



Propuesta de un modelo para el análisis de las prácticas discursivas de profesores de literatura

A model proposal for the analysis of the discursive practices of literature teachers

Adriana C. González L.

Universidad Pedagógica experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Caracas
adrig78@gmail.com

RECIBIDO: 16/02/2022

ACEPTADO: 06/05/2022

 **RESUMEN**

En el siguiente artículo se presentan los resultados del estudio de las prácticas discursivas de tres profesores de literatura. Para ello, proponemos un modelo de análisis sustentado en la articulación de la Teoría de la Argumentación (cf. Lausberg, 1968; Curtius, 1975; Moeschler, 1985; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989) y la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005). Nuestra orientación metodológica es cualitativa, bajo el paradigma constructivista con un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Consideramos las nociones poder, autoridad e ideología del análisis del discurso (AD). La investigación fue de campo, de corte etnográfico con un diseño de Estudio de Casos. Se concluye lo siguiente: (i) las prácticas discursivas de todos los docentes incluyen tanto los argumentos para regular la interacción como los argumentos para articular los razonamientos con diferentes grados de preponderancia y (ii) en cada caso predominaron los recursos valorativos de compromiso.

Palabras claves: Prácticas discursivas, literatura, Argumentación, Valoración

 **ABSTRACT**

In this paper the results obtained from the study of the discursive practices of three professionally trained literature teachers are presented. To do so, we propose a model sustained on the articulation of the Argumentation Theory (cf. Lausberg, 1968; Curtius, 1975; Moeschler, 1985; Perelman and Olbrechts-Tyteca, 1989) and the Appraisal Theory (Martin and White, 2005). This study was qualitative in nature and grounded on the constructivist paradigm with a phenomenological-hermeneutic approach. The notions, power, authority and ideology of discourse analysis (DA) were considered. This was a field, ethnographic research, with a Case- Study design. We concluded that: (i) all teachers use argumentative strategies to regulate interaction as well as arguments to articulate reason with different levels of preponderance and (ii) in each case, the valuation resources of engagement predominated.

Keywords: Discursive practices, literature Argumentation, Appraisal.



INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es proponer un modelo para el estudio de las prácticas discursivas de profesores con formación en el área de la enseñanza de la literatura a partir de la interpretación de sus estrategias argumentativas y recursos valorativos. A tal fin, se presentan los resultados del estudio del discurso docente de tres profesores del Programa Inglés, Departamento de Idiomas Modernos del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), sede capitalina de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Nos interesamos por comprender cómo estos educadores, a través de sus estrategias discursivas, proveen a sus estudiantes de los medios necesarios para la construcción de conocimientos y saberes. Sustentamos nuestro objeto de estudio en el hecho de que el lenguaje oral es la vía principal a través de la cual se produce el proceso de mediación entre el docente, su área disciplinar y la subjetividad del estudiante.

Nuestro marco teórico y referencial se fundamenta en la articulación de la Teoría de la Argumentación (cf. Lausberg, 1968; Curtius, 1975; Moeschler, 1985; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Plantin, 2002; Toulmin, 2002) y la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005).

En cuanto a las estrategias argumentativas consideradas para realizar este estudio, partimos de las categorías de análisis del modelo desarrollado por Cros (2003), basado en la división de los recursos argumentativos empleados por los docentes en dos tipos: estrategias para articular los razonamientos y estrategias para regular la interacción.

Las estrategias para articular los razonamientos, según Cros (2003), tienen como función mostrar la desigualdad entre los docentes y los educandos. Las mismas están basadas en la autoridad y el poder institucional conferido al profesorado en el ámbito académico, y funcionan como validadoras de este estatus. Están a su vez divididas en tres tipos: (i) estrategias basadas en el Argumento de Autoridad (cita de autoridad, autoridad polifónica, referencia a la propia autoridad); (ii) estrategias basadas en el Argumento del Modelo (referencia al modelo, referencia a la incompatibilidad, referencia a la reciprocidad, referencia al beneficio) y (iii) estrategias basadas en el Argumento del Poder (órdenes explícitas, órdenes implícitas).

