia o receptor (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). Lo anterior es reforzado por Tarabay (2003) Tarabay y León (2004) quienes ven a la argumentación como un uso lingüístico cuyo propósito principal es el de convencer, entendiendo el término desde su raíz, *vencer*, es decir, triunfar en el terreno de la razón. La teoría de la argumentación se concentra entonces en el análisis de los medios discursivos que sirven para obtener de manera exitosa la adhesión de una audiencia (Perelman y Olbrechts-Tyteca, op.cit.).

Cros (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. En este estudio empleamos como referencia el modelo de análisis desarrollado por esta investigadora –inspirado en los planteamientos de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Adam (1992), Plantin (2002), Toulmin (2002), entre varios–para identificar las estrategias de argumentación empleadas por el docente observado con las que intenta incidir en el pensamiento del estudiante de literatura del Programa Inglés del IPC.

Nuestro planteamiento en este trabajo, suscribiendo lo establecido por Tarabay (2003), es que todo discurso argumentativo, incluido el docente (sin importar la distancia social existente entre profesor y educando), tiene por objetivo atraer al receptor al propio campo, compartir ideas y llegar acuerdos. Postura con la que afirma esta investigadora, discrepa de Cros (op. cit.) quien clasifica los argumentos profesoriales dentro de las estrategias discursivas de distanciamiento. A continuación presentamos las categorías seleccionadas para nuestro análisis que se sustentan en el modelo desarrollado por Cros, quien plantea una categorización de los argumentos en estrategias para articular los razonamientos (o de distanciamiento) y en estrategias para regular la interacción (o de aproximación). Presentamos tan sólo una selección de estas categorías, enfocándonos solamente en aquellas que surgieron en el discurso del profesor en las clases observadas.

Estrategias para articular los razonamientos

Según Cros (op. cit.) tienen como finalidad establecer la distancia social existente entre docentes y estudiantes. Se basan primordialmente en la autoridad y el poder institucional conferido al profesorado en el ámbito académico. Estas estrategias se dividen a su vez en estrategias basadas en el argumento de autoridad, estrategias basadas en el argumento del modelo y estrategias basadas en el argumento del poder. Como ya se aclarara, para este estudio consideramos aquellas estrategias que emergieron de manera más recurrente y evidente en el discurso del profesor, es decir las estrategias basadas en el argumento de autoridad y el poder.

Argumentos basados en la autoridad: son aquellos que establecen una relación entre las realidades situadas en diferentes niveles. Se presentan 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.).

Citación de autoridad: es aquella en la que el profesor cita una voz distinta de la suya para apoyar sus argumentos. De acuerdo a 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”; no obstante, sostenemos que también se presenta a través del estilo 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: según Ducrot (2001) este tipo de argumentos 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 (Cros, op. cit.). Los procedimientos discursivos más recurrentes identificados por Tarabay (op. cit.) son las figuras impersonales “se dice que”, “se diría”, “algunas personas piensan”. 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. Estas estrategias constituyen un desdoblamiento de la propia voz del profesor pueden darse de variadas maneras (Cros, op. cit.). De acuerdo a Tarabay (op. cit.), la estructura lógica que caracteriza a esta estrategia sería: opinión personal +justificación (relación causa-efecto o ejemplo) + conclusión.

Argumentos del poder: Según Plantin (op. cit.) estas estrategias 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. Según Cros (op. cit.) las estrategias más comunes empleadas desde los argumentos del poder son las órdenes explícitas y las órdenes implícitas. No obstante, en este estudio basándonos en Tarabay (op. cit.) –y en el discurso de nuestro informante--

identificamos una categoría diferente que de alguna forma abarca ambas estrategias y que explicamos en el siguiente apartado.

Implicación y compromiso: están constituidos por aquellos argumentos que buscan condicionar un tipo de conducta en función de un compromiso establecido previamente. Asigna pautas de conducta que se fundamentan no en una imposición del profesor (aunque sí determinadas en gran forma por la figura de poder que éste representa), sino en la aceptación por parte de los estudiantes de un compromiso que ellos han adquirido (Tarabay, op.cit.). Por ejemplo, la aceptación de la responsabilidad del estudiante en cuanto a la preparación del material a discutirse, la atención debida que debe prestar a su proceso de aprendizaje, etcétera. Según Tarabay, la forma textual que caracteriza a este enunciado es la imperativa atenuada por la forma plural inclusiva en primera persona “debemos prestar atención”: Sin embargo, consideramos que también se da en forma de orden directa no atenuada, “tengan cuidado con esto”.

Estrategias para regular la interacción

Según Cros (2003) son aquellos recursos que tienen como función regular la interacción para fomentar la cooperación y el acuerdo entre los participantes. Establece la investigadora que estas estrategias son especialmente útiles en situaciones en las que existe un desequilibrio entre los interlocutores porque reducen la imposición y el desacuerdo que pueda producirse en el acto de la comunicación. Las estrategias que se inscriben dentro de esta categoría son denominadas por Cros (op. cit.) de aproximación, que son aquellas basadas en la participación, solidaridad y en la complicidad. Las mismas, como lo plantea su denominación, están dirigidas a reducir la distancia social que separa a los profesores de los estudiantes y para favorecer una mejor predisposición de estos últimos al curso (Cros, op. cit.). Con base en el modelo de Cros (op. cit.) y en la adaptación que de dicho modelo hiciera Tarabay (2003), incorporamos además una categoría adicional denominada las estrategias que regulan la participación, las cuales fueron determinantes durante el desarrollo de las clases observadas.

Estrategias que regulan la participación: para este trabajo consideramos específicamente las preguntas directas, las preguntas retóricas, y el apóstrofe.

Las preguntas directas, son las que más comúnmente utiliza el docente para propiciar la participación del estudiante, por ello Tarabay (2003) afirma que se les considera de aproximación. La estructura propia de las preguntas directas consiste en los intercambios verbales que siguen, idealmente, la siguiente secuencia: formulación de la pregunta+ respuesta + aceptación total/parcial (y aquí agregamos) o rechazo total de la respuesta. Los enunciados en la mayoría de los casos se producen de manera interrogativa, seguida idealmente por la respuesta del estudiante y concluye con la aceptación (o no) del profesor.

Las preguntas retóricas, por otro lado, de acuerdo a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) se emplean para descartar las respuestas divergentes, no para obtener una respuesta de su audiencia. Es el mismo orador quien se encarga de dar respuesta a la pregunta que él mismo formula con el fin de progresar en el tema y anticipar otros tópicos que se presentarán en la clase (Tarabay, op.cit.). Las preguntas retóricas surgen como enunciados interrogativos.

El apóstrofe, por otro lado, aseveran Perelman y Olbrechts-Tyteca (op.cit.) es 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?”.

Estrategias que regulan la solidaridad: para este trabajo nos concentramos específicamente en las de presuposición de conocimiento, las cuales 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 (Tarabay, op. cit.). 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 la figura polifónica impersonal, “es del conocimiento común”, “como todo el mundo sabe”.

Estrategias que regulan la complicidad: nos concentramos específicamente en la 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 (Tarabay, op. cit.).

MARCO METODOLÓGICO

Método investigativo y diseño del estudio

Desarrollamos un trabajo de carácter interpretativo aproximándonos de manera parcial a las prácticas pedagógicas del docente a partir del análisis de sus estrategias argumentativas vistas principalmente, desde el estudio integrado de sus experiencias cotidianas. Por ese motivo, nuestra investigación se puede catalogar como de corte etnográfico (Creswell, 2009). El diseño de esta investigación, por otro lado, corresponde al 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. En este caso en particular, centramos nuestro interés investigativo en el análisis del discurso de un único sujeto de información, es decir, un docente con amplia experiencia en el área de la Enseñanza de la literatura en inglés. La técnica para la recolección de la información empleada para esta investigación consistió en la observación cualitativa no participante, definida 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 (Creswell, op. cit.).

Acerca del sujeto de información

Como ya se adelantara en apartados anteriores, para esta investigación recurrimos a un docente 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 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 trata de 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 el título de Magister en Educación, Mención Enseñanza de la Literatura en Inglés; con lo cual se evidencia que adicionalmente a su amplia experiencia, también tiene una formación académica sólida en el campo de la enseñanza de la literatura. El docente observado 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.