Cros (2003) denomina como estrategias para regular la interacción a aquellas que están relacionadas con la necesidad de reducir la distancia social que separa a los profesores de los estudiantes, de manera que así se favorezca una mejor disposición por parte de estos últimos hacia el curso y hacia el docente. Se emplean para facilitar la identificación del estudiante con el docente, a través de la complicidad y la propiciación de un sentimiento de pertenencia que ayude a fomentar la cooperación y el acuerdo, y están divididas en las siguientes categorías: (i) estrategias basadas en la Solidaridad (apóstrofe, presuposición de conocimientos, oferta de opciones e identificación de grupo) y (ii) estrategias basadas en la Complicidad (ironía, *captatio benevolentiae*).

En cuanto al estudio de los recursos valorativos empleados por los docentes consideramos los tres dominios semánticos propuestos por Martin y White (2005): actitud (dividido en los subsistemas de Juicio, Afecto, y Apreciación); gradación (dividido en los subsistemas de Fuerza y Foco) y compromiso (dividido en las dimensiones Monoglósica y Heteroglósica). En esta investigación se considera el dominio semántico de la gradación como un eje transversal de la valoración dado que una característica tanto del dominio semántico de la actitud como del Compromiso es precisamente su gradabilidad (Martin y White, 2005; y Kaplan, 2007), por tanto, las expresiones de Fuerza o Foco no se estudiaron de forma separada de los otros subsistemas o dimensiones. Al considerar el estudio de los recursos valorativos empleados por profesores de literatura en inglés, nos interesamos principalmente en profundizar en cómo a través del posicionamiento de sus propias valoraciones, el docente ayuda/incentiva/orienta al estudiante a perfeccionar y robustecer sus propias capacidades expresivas y a la vez, a asumir (o rechazar) sus posturas.

En la siguiente figura presentamos nuestra propuesta de integración de ambas teorías. Inicialmente, habíamos considerado el análisis articulado de aquellas categorías y dominios semánticos que parecían análogos o complementarios. Por ejemplo, en las Estrategias de Autoridad de la teoría de la Argumentación, encontramos similitudes con la Heteroglosia, la cual es una categoría del dominio semántico de compromiso de la Teoría de la Valoración. Asimismo, consideramos que las estrategias sustentadas en el Poder, que se basan más en la fuerza y la dominación, podrían complementarse con las categorías del dominio semántico de la actitud.



Sin embargo, como se apreciará en la sección de los resultados, dicha correspondencia no ocurrió de la manera prevista. Nuestros informantes emplearon recursos valorativos con diferentes grados de

Este trabajo está planteado bajo el

preponderancia dependiendo del propósito de su argumentación y de la fuerza perlocutiva de su discurso, por lo cual, la articulación de ambas estrategias se dio de manera no lineal y más bien mezclada.

Tabla 1
Integración de las teorías de la argumentación y valoración

ARGUMENTACIÓN	ESTRATEGIAS QUE ARTICULAN LOS RAZONAMIENTOS	Argumento de Autoridad		Afecto Juicio Apreciación	GRADACIÓN Fuerza y Foco	VALORACIÓN
		Argumento del Modelo				
		Argumento del Poder				
	ESTRATEGIAS PARA REGULAR LA INTERACCION	Solidaridad		Heteroglosia Monoglosia		
		Complicidad				

MARCO METODOLÓGICO

paradigma constructivista. Desde el punto de vista epistemológico, apuntamos a una comprensión dialéctica de los fenómenos estudiados con un enfoque fenomenológico-hermenéutico (Ángel, 2011). El modelo de investigación que más se ajustó a este estudio fue el cualitativo. Nuestro objeto de estudio tiene una representación “súgnica” (Santander, 2011), por tanto, fue menester utilizar un modelo de análisis orientado hacia la lengua (León, 2011) constituido en este caso por el análisis del discurso (AD) que se inscribe en lo se denomina el saber cualitativo (Santander, 2011).