Acerca del procedimiento para la recolección de la información

Observación no participante

Se observó en dos ocasiones no consecutivas un curso de Literatura Británica. Esta asignatura regularmente la toman los estudiantes que se encuentran en el noveno semestre de la especialidad. Todos los estudiantes de este curso tienen al menos una experiencia previa con cursos de la Cátedra, puesto que ésta es la última asignatura obligatoria –de un total de tres– que deben tomar como parte de su período de formación. En cada clase observada participaron siete de un total de nueve estudiantes inscritos. Las clases se llevaron a cabo en dos espacios distintos; la primera en el aula regular asignada al curso, la cual por su ubicación, presentaba unas condiciones de ruido bastante grandes que incidieron en la calidad de sonido de la filmación. La segunda clase, a sugerencia del propio sujeto de información, se desarrolló en el Aula de Postgrado del Departamento de Idiomas Modernos, en la que las condiciones de ruido eran más moderadas.

Utilizamos una videocámara casera para grabar ambas sesiones de clase. De la primera sesión, se recogió un total de 110 minutos con 46 segundos de filmación. En cuanto a la segunda clase se grabó un total de 105 minutos con 02 segundos. En cada caso, lo grabado constituye el total de las clases observadas en todas sus fases, es decir, desde la introducción hasta la conclusión. Las clases observadas se desarrollaron durante las semanas seis y siete del período académico 2016-II, previas al primer parcial que se aplica durante la semana ocho de cada semestre. Para la recolección de la información se siguieron las recomendaciones de Creswell (op. cit.) que resumimos a continuación:

1. Se acordó con el docente el día y la hora en las que podrían realizarse las observaciones y se solicitó la autorización del mismo para filmar ambas sesiones. De igual forma, se informó sobre las observaciones y el propósito de las mismas a los estudiantes del curso.
2. Se elaboró un protocolo de observación, guía con la que se recogió información general tal como: fecha y hora de la observación, condiciones generales del espacio, número de estudiantes participantes, etcétera. Asimismo, dicho protocolo de observación contempló otros aspectos a observar de igual o mayor relevancia como: temas desarrollados, estrategias empleadas para abordar los distintos tópicos, etcétera.
3. La observación se realizó de la manera menos intrusiva posible, es decir, la investigadora no participó en el desarrollo de las clases, y procuró que la filmación de ambas sesiones no constituyera una distracción que le restara naturalidad a la actuación tanto del docente como de los estudiantes. Por lo mismo, la investigadora se ubicó en un área del salón en el que estuviera lo más separada posible del grupo.

Criterios para la transcripción de la información recolectada

Los datos recolectados fueron transcritos y etiquetados basándonos en una adaptación de los lineamientos metodológicos generales de la *Text Encoding Initiative*, los cuales como lo establecen Bentivoglio y Malaver (2012, p. 160)

“consisten en un sistema de marcas y etiquetas que identifican distintos rasgos del discurso tanto del hablante como de los entrevistadores.” El procedimiento seguido fue el de la “transcripción ortográfica enriquecida” que indica los enunciados interrogativos, exclamativos, nombres propios, y además otros elementos como el discurso reproducido, por ejemplo, cambio de idioma, énfasis o alargamientos en la pronunciación, los alargamientos los silencios, ruidos de fondo, vacilaciones y risas de los hablantes (Bentivoglio y Malaver, op. cit.). Este sistema tal y como lo señalan las investigadoras citadas, permite de igual forma recoger (o reportar) aquellos segmentos poco o nada inteligibles. Dado que la información se recolectó en español y en inglés, se ajustó el lenguaje del etiquetado a cada idioma; utilizando de igual manera las convenciones que aplican a cada lenguaje para marcar ciertos signos de puntuación que se emplearon para la transcripción, así como el uso de mayúsculas. En el siguiente recuadro se resume el sistema de etiquetado empleado para esta investigación:

Ortografía y puntuación	
¡! (convención en español) ! (convención en inglés)	Enunciados exclamativos
¿? (convención en español) ? (convención en inglés)	Enunciados interrogativos
/	Pausa mínima
//	Pausa larga
:	Tras código de hablante
Mayúsculas	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,</i> <i>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 = " "/> ; <noise = " "/>	Ruido con especificación de tipo
<ruido_fondo></ruido_fondo>; <background_noise></background_noise>	Ruido continuo de fondo
<risas = ""/>; <laughter = ""/>	Risas con especificación de emisor
<entre_risas>; <laughter>	Risas simultáneas con el habla
<registro_defectuoso>; <defective_recording>	Fragmento de la grabación en mala calidad
<interrupción_de_grabación/>; <recording_interrupted/>	Interrupción de la grabación
<voces_solapándose/>; <overlapping_voices/>	Voces solapándose
Etiquetado fónico	
<énfasis/>; <emphasis/>	Pronunciación claramente enfática
<alargamiento/>; <elongation/>	Alargamiento de sonido
<silencio/>; <silence/>	Silencio corto de algunos segundos
<silencio_prolongado/>; <prolonged_silence/>	Silencio alargado de más de cinco segundos
<palabra_cortada/>; <cut_word/>	Palabra cortada
<...>	Fragmento inconcluso o interrumpido por otro hablante
<vacilación/>; <hesitation/>	Vacilación; titubeo breve
<ininteligible/>; <unintelligible>	Fragmento ininteligible
<cambio_idioma/>; <language_switch>	Cambio de idioma
<repetición/>; <repetitions/>	Repetición de palabras dos o más veces

Etiquetado de transcripción	
<transcripción_dudosa>; <unreliable_transcription>	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.

Omitimos de manera intencional para este trabajo las categorías que no se evidenciaron en las dos clases observadas. A continuación presentamos ejemplos que ilustran la manera como se transcribieron los datos recogidos para el análisis:

Ejemplo de las clases observadas

Professor: *umm/ we've been working with// with drama/ for the last three sessions/ so far// and in our previous session/we were trying to// finish/ our vision of/ The Hourglass (he is making a lot of pauses because he is looking for something in his backpack) / now/ let's take the Hourglass as// as an introduce// for checking anything that we might possibly check about drama/ in the first in our first test/ that is/ December/ eleventh?/ is that? (checking with students) < unintelligible/ >//*

Criterios para el análisis de la información recolectada

En secciones anteriores establecimos que para el análisis de las estrategias argumentativas del docente manejamos una adaptación del modelo de argumentación desarrollado por Cros (2003) para su investigación, el cual describimos en el marco referencial de este trabajo. En nuestro estudio,

comenzamos por analizar los recursos lingüísticos reguladores de la acción comunicativa, los cuales fueron empleados por el docente para acercar al estudiante de manera efectiva a su argumentación; posteriormente analizamos los argumentos de autoridad con los que el docente: (a) buscó incidir en el comportamiento de sus estudiantes y (b) intentó influir en el desarrollo de las competencias necesarias para cumplir con los objetivos del programa. Justificamos esta secuencia en la manera como el docente fue construyendo su argumentación principal. Primero interactuó con los estudiantes instándolos a participar para que demostraran sus conocimientos sobre el tema de la clase, dominio del lenguaje técnico básico del curso, y también para que establecieran sus puntos de vista. A partir de esta interacción el docente aclaró dudas, aportó nueva información, estableció sus propios puntos de vista y dio una conclusión de los distintos temas y subtemas generados en cada clase. Lo que sugiere que se esperaba que el estudiante de manera activa participase en el proceso de acercamiento a las verdades inmersas en los planteamientos del docente (Tarabay, op.cit.). En la sección de análisis de los resultados profundizaremos en detalles acerca de estas afirmaciones.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Estrategias argumentativas

Durante las clases observadas, identificamos que el discurso del docente giró alrededor de dos aspectos fundamentales desde los cuales construyó su argumentación: (i) el académico- formal relacionado con los objetivos del curso, contenidos y temas de ambas clases y (ii) el actitudinal relacionado con la percepción del docente sobre el compromiso de los estudiantes con su proceso de formación. Respecto al aspecto académico- formal, las clases estuvieron enfocadas en los siguientes temas: accesibilidad de los distintos géneros literarios; universalidad; diferencia entre escritor y autor; el teatro, elementos técnicos; vinculación entre teatro y poesía; y elementos técnicos del género poesía. Todos estos aspectos están contemplados en el programa del curso (Durán, 2004b).