Es así como fundamentamos este estudio en tres nociones esenciales del AD: poder, ideología y autoridad (van Dijk, 1999), articuladas dentro de las categorías de análisis derivadas de las teorías de la argumentación y valoración. El poder y la autoridad constituyen categorías explícitas en nuestro modelo. La ideología, por otro lado, se manifiesta en la interpretación del sistema de creencias y valores de los sujetos participantes en el estudio. Partimos de la aserción de que toda práctica discursiva involucra las relaciones dialécticas existentes entre un evento particular y las instituciones y estructuras sociales que los enmarcan (Fairclough, 1992)

La modalidad de esta investigación es de

campo, con un corte etnográfico. Se recogieron los datos necesarios de manera directa de la realidad de la comunidad en estudio (Arias, 2012). Asimismo, se realizó el estudio bajo el 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. En resumen, abordamos el quehacer cotidiano de cada docente desde sus particularidades sin pretender establecer generalizaciones entre cada caso. Sin embargo, al abordar cada fenómeno desde su individualidad establecimos patrones de coincidencia y divergencia que permitieron también realizar aportes teóricos y pedagógicos significativos en las áreas de pedagogía del discurso y enseñanza de la literatura en inglés.

Para el desarrollo de nuestra investigación acudimos a tres profesores del Programa Inglés del Departamento de Idiomas Modernos del IPC, el cual está dedicado desde sus orígenes a la formación de docentes de Inglés para todos los niveles y modalidades de la educación en Venezuela. Estos tres profesores constituyeron en palabras de Hernández Sampieri et al. (2010), nuestros casos-tipo, y cumplieron con tres criterios fundamentales: (a) formación profesional literaria; (b) experiencia en la formación de profesores de inglés tanto a nivel de pregrado como de postgrado y (c) experiencia, también en ambos niveles, como

profesores de literatura. Para identificar a cada profesor nos apoyamos en la orientación de cada práctica profesional de manera individual. Así pues, al informante del caso número lo identificamos como Profesor de la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés; a la informante del caso número dos como Profesora de literatura en inglés de pregrado y postgrado y, al informante número tres, se le identificó como Profesor adscrito a la Cátedra de Idioma del Programa Inglés.

Las técnicas de recolección de la información empleadas en este estudio fueron la observación cualitativa y la entrevista cualitativa, siguiendo las orientaciones de Creswell (2009).

Se observaron clases de literatura en inglés de pregrado y postgrado. Una observación por cada participante. Se seleccionaron cursos del área de enseñanza de la literatura dirigidos a profesores graduados de Inglés como Lengua Extranjera o a docentes de Inglés en formación. Nuestro objetivo fue estudiar el proceso de construcción argumentativa del profesor que debe atraer a un estudiante de lengua a su área de conocimiento y convencerlo a través de sus valoraciones acerca de la importancia de la literatura en su formación profesional y su desarrollo personal.

El contenido de las entrevistas se concentró en la evaluación de las estrategias pedagógicas por los mismos profesores. Nos interesamos de manera concreta en que cada uno de ellos sustentara sus prácticas docentes, el abordaje de temas y la selección de materiales teniendo como punto de partida cada una de las sesiones observadas. El propósito de recoger información a través de la entrevista fue obtener evidencia lingüística explícita acerca de cómo los informantes percibían, valoraban y argumentaban las estrategias que emplearon esperando alcanzar estos propósitos: (a) propiciar el desarrollo de las competencias cultural y literaria que emplean en clase; (b) construir la interpretación del texto literario en clase y (c) establecer la relevancia de la literatura en la formación del docente de inglés. En este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia, abordaremos exclusiva y específicamente los resultados obtenidos de la interpretación que se deriva del análisis discursivo.