La primera sesión observada se enfocó principalmente en el teatro, pero también en establecer un puente entre los géneros teatro y poesía. La segunda sesión se centró únicamente en el género poesía. Se revisaron los siguientes textos literarios para sustentar las discusiones de cada sesión de clases: *"The Hourglass"* de W.B. Yeats y *"Notes on the Art of Poetry"* de Dylan Thomas, en la primera sesión; y *"La Belle Dame Sans Merci"*, *"Ode on Melancholy"*, *"When I Have Fears"* de John Keats, y *"They Say that Love is Happiness"* de Lord Byron durante la segunda sesión. En cuanto al aspecto relacionado con la actitud de los estudiantes visto desde la perspectiva del docente, resaltan en ambas clases: (a) la evaluación del compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje; (b) desarrollo del pensamiento crítico; y (c) valoración de la actuación general de los alumnos al analizar el texto literario.

En ambas clases, el profesor abordó los temas y contenidos a partir de la interacción con los alumnos, empleando fundamentalmente el formato de preguntas y respuestas. Sus argumentos fueron presentados luego de una indagación inicial en la que el docente instó a los participantes del curso a demostrar sus conocimientos y/o argumentar sus puntos de vista. Este formato de discusión ocurrió reiteradamente en distintos momentos de la clase, es decir, durante el inicio, desarrollo y la conclusión de la misma. A partir de esta comunicación el docente aceptó total, parcialmente, o de plano rechazó, los argumentos esgrimidos por los estudiantes, presentó sus propias opiniones, corrigió conductas, aportó información, aclaró dudas y elaboró conclusiones. Por este motivo, dada la estructura general de las clases observadas, en la siguiente sección comenzamos por analizar los recursos lingüísticos reguladores de la acción comunicativa y seguidamente, analizamos los argumentos de autoridad empleados por el docente para incidir en el comportamiento de los alumnos y en el desarrollo de las competencias necesarias para cumplir con los objetivos del programa.

Recursos lingüísticos reguladores de la interacción docente-estudiante:

Estrategias para regular la participación: el docente utilizó principalmente el formato de preguntas directas. Igualmente, se evidenció la utilización de preguntas retóricas y el apóstrofe (Tarabay, op. cit.), aunque con una frecuencia considerablemente menor en cada caso.

La mayoría de las preguntas formuladas por el docente siguieron la estructura tradicional, es decir, enunciado interrogativo+ respuesta. Sin embargo, se identificaron enunciados afirmativos en el discurso del profesor que cumplían de hecho una función interrogativa, dado que el docente esperaba de manera evidente que a su planteamiento siguiera una respuesta por parte del estudiante. A continuación se presentan un par de ejemplos que ilustran estas aseveraciones:

which gender should be more easily accessible?// (Interrogación en formato de pregunta)

it is a reflection/ it is a production/ it is a reflection/ it is/ umm// digested material <...>/ (Interrogación en forma de enunciado afirmativo)

El primer tipo de pregunta directa se empleó sobre todo para introducir o continuar desarrollando un tema. En el caso de los enunciados no interrogativos, el docente los utilizó para instar a los estudiantes a que expandieran sus argumentaciones o aportaran más ejemplos.

Asimismo, el docente de manera frecuente usó el formato de preguntas directas para desafiar algunas de las respuestas aportadas por los estudiantes, ya fuera que las aceptara de manera parcial, o que las rechazara de manera total. Muchas de las preguntas que el profesor realizó, sin embargo, se produjeron luego de que éste no hubiera obtenido una respuesta de ningún tipo por parte del estudiante a una pregunta anterior. Cuando éste era el caso, la siguiente pregunta formulada consistía en una reformulación de la pregunta original, con la que el profesor insistía en el mismo aspecto. Con esto puede deducirse que el

docente se vale de las preguntas directas no solamente para indagar en lo que los estudiantes piensan, sino también para explorar cuáles aspectos deben ser aclarados o desarrollados con mayor profundidad.

why would you conclude drama is more accessible than poetry?//

(agreeing) he's dying/ he's agonizing// okay// now the knight starts narrating/ umm/ an experience// how would you qualify this experience?// which adjectives would you use to speak about this experience?//

En cuanto al uso de preguntas retóricas, las mismas cumplieron el propósito establecido por Tarabay (op. cit.), es decir, el de avanzar de manera más expedita en la elaboración del argumento. Tal y como es propio de una pregunta retórica no se esperó una respuesta concreta por parte del estudiante y en todos los casos, el docente mismo proveyó la respuesta de inmediato.

and there are words we don't like very much// why?/ because// and the main reason/ believe it or not is the sound//

Aunque el uso del apóstrofe ocurrió con muy poca frecuencia en las clases observadas, consideramos que su aparición en el aula es prácticamente ineludible, dado que es una estrategia con la que los docentes en general le dan la oportunidad al estudiante de plantear sus propias dudas de manera abierta y honesta, así como de incorporar temas adicionales al desarrollo de la clase. En el caso de las sesiones observadas, el docente se valió de esta estrategia al inicio de cada sesión, tal como se ilustra en el ejemplo que sigue:

before we start working/ I'd <hesitation/> like to know whether there is any question about drama any question/ you'd / you'd like to/ make clear/ any aspect you want to make clear any comments you want to make/ any/uh/ piece of information you want to share with us?/

Para finalizar esta sección es menester acotar que a través de las estrategias para regular la participación el docente dirigió la atención de los estudiantes a aspectos específicos del curso de los que necesitaba que estos se hicieran conscientes. Por ejemplo, sin imponer de una manera tajante su propia interpretación de los textos literarios revisados, el docente se valió, sobre todo del formato de preguntas directas, para orientar al estudiante al análisis del funcionamiento de recursos literarios y de lenguaje con el propósito de *persuadirlos* acerca de la necesidad de apropiarse del discurso básico de la disciplina para apoyar de manera sólida sus puntos de vista. De esta manera que puede considerarse inductiva, el docente los acerca a su argumentación principal que posteriormente desarrolla a través de los argumentos de autoridad.

Estrategias para regular la solidaridad: en las clases observadas, identificamos que el docente se valió principalmente de la presuposición de conocimientos, no solamente para dar por sentado que los estudiantes comprendían o manejaban alguna información aportada por el profesor en su clase (Tarabay, op. cit.), sino también para, a través del discurso, dar por sentado que los estudiantes comparten y manejan un conocimiento previo común. Mediante esta estrategia, el docente dirigió la atención de los estudiantes sobre aquellos aspectos que debería conocer, o sobre los que debería haberse preparado con antelación para poder realizar una lectura crítica del texto literario.

but in Greek <repetition> mythology//what do they refer to?//what do they all of them move around?//and I hope you see the connection of this and the previous poem//

Nótese con este ejemplo, cómo el profesor pareciera suponer que el estudiante tenía conocimiento previo acerca de la mitología griega, lo cual no era un requisito del curso *per se*. Sin embargo, en apariencia la intención del docente fue hacerle notar al estudiante la necesidad de conocer sobre este aspecto con el fin de que éste indagase con mayor profundidad acerca del mismo.

Estrategias que regulan la complicidad: destaca el uso habitual de la ironía, dirigida a incidir en el comportamiento del estudiante. La misma emergió con dos objetivos en el discurso del docente: (i) para criticar actitudes de los estudiantes y (ii) para establecer una conexión empática con los mismos a través del humor. A continuación presentamos dos ejemplos que ilustran de manera clara lo explicado.

“Lord Byron”/ “me suena”/ “me suena”/ “ese es un...”/ “¿ese es un chocolate nuevo?”/ “Lord Byron”/ “no”/ “eso es una bebida”/ “Lord Byron”/ “yo lo he visto por alguna parte”/ “Lord Byron”// (Ironía hacia el estudiante)

you go to heaven if you are a normal person/ if you are a literature professor you go to hell// (Conexión a través del humor)

Argumentos de autoridad

Argumentos de autoridad que apelan al razonamiento: a través de estas estrategias, el docente se concentró en construir su argumentación con respecto a los aspectos formales de la clase, es decir, el desarrollo de los contenidos. En el discurso docente, se identificaron los siguientes subtipos de argumentos: autoridad polifónica, cita de autoridad y referencia a la propia autoridad.