Modelo de Análisis: articulación de categorías de Argumentación y Valoración

Los Argumentos de Autoridad y los dominios de COMPROMISO y ACTITUD

Según Cros (2014), aunque los docentes tienen, institucionalmente hablando, un prestigio académico y no necesitan argumentar o explicar exhaustivamente lo que imparten, el éxito de su discurso está determinado también por su capacidad de mantener esa reputación a lo largo del curso. Por tanto, a partir de los argumentos de autoridad, el docente no solamente demuestra su conocimiento de la materia, también logra la confianza y el respeto de su auditorio, que necesita ver en su docente a una persona con conocimiento, reputación y competencia.

De igual forma, los argumentos empleados por los docentes para acercar a los estudiantes a los conocimientos de su especialidad nos muestran sus posturas personales respecto a su campo de experticia. Es así como empleando recursos heteroglósicos tales como los de atribución, contra- expectativa, negación, o pronunciamiento, el docente se distancia o muestra adhesión a los argumentos de autoridad que emplea en clase, pero igualmente, a partir de las valoraciones de Juicio, por ejemplo, los profesores pueden demostrar hasta qué punto apoyan o refutan ciertos enunciados.

Valoración y los Argumentos del Modelo:

A través de los valores expresados en los subsistemas que se relacionan con el dominio semántico de la actitud, tenemos una referencia léxico-gramatical a partir de la cual se construyen los sentimientos y las emociones (Martin y White, 2005). Los recursos usualmente empleados por el hablante que se relacionan con este dominio, se acoplan de manera efectiva con los denominados Argumentos del Modelo, en el sentido de que estos últimos ofrecen evidencia de cómo los docentes establecen sus puntos de vista en cuanto a los comportamientos o conductas que se consideran prototípicas y que, por lo tanto, intentan que sus estudiantes copien, imiten o adquieran (Cros, 2003).

Considerando que los Argumentos del Modelo no se centran tanto en el conocimiento, sino en modelos de conducta aceptables o deseables, consideramos que los subsistemas de Afecto, Juicio y Apreciación encontraríamos recursos más afines con este tipo de argumentaciones. No obstante, recursos



heteroglósicos y monoglósicos fueron empleados con frecuencia por los informantes para sustentar desde la extra-vocalización y la intra-vocalización, las razones por las que ciertos patrones de conducta son considerados (o no) como arquetípicos.

Argumentos del poder, imposición y fuerza:

Hemos establecido con anterioridad, de acuerdo con lo identificado por el modelo presentado por Cros (2003), que los Argumentos del Poder se relacionan sobre todo con la imposición y la fuerza. De manera que están más vinculados con la construcción de las emociones, manifestados en las actitudes que con el compromiso. Sin embargo, debemos tener en consideración que los recursos monoglósicos tienen en sí mismos una gran carga de imposición de puntos de vista que no podemos ignorar, ni descartar, a pesar de que la monoglosia sirva al propósito de establecer posturas frente a argumentos que se basan más en la razón que en la fuerza.

La solidaridad, la complicidad y la valoración:

Las estrategias de solidaridad y complicidad contribuyen a involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje de manera activa. Con estas estrategias, el docente busca principalmente hacer al estudiante corresponsable de su proceso de instrucción, toda vez que lo incentiva a adoptar posturas y posiciones a partir de la identificación de grupo. Dada la carga emocional de este tipo de argumentaciones, no es extraño pues encontrar que las mismas ocurran junto con valoraciones realizadas desde el afecto, el juicio y la apreciación. No obstante, la buena disposición del estudiante también se logra a partir de su acercamiento al conocimiento técnico, demostrando que el educando o bien tiene la competencia, o comparte con el docente las referencias necesarias para dominar la asignatura. Por lo tanto, este tipo de argumentación es afín también con los recursos de extra-vocalización e intra-vocalización.