Los argumentos basados en una autoridad polifónica fueron empleados para darle fuerza a sus enunciados, desdoblándose el docente en distintos locutores (Cros, 2003). En este tipo de argumentación encontramos dos categorías: (i) argumentos basados en el conocimiento técnico y disciplinario, con los que el docente se valió de una ‘voz literaria superior’ para consolidar su discurso; (ii) argumentos basados en el dominio del lenguaje. Con estos el docente se apoyó en su formación como docente de lenguas para darle mayor fuerza a sus enunciados. Estos argumentos se presentaron en forma de aserciones impersonales, en las que el sujeto de información no citó una figura específica de manera directa, pero en las

que se pudo observar una influencia proveniente de los distintos aspectos profesionales y académicos que constituyen el todo de su formación (Cros, op. cit.).

what makes the Hourglass universal is the use the reference to main universal topics// and because they are so many/ the Hourglass is very universal/ okay?// and it deals with transcendence/ life after life// life and death// umm/ authority/ ethics// (Argumento basado en el conocimiento técnico y disciplinario)

a knight// there is a difference between gentleman and a knight// the gentleman may be a member of aristocracy// but a knight/ is a member of nobility/ it's been appointed by a king a queen or a lord/ (Argumento basado en el dominio del lenguaje)

En el caso de la citación de autoridad, el docente recurrió específicamente a los autores literarios estudiados en clase. Este tipo de argumento lo empleó el sujeto de información para sustentar su propia interpretación de los textos revisados, apropiándose para ello de la voz del autor. En las clases observadas, el docente siempre recurrió a la cita indirecta, lo cual nos indica la naturaleza interpretativa de este tipo de argumentos. Sin embargo, es menester acotar que esta estrategia fue empleada por el docente muy pocas veces, dado que le dio mayor preponderancia a la elaboración de una interpretación desde el punto de vista del estudiante. A continuación, se ofrecen dos ejemplos concretos de este tipo de estrategia argumentativa:

in 'Notes on the Art of Poetry' Dylan Thomas summarizes the essence of what poetry is for him//his attention was concentrated on the sounds// the sounds became the primarial umm the primeval reason for his approach of the language// and then/ he uses a lot of irony and

humor/ in this first part of the paragraph// he says (paraphrasing) the world of the grown ups who happened to be in my world/

in this poem/ Keats is expressing his fears/his worries about death//and the effect of death/ in his literary or poetic/production//this poem/therefore/ is in excellence/autobiographical//we can say/we can speculate/that by the time/Keats wrote this/namely eighteen/eighteen//maybe he already knew/he was too sick to live for long/in fact/ he lived only three more years//

Finalmente, están las referencias a la propia autoridad con las que el docente estableció un compromiso más directo con sus aseveraciones. Este tipo de argumentaciones se produjeron de dos maneras en el discurso docente: (i) para incidir de manera directa y explícita en el comportamiento de los estudiantes y (ii) para plantear de manera clara sus propias opiniones. Como es típico en este tipo de estrategia, el docente usó la primera persona singular para formular sus enunciados, pero también la segunda persona plural y singular, y la forma imperativa, para aludir directamente conductas *erróneas* en los estudiantes.

***pay attention** because this is the kind of questions **I usually give you** in tests/ so you say/ “what?”//umm
there are two mistakes in the answer/ I mean one in the answer and one in the explanation// one/ **this is not a genre// stop/ whatever you say after novels is going to be a mistake it doesn’t matter what you say** and you say “but that’s true!”/ sure/ it’s true/ but it doesn’t answer to my quest<cut_word>/ doesn’t respond to my question/
not really/ Amanda/ it could be a matter of opinion// but **I don’t think it makes it <easy>**/ I mean there are some pieces of drama that can be very <repetition> complicated//very// some dramas are so*

experimental/ that in the end we are sitting like this and say/ "this play was for the author/ I mean only he or she knows what it means"//