En el siguiente cuadro, presentamos cómo se resumen las categorías consideradas para nuestro análisis junto con los temas en los que profundizaremos en la sección de resultados:

Tabla 2
Categorías de análisis consideradas para la interpretación del discurso docente

TEMAS	Categorías de Análisis consideradas		
Desarrollo de competencias culturales y literarias	ARGUMENTACIÓN	ESTRATEGIAS QUE ARTICULAN LOS RAZONAMIENTOS	ACTITUD Afecto Juicio Apreciación
Construcción del análisis del texto literario		Argumento de Autoridad	
		Argumento del Modelo	
		Argumento del Poder	
Relevancia de la literatura en la formación docente		ESTRATEGIAS PARA REGULAR LA INTERACCIÓN	COMPROMISO Monoglosia Heteroglosia
		Estrategias de solidaridad	
	Estrategias de complicidad		
			VALORACIÓN GRADUACIÓN



RESULTADOS

Caso número 1: Profesor de la Cátedra de Cultura y Literatura del Programa Inglés

La forma de interacción dominante para el curso Literatura Británica fue fundamentalmente dialogal. La organización del discurso del profesor se basó en turnos de palabra gestionados por él de manera exclusiva. La estructura de la clase se ajustó a la secuencia tradicional de una clase: inicio, desarrollo y conclusión.

En la construcción de su argumentación, este docente se valió principalmente de argumentos reguladores de la interacción. La función de este tipo de argumentos fue directiva. Su preocupación para que el proceso de análisis del texto literario fuese sistemático y organizado fue coherente con su manera de organizar su discurso y los modos de participación de los estudiantes. En cuanto a sus recursos valorativos, predominaron los del dominio del compromiso, especialmente, los enunciados monoglósicos. A continuación, presentamos un ejemplo de lo aquí expuesto:

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

Entre los recursos que articulan los razonamientos, el docente mostró predilección por aquellos que destacan conductas o competencias modélicas.

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

bottom of your minds, we know that literature represents reality. [MONOGLOSIA]

Existe una coherencia grande entre lo observado en clase y la evaluación del docente en cuanto a sus prácticas docentes. Dada su experiencia reconoce que sus estrategias discursivas y pedagógicas responden a un proceso extenso de sistematización del trabajo. En la entrevista, persistieron muchas prácticas discursivas empleadas en el aula, con lo que se demuestra que el discurso pedagógico de este docente trasciende el contexto convencional del aula de clase.

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

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

Caso número 2: Profesora de literatura e inglés de pregrado y postgrado

La estructura de la sesión tuvo un formato mixto. Durante la introducción y una buena parte del desarrollo, la clase consistió en una exposición prolongada por parte de la docente acerca de los objetivos de la clase y el tema a tratar, en este caso, la literatura como producto socio-cultural, contenido del curso de postgrado denominado: Lenguaje, Literatura y Sociedad.



El discurso docente estuvo sustentado principalmente en argumentos para articular los razonamientos, especialmente por aquellos que se basan en la Autoridad, en concordancia con el formato magistral predominante. También encontramos una preponderancia de valoraciones que se relacionan con el dominio semántico del compromiso. A través de este tipo de estrategias argumentativas la profesora buscó darles a sus afirmaciones fuerza y credibilidad.

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

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

De igual modo, predominaron en la argumentación de la profesora, las citas polifónicas. Este tipo de argumentos funcionó para demostrar el conocimiento disciplinar de la docente, así como para darle verosimilitud y sustento a sus posturas. En los siguientes extractos, presentamos algunos ejemplos de este tipo de estrategias, en los cuales se ilustran también diversos tipos de enunciados de compromiso.

Professor: Language literature and society. It's a triad, three elements that interact with one another [CITA POLIFÓNICA] [MONOGLOSIA] When I arrived, Adriana was telling you about... umm...how... the canon is defined and what is considered literature at a certain point in time and what is not. It's got to do with this interaction between culture, society and language. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITA POLIFÓNICA]

At some point, umm...protest songs were considered not only a... a... musical manifestation, of some sort of... umm... unhappiness... or... eh... discomfort with the ways that the societies were managing certain things, but they were also considered as new and interesting language... umm... what can I say? [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] Evidence, or language text, linguistic texts. So... umm... at those moments, I'm talking about the 1960s... uh... probably Bob Dylan's music, and some protest music was not considered art, for some people, for... for the canon. [CONSIDERACIÓN] From the canonical point of view. Say, 'that's not... poetry, that's just... rubbish that's just... noise...nothing else.' But then things change, with time and... there are different concerns. [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO] [CITA POLIFÓNICA]