Argumentos del poder: con este tipo de argumentación, el docente buscó influir en la conducta del estudiante; específicamente en lo relacionado con el compromiso de estos en su proceso de formación. De igual manera, a través de esta estrategia el docente propició una conexión empática con los estudiantes estableciendo una especie de identificación con el grupo (Tarabay, op. cit.). En la mayoría de los casos el profesor empleó la primera persona del plural para producir este acercamiento. Sin embargo identificamos también enunciados en los que directamente aborda al estudiante desde la segunda persona plural o singular para hacer una valoración crítica de la actuación de los mismos. En los extractos que siguen, resaltamos en negrilla el uso de cada persona gramatical para ilustrar este análisis.

***we made** a good start// but the problem is/ **we have** this tendency to be/ lyrical//what **you said it's half true**// I mean// the audience is there// and there are the actors/ henceforth/ the scenario/ the stage// and there is no intermediary<emphasis>/ between/ one and the other// and besides/ there is the most important reason// is// the audience/ don't have to read// you sit there/ you see a performance// in fact/ you don't need to know how to read or write/ that is the reason why drama was so popular in the Renaissance//*

*in our test in December/ **we are going to** be dealing basically with drama/ henceforth/ the historical background to British Literature/ **if we can**/ that's what I intend to do/ **if we can**/ **we will** sort of introduce/ umm/ poetry/ but in case **we speak** about/ poetry in the test/ it should be a very <repetition> simple thing/ very <repetition> basic thing/ even though you have been working with poetry for at least two*

*//that is the sort of mistake **you make** in tests//*

En los ejemplos anteriores es evidente que el docente intenta (en los casos que usa la primera persona del plural), identificarse con el grupo, ya sea haciéndolos partícipes del proceso de toma de decisiones o involucrándose él mismo en cierto tipo de comportamientos no deseables que se deben corregir. Con el empleo de la segunda persona se hace más evidente este último propósito, ya que el docente apunta a hacer evidente al estudiante de manera explícita que está incurriendo en un error y que este debe ser corregido.

Como puede observarse, en su práctica pedagógica el docente se vale principalmente de la interacción controlada, seguida del desarrollo de sus propios argumentos basados en la autoridad, con el fin de acercar a los estudiantes al desarrollo de las competencias necesarias para cumplir con los requerimientos del programa del curso. Asimismo, el empleo de estas estrategias pareciera estar dirigido primordialmente a hacer al estudiante, de una manera consciente, copartícipe y corresponsable de su proceso de formación. Con esto, el docente también le da cumplimiento a los mandamientos curriculares, académicos y teóricos desde los que se insisten en la formación de individuos críticos y comprometidos con su propia educación (Diseño Curricular, op. cit.).

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 docente con amplia trayectoria en el IPC abordando sus estrategias argumentativas. En cuanto a sus estrategias argumentativas, a través de las que se develan sus prácticas pedagógicas, identificamos que el profesor emplea una secuencia de interacción controlada —esencialmente bajo el formato de preguntas—seguida por la presentación de su propia argumentación. En la construcción de esta argumentación, el docente parte de las respuestas obtenidas

de los estudiantes para corregir errores, aclarar información, explorar temas que necesitan ser profundizados, y primordialmente para acercar al estudiante al desarrollo de las competencias necesarias para cumplir con los objetivos del curso.

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, autoridad 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

- Adam, J. (1992) Hacia una definición de la secuencia argumentativa en *Comunicación, Lenguaje y Educación* N° 25, 9-22.
- 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.
- Carter, R. & Long, M. (1992) *Teaching Literature*. New York: Longman.
- Castro, E. (2005) *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- 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*, 015 pp. 197-220. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37309> [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 clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- 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.
- Foucault, M. (2002) *La Arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013) La Investigación Biográfica Narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes en *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27. [Revista en línea] Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf> [Consulta: 2016, Junio, 22].
- 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.
- 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*, (9), pp. 35-47. Mérida: Universidad de Los Andes.

Toulmin, S. (2002) *Los Usos de la Argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2002) *Diseño Curricular*.
Especialidad Inglés. Caracas: Autor.