Existe también una coherencia grande entre lo observado en clase y la evaluación de la docente en cuanto a sus prácticas discursivas y pedagógicas. Para la profesora, el uso de la literatura, tanto en pregrado como postgrado, tiene un carácter complementario necesario para ampliar el abanico de opciones y conocimientos del docente en la enseñanza de lenguas.

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



Caso número 3: Profesor adscrito a la Cátedra de Idioma del Programa Inglés

El discurso del docente se construyó fundamentalmente a partir de las estrategias argumentativas que regulan la interacción. Dada la naturaleza del curso denominado Introducción a la literatura y cultura de los países del mundo de habla inglesa, su prioridad fue orientar al estudiante a realizar un análisis del texto literario de manera autónoma y crítica a partir del uso de sus propias habilidades y conocimientos previos. Esto concuerda con la evaluación del profesor de sus estrategias pedagógicas y discursivas.

So... uh... what we are going to do [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] today, is very simple, [AFECTO: SEGURIDAD] before we start I want to tell you two things; yes, before we start, because we haven't started... yet. [IDENTIFICACIÓN DE GRUPO] The first thing I want to tell you is a comment, and the second thing I want to tell you is a question, okay? So, let me begin with the comment.

Las estrategias para articular los razonamientos surgieron en el discurso del docente para apoyar sus valoraciones, aportar ejemplos o explicar aspectos relacionados con el análisis. Estos recursos fueron mayormente utilizados cuando el profesor evaluó sus prácticas docentes en la entrevista.

el estudiante de Introducción a la Literatura es un estudiante que se está apenas eh... familiarizando con lo que es el texto literario, e Introducción a la Literatura es un curso bastante teórico a nivel de historia, geografía, cultura, pero a nivel de análisis es un curso introductorio... es muy introductorio, [JUICIO: CAPACIDAD] entonces iniciando en Introducción a la Literatura me parece que... el estudiante todavía tiene muchas dudas sobre cómo hago yo para llegar a una respuesta apropiada. [CONSIDERACIÓN] Sobre todo cuando ellos por lo general tienden a... a... a decir que el... cualquier cosa se vale. Lo que yo sea que diga eso se vale, entonces... y no siempre es así, [REFERENCIA A LA INCOMPATIBILIDAD] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

El Poder como estrategia argumentativa surgió concretamente para justificar la orientación de las actividades. Con ellas, el docente incidió en el comportamiento de los estudiantes al imponer de manera tácita la forma de realizar la lectura y en

general la dinámica de la clase.

Professor: Right... uh...What is your first impression... of the poem? [APÓSTROFE] [ORDEN IMPLÍCITA]

Students: The grammar <voices_ overlapping>

Student: The grammar.

Professor: The grammar... What happens with the grammar? [APÓSTROFE] [ORDEN IMPLÍCITA]

Students: <voices_ overlapping>

Student: Syntactical isn't very...

Student: The man doesn't know how to... speak, doesn't know how to write... another language. He... he want to... to say that... he doesn't... he doesn't know how to speak well. This language, any language, I mean.

Las valoraciones del profesor apuntaron a demostrar en qué medida se identificaba o se distanciaba de las afirmaciones presentadas por los estudiantes. Es por ello que, en su discurso docente, predominaron los recursos del dominio semántico del compromiso.

Professor: From what you see... you're saying that the speaker doesn't know how to speak the language very well. [APÓSTROFE] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

Student: That language.

Professor: Okay, okay.

Student: It's like unusual... unusual English.

Professor: It's not his native language, according to what you see there. [APÓSTROFE] [ATRIBUCIÓN: DISTANCIAMIENTO]

DISCUSIÓN

Del estudio de las prácticas discursivas de estos tres profesores pudimos identificar los siguientes aspectos coincidentes:

Independientemente de las estrategias argumentativas dominantes en cada caso, todos los profesores utilizaron tanto las estrategias para articular los razonamientos, como las estrategias para regular la interacción para lograr la adhesión de los estudiantes a sus planteamientos. Razón por la cual, afirmamos que el discurso argumentativo de ninguno de estos docentes puede considerarse como lineal u homogéneo. Esto último quizás se explique en la naturaleza de la formación profesional de cada uno. Al ser profesores formadores de docentes, los mismos buscan valerse de diferentes medios, estrategias y

recursos no solamente con el propósito de transmitir información a su audiencia, sino también para modelar, a través del ejemplo, conductas que son deseables o que se esperan de un educador.

En los tres casos, se pudo observar que las argumentaciones del modelo constituyeron, entre las estrategias para articular los razonamientos, una parte fundamental del discurso docente, aun cuando en apariencia no fueron las dominantes en cada interacción. A través de las mismas, los docentes ejemplificaron a los estudiantes patrones de conducta a seguir o imitar que son deseables tanto para el desarrollo de competencias como en la construcción de un análisis sistemático y objetivo del texto literario.

La imposición de razonamientos a través de los argumentos del poder se dio en los tres casos de manera sutil o mitigada a partir del uso de preguntas, con las que los docentes llevaron a los estudiantes a reflexionar sobre sus planteamientos, los incentivaron a auto-corregirse o los guiaron para que llegasen a determinadas conclusiones. Igualmente, con este tipo de argumentaciones los profesores impusieron al estudiante un rol activo en la interacción, dado que con las preguntas los compelieron en cierto modo a participar. De esta forma se evidencia la relación de fuerza expresada en el poder manejado por cada docente.

En referencia a los recursos valorativos, queda demostrado en el análisis que los profesores utilizaron en mayor medida recursos relacionados con el dominio semántico del compromiso –con una inclinación hacia los enunciados heteroglósicos de proclamación– que valoraciones relacionadas con la actitud, lo que pudiera explicarse en el hecho de que en el discurso docente es de suma importancia sustentar los planteamientos a través de mecanismos de extra-vocalización, para aludir al discurso referido, y mecanismos de intra-vocalización para responsabilizarse de los enunciados y mostrar grados de adhesión ante ciertos postulados. Sin embargo, las valoraciones de actitud sirvieron en muchos casos, para perfilar de manera más clara la ideología de los profesores, posicionada también, a través de sus argumentaciones.

Por otra parte, es necesario destacar las siguientes diferencias:

En cada caso, las estrategias de regulación de la interacción cumplieron un rol distinto. Con

respecto al profesor número uno, las usó para que el estudiante demostrara un dominio básico de las convenciones literarias. Aunque el docente incentivó a los estudiantes a contribuir con sus propias ideas, la orientación de estas estrategias fue mucho más directiva en el sentido de que se basaron sobre todo en elementos del texto destacados por el profesor. Esto último contrastó significativamente con el profesor número tres, quien durante su clase moderó el análisis a partir de aspectos señalados por los estudiantes. Mientras que la profesora número dos se valió de estas estrategias para indagar de manera abierta sobre las impresiones de los estudiantes.

Por otro lado, en cuanto al empleo de las estrategias de argumentación para articular los razonamientos se observaron también finalidades diferentes, especialmente en cuanto al uso de las estrategias basadas en la autoridad. Por una parte, fue notable la preponderancia de estas en el discurso de la informante número dos, quien dio fuerza y sustento a sus enunciados de manera explícita demostrando a través de su discurso sus conocimientos. En los casos de los informantes uno y tres, por otro lado, estas estrategias de autoridad se utilizaron de manera muy concreta e infrecuente, por ejemplo, cuando fue necesario aclarar conceptos, dar explicaciones o proveer definiciones. En definitiva, estas no constituyeron la base del discurso de estos dos profesores.

Finalmente, hallamos en el discurso del profesor número uno una mayor propensión a combinar diferentes estrategias argumentativas en su discurso en comparación con los otros dos docentes. Del mismo modo, encontramos una mayor combinación de recursos valorativos, especialmente distintos recursos heteroglósicos que están relacionados con el dominio semántico del compromiso. En cuanto al dominio semántico de la actitud (que surgió con menos frecuencia en el discurso del primer informante en comparación con los otros dos profesores), las afirmaciones más frecuentes fueron las relacionadas con el juicio y la apreciación.

CONCLUSIONES

El principal aporte de este estudio es el modelo discursivo de análisis de las Estrategias Argumentativas empleadas por los profesores, sustentadas y/o enriquecidas con los recursos lingüísticos de la Teoría de la Valoración. Con este modelo, consideramos que se sientan las bases teóricas para el desarrollo de nuevas investigaciones en las que se continúe estudiando la incidencia de las posturas ideológicas adoptadas por los hablantes en la construcción de sus argumentos.

A partir de los postulados de la Teoría de la Valoración, identificamos una vía para el estudio de las estrategias de las que se vale un docente para construir su argumentación ante los estudiantes. Esto con base en el hecho de que el complejo articulado ideológico de las valoraciones de un docente se refleja en su discurso y en la manera que se suscribe o se distancia de los fundamentos disciplinarios o académicos de la asignatura que imparte.

La limitación más importante que encontramos en el acoplamiento de ambas teorías fue hallar una correspondencia exacta entre las categorías argumentativas y los dominios semánticos de la actitud y el compromiso. Por ejemplo, aunque en un inicio, basándonos en la información teórica que tuvimos a nuestra disposición, encontramos una afinidad aparente entre los recursos para regular la interacción y el dominio semántico de la actitud, no siempre se evidenció en el análisis valoraciones relacionadas con esta dimensión, sino con la Heteroglosia o la Monoglosia. Del mismo modo (aunque de manera menos frecuente), encontramos valoraciones de juicio o apreciación en argumentaciones basadas en la autoridad, las cuales, asociamos inicialmente más bien con el compromiso. No obstante, nuestra investigación demuestra que la construcción de las argumentaciones en el discurso docente está influida y enriquecida por sus valoraciones personales, ya sea a través de recursos de compromiso o de actitud sin importar la naturaleza de tales estrategias. A pesar de esta limitación, nuestro modelo de análisis constituye una contribución significativa para el estudio sistematizado del discurso oral, aunque este siempre será de naturaleza compleja e imprevisible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángel, D. (2011) *La hermenéutica y los métodos de Investigaciones en Ciencias Sociales en Estudios Filosóficos* 44, 9-37.
- Arias, F. (2012) *El Proyecto de Investigación. Introducción la metodología científica*. Episteme.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications. Inc.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Ariel.
- Cros, A. (2014). El discurso académico como discurso argumentativo: el argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 95-106.
- Curtius, E. R. (1975). *Literatura Europea y Edad Media Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Dijk, T. van (1999). El Análisis Crítico del Discurso, *Anthropos*, 186, 23-36.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos Desarrollos en el Estudio de la Evaluación en el Lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre evaluación en el lenguaje. *Análisis del Discurso. ¿Por qué y para qué?* (pp. 66-116). El Nacional.
- Lausberg, H. (1968) *Manual de retórica literaria*. Gredos.
- León, E. (2011). Construcción discursiva de las posiciones de poder de los personajes en cuentos escritos para niños. [Tesis de doctorado no publicada. Universidad Central de Venezuela.
- Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The Language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave-MacMillan.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation*. Hatier- Credif.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Universidad Surcolombiana - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Programa de Comunicación Social y Periodismo.



- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. La Nueva retórica. Gredos.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Morata.
- Plantin, C. (2002). *La argumentación*. Ariel.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso en *Cinta Moebio*, 41, 207-224
- Toulmin, S. (2002). *Los usos de la argumentación*. Península.